

Evaluace učitele chemie z pohledu žáků vybrané střední školy

Ing. Veronika Maňásková

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Veronika Maňásková**
Osobní číslo: **H120299**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Evaluace učitele chemie z pohledu žáků vybrané střední školy**

Zásady pro vypracování:

Vymezení teoretických východisek z oblasti pedagogické evaluace, autoevaluace a kvality výuky.
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cíle výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi učitele střední školy.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. Jaký jsem učitel. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOUCKÝ, Jan, Jan KOVAŘOVIC a Radim RYŠKA. Evaluace, učitelé a vývoj středního školství v ČR. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-369-6.

MACBEATH, John E a Milan POL. Serena, aneb, Autoevaluace škol v Evropě. Vyd. 1. Žďár nad Sázavou: Fakta, 2006, 226 s. ISBN 80-902614-8-5.

SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

VAŠTATKOVÁ, Jana. Úvod do autoevaluace školy. Olomouc: UP, 2006. ISBN: 80-244-1422-8.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

28. ledna 2015

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2015

Ve Zlíně dne 28. ledna 2015



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.

děkanka



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.

ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 1.4.2015

.....
Marian Štěrba

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výtěžku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k vyšší výtěžku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Předmětem bakalářské práce je evaluace pedagoga na střední škole. Práce se soustředí na sebehodnocení kantora, jehož součástí může být zpětná vazba od studentů. Teoretická část bakalářské práce je zaměřena především na popis autoevaluačního procesu a popis metod, které se při něm nejčastěji využívají. Informace se opírají o literární zdroje z dané problematiky. Praktickou část tvoří kvantitativní výzkum, jehož nástrojem je dotazník, který zjišťuje názory výzkumného vzorku na kvalitu výuky chemie ve vybrané střední škole. Data jsou zpracovány do tabulek, k porovnání výsledků slouží graf. Jsou zde uvedeny také hypotézy, které jsou v práci statisticky šetřeny.

klíčová slova: evaluace, autoevaluace, hodnocení, sebereflexe, učitel, dotazník, kvantitativní výzkum

ABSTRACT

The subject of the thesis is an evaluation of the pedagogue in the secondary high school. This work is focused on teacher's self-evaluation, which may also include the feedback from students. The theoretical part of this thesis is mainly aimed at the description of self-evaluation process and its methods' description that are most frequently used there. Information is based on the literary sources of given issue. The practical part is formed by quantitative research using a questionnaire as an instruments, which looks into an attitude (point of view, opinion) of research sample on the teaching's grade of chemistry at given secondary high school.

Informations of questionnaire are tabulated, the results are used to compare the graph. It also contains hypotheses that are statistically investigated.

Keywords: evaluation, self-evaluation, self-reflection, review, pedagogue, questionnaire, quantitative research

Ráda bych poděkovala Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D. za cenné rady, náměty, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování bakalářské práce. Také bych ráda poděkovala Mgr. Blance Nezdařilové za její čas a ochotu při realizaci praktické části na Gymnáziu v Uherském Hradišti.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 EVALUACE SŠ	13
1.1 VYSVĚTLENÍ POJMU.....	13
1.2 EVALUACE A HODNOCENÍ.....	14
1.3 AUTOEVALUACE A SEBEREFLEXE PEDAGOGA	16
2 UČITEL	19
2.1 KOMPETENCE UČITELE	20
2.2 UČITEL A JEHO DOVEDNOSTI.....	23
2.3 KVALITA VÝUKY	25
3 METODY AUTOEVALUACE	26
3.1 DOTAZNÍK	26
3.2 DALŠÍ METODY EVALUACE	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
4 ÚVOD DO PROBLÉMU	33
4.1 METODA VÝZKUMU.....	33
5 ZADÁVÁNÍ, SBĚR A NÁVRATNOST DOTAZNÍKŮ	34
6 CÍLE, OTÁZKY A PROBLÉMY VÝZKUMU	35
7 VYHODNOCENÍ A INTERPRACE VÝSLEDKŮ	37
7.1 CÍL Č. 1 - ZJISTIT, JAK STUDENTI HODNOTÍ VÝUKU CHEMIE.....	37
7.2 CÍL Č. 2 - ZJISTIT, JAK UČÍ PEDAGOG CHEMIE SVÉ STUDENTY.....	40
7.3 CÍL Č. 3 - PROZKOUMAT, ZDA PEDAGOG CHEMIE VEDE SVÉ STUDENTY K SAMOSTATNOSTI.....	41
7.4 CÍL Č. 4 - PROZKOUMAT, ZDA UČITEL CHEMIE VYUŽÍVÁ INTERNET K POSKYTOVÁNÍ VÝUKOVÝCH MATERIÁLŮ PRO SVÉ STUDENTY.....	43
7.5 CÍL Č. 5 - PROZKOUMAT, JAKÝM ZPŮSOBEM JE VEDENA VÝUKA A JAKÉ ČINNOSTI JSOU VYUŽÍVÁNY V HODINÁCH CHEMIE.....	44
7.6 CÍL Č. 6 - ZJISTIT, ZDA MAJÍ STUDENTI MOŽNOST DISKUZE A ZDA VIDÍ NÁVAZNOST UČIVA CHEMIE S JINÝMI PŘEDMĚTY	45
7.7 CÍL Č. 7 - ZHODNOTIT, ZDA UMÍ PEDAGOG CHEMIE MOTIVOVAT SVÉ STUDENTY A MÍT K NIM INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP PODLE POTŘEB.....	47
8 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ	50
9 ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ	53
ZÁVĚR	55

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	56
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	59
SEZNAM OBRÁZKŮ	60
SEZNAM TABULEK.....	61
SEZNAM PŘÍLOH.....	62

ÚVOD

Evaluace je v dnešní době velmi diskutovaný termín především v pedagogice. Díky evaluaci dokážeme nashromáždit informace, na jejichž základě dochází k dalšímu rozhodování. S pojmem evaluace úzce souvisí pojem autoevaluace, což znamená „sebehodnotící“. Je to stěžejní úsek evaluace, jelikož dochází ke kritickému zhodnocování vlastní práce, z čehož vyplynou chyby. Není jednoduché být sebekritický, není jednoduché chyby přijmout. Ale pokud se to vezme z druhé strany, je to velká výzva ke zlepšení. Analýzou získaných informací dochází ke konkretizaci problémů a návrhů jejich řešení.

Cílem této bakalářské práce je popsat problematiku autoevaluace a v empirické části ukázat na příkladu, jak se taková autoevaluace uskutečňuje. Jedná se o konkrétní střední školu, ve které autoevaluace probíhá a uskutečňovala se na studentech formou kvantitativního výzkumu. Cílem bylo získat názory studentů na jejich pedagoga chemie, zjistit případné nedostatky týkající se výuky, její kvality a v neposlední řadě návrhy, jak tyto nedostatky odstranit a zkvalitnit tak výuku pedagoga chemie.

V teoretické části bakalářské práce dochází k vysvětlení, jak evaluace vypadá, co všechno tento pojem vyjadřuje a jaké jsou její možnosti. Teoretická část se opírá o poznatky z literárních zdrojů a je členěná na 3 kapitoly a několik podkapitol. V první kapitole „Evaluace SŠ“ je popsán význam pojmu a vymezení vztahu mezi jednotlivými pojmy, které s evaluací souvisí. V druhé části je definován „učitel“. Jsou zde vymezeny definice pojmu, kompetence učitele a také jsou vypsány jeho dovednosti. Učitel úzce souvisí s kvalitou výuky. Ve třetí části jsou popsány metody autoevaluace a jejich charakteristika. Jelikož je v praktické části použitý dotazník, je v teoretické části popsán v samostatné podkapitole a v další jsou shrnuty ostatní metody, které se při autoevaluaci používají. V praktické části se popisuje vše, co se týká kvantitativního výzkumu, který je nástrojem šetření. Výzkumnou metodou se stal v tomto případě dotazník, jenž představuje relativně snadné získávání a zpracovávání dat. Jsou zde popsány cíle a metody výzkumu, výzkumný vzorek, zadávání, sběr a vyhodnocení dotazníků. Jsou uvedeny také hypotézy, které jsou v práci statisticky šetřeny. Na závěr je provedeno shrnutí výsledků a podaný návrh k případnému zkvalitnění výuky chemie.

Téma práce je aktuální, je to velmi často řešený problém dnešního školství. Autoevaluace je dlouhodobou záležitostí, ale na jejím konci je možné dosáhnout žádaných výsledků.

Praktická část se týká pedagoga chemie, který učil i mě, když jsem studovala střední školu. Názory studentů na daného pedagoga si můžu porovnat i se svým názorem, jelikož styl výuky se u pedagoga nezměnil. Líbí se mi, že na celém procesu autoevaluace se podílejí lidé, kterých se to týká nejvíce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 EVALUACE SŠ

V současné době se termín evaluace stal jedním z nejvíce frekventovaných jak v pedagogické teorii, tak i v dokumentech vzdělávací politiky a v pedagogické praxi. Výraz evaluace je v češtině poměrně nový. Původ termínu je v latině, sloveso *valere* znamená být silný, mít platnost, závažnost. Z latiny se toto slovo přeneslo do angličtiny, kde anglický výraz pro evaluaci je *evaluation* a znamená obecně určení hodnoty, ocenění (Nezvalová, online cit. 7. 2. 2009).

Pro porozumění a orientaci v této problematice je však potřeba si nejdříve vyjasnit význam některých pojmů.

1.1 Vysvětlení pojmu

Evaluace je proces systematického shromažďování a analýzy informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování (Bennet a kol. 1994).

Tato definice naznačuje, že evaluace by měla být:

- systematická, tzn. explicitně vymezená oblast a její struktura;
- provedena správně metodicky;
- prováděna pravidelně;
- řízena podle předem stanovených kritérií;
- použitelná pro rozhodování a další plánování.

Průcha (2000, s. 124) termín pedagogická evaluace vysvětluje jako disciplínu pedagogiky, která se zabývá hodnocením jevů edukační reality. Jedná se o velmi rozsáhlou oblast hodnocených oblastí, evaluováno může být prakticky cokoli, co se týká školy a jejího působení.

Podle Čapkové (2012, s. 35) evaluace označuje jeden z mechanismů nepřímého řízení vzdělávací soustavy. Evaluace vzdělávání je proces systematického shromažďování, třídění, analýzy a vyhodnocování údajů za účelem dalšího rozhodování, především pro zvýšení kvality a efektivity. Vztahuje se na všechny úrovně, oblasti a prvky vzdělávacího systému a všechny fáze vzdělávacího procesu:

- a) evaluace vzdělávacích potřeb (vzdělávacích subjektů, společnosti, ekonomiky),
- b) evaluace vzdělávacích projektů (kurikulárních dokumentů, akreditace dokumentů),
- c) evaluace vzdělávacích procesů (vlastní výuky i stylu řízení a klimatu školy),
- d) evaluace vzdělávacích výsledků (srovnání výkonů žáků na národní úrovni i v mezinárodním porovnání).

Rýdl (1998, s. 15) rozlišuje evaluaci na vnitřní (interní) a vnější (externí). Interní evaluace se častěji nazývá *autoevaluace* a je zaměřena na hodnocení vnitřních procesů, cíle interní evaluace si nastavuje sám subjekt (jednotlivec nebo škola), rovněž tak metody, formy hodnocení a měřítka. Externí evaluace se týká celkového fungování systému, vnější stránky. Její cíle jsou stanoveny zvnějšku, měřítka a kritéria jsou dána examínátorem nebo zadavatelem hodnocení. Předmětem vnější evaluace bývá škola. Bývá prováděna například školní inspekcí, zřizovatelem školy nebo testováním společnostmi Cermat, Scio, Kalibro, příp. v zahraničí si dokonce evaluaci školy nechávají vypracovat rodiče žáků. Nevýhodou je, že externí evaluace někdy nepronikne k samému jádru problému a tím nepostihne všechny příčiny sledovaných jevů. Rovněž nárazovost externí evaluace neumožňuje postihnout dlouhodobý vývoj situace.

1.2 Evaluace a hodnocení

Podle Průchy (1996) a Vašátkové (2006) je důležité rozlišovat termín evaluace a hodnocení. Na jedné straně zde existuje názor, že se jedná o synonyma, avšak v pedagogické terminologii je pojem „hodnocení“ považován za obecnější a i tím i více rozšířenější než termín „evaluace“, který je uplatňován zejména ve vědeckém a výzkumném okruhu. Pojmy hodnocení a evaluace jsou v běžné řeči zaměňovány, také v odborných textech není jejich rozlišení ustáleno (Slavík, 1999).

Podle Nezvalové jsou zde uvedeny rozdíly mezi hodnocením a evaluací.

Tabulka 1: Rozdíl mezi hodnocením a evaluací

HODNOCENÍ (neřízené hodnocení)	EVALUACE (řízené hodnocení)
<p>Kritéria:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ nejsou vymezena; ○ indikátory výkonu nejsou stanoveny explicitně; ○ nejsou sdílena mezi partnery. 	<p>Kritéria:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ jsou vymezena explicitně a odsouhlasena; ○ jsou stanoveny specifické oblasti priorit založené na vymezených cílech; ○ jsou formulovány indikátory výkonu.
<p>Evaluační plán:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ není přesně stanoven; ○ není jasné, co kdo bude dělat; ○ není konzistentní s cíli; ○ není připravován záměrně, je použit v případě potřeby. 	<p>Evaluační plán:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ je strukturovaný; ○ je daná jasná odpovědnost; ○ jsou definovány explicitní vztahy s cíli; ○ vyžaduje detailní plánování.
<p>Metody:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ nejsou předem stanoveny; ○ metody jsou nekonzistentní; ○ nepromyšlená analýza dat. 	<p>Metody:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ systematické; ○ přesně určené zdroje dat; ○ použit reprezentativní vzorek; ○ evaluační nástroje odpovídají metodám použitým pro sběr dat; ○ systematická analýza dat; ○ vypracování zprávy.

1.3 Autoevaluace a sebereflexe pedagoga

Pod pojmem autoevaluace (sebe-evaluace) rozumíme systematicky připravené a plánovité hodnocení, směřující podle předem stanovených kritérií k předem stanoveným cílům (Roupec, 1997). Podle Rýdla je možno chápat autoevaluaci jako mechanismus soustavné autoregulace vlastní pedagogické práce (Rýdl, 1998, s. 19).

Vašátková (2009, s. 582) definuje autoevaluaci jako: *„cyklický, systematický a systémový proces, který je iniciován aktéry školního života. V jeho průběhu se pomocí různých metod či nástrojů sbírá a s využitím kritérií a indikátorů analyzuje průkazný materiál k vyhodnocování míry, v jaké se podařilo dosáhnout plánovaných cílů stanovených v souladu se školou přijatým konceptem kvality. Zjištěné poznatky jsou následně ve škole interně diskutovány a získané výstupy jsou impulsem pro další práci: pomáhají škole kvalifikovaně prokazovat kvalitu své práce, udržovat ji nebo i zlepšovat.“*

V souvislosti s autoevaluací a sebereflexí je třeba zmínit také autodiagnostiku. Termín autodiagnostika odkazuje ke schopnosti jedince diagnostikovat vlastní činnost, jejíž výsledky mají ovlivňovat jeho další činnost. Autodiagnostika učitele spočívá ve speciální diagnostické činnosti učitele v oblasti vlastních konceptů, žáků, výuky a kritérií hodnocení žáků, zakládající se převážně na konfrontaci učitelových údajů s údaji objektivními a žákovskými. Jde o způsob poznávání a hodnocení vlastní pedagogické činnosti a jejích výsledků z různých hledisek: od konfrontace poznatků o vlastní profesionální činnosti až po konfrontaci osobnostních vlastností učitele s širší učitelskou populací. (Spilková, Vašutová a kol., 2008, s. 107)

Sebereflexí se zabývá psychologie, ale také pedagogika, v jejímž kontextu nabývá sebereflexe učitelů stále větší vážnosti a připisuje se jí, stejně jako reflexi, velká důležitost, co se týče profesního rozvoje pedagogů. Sebereflexe je základem učitelovy autodiagnostiky jeho pedagogické činnosti, jejímž cílem je její neustálé zlepšování a zkvalitňování.

Pedagogický slovník vymezuje sebereflexi jako: *„Obecně vědomé sebepoznávání, sebevymezení, sebehodnocení, na jehož základě vzniká u jedince vztah k sobě samému. Jedinec se zamýšlí nad sebou samým, nad zvláštnostmi své osobnosti, ohlíží se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, pocity, city; rekapituluje určitý úsek vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro něho významné. Cílem je zhodnotit sebe sa-*

ma, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 259)

Hrabal a Pavelková uvádí sebereflexi jako řízenou a hodnotící reflexi v procesu komunikace, výuky a hodnocení žáků, která probíhá na základě interpretace záznamů o vlastní vyučovací činnosti a autodiagnostických údajů, a to s cílem zvýšit vlastní profesní kompetence. (Hrabal, Pavelková, 2010).

Mezi nejznámější patří kladení sebereflektivních otázek. Je důležité si klást takové otázky, jejichž odpovědi budou přesně vystihovat danou situaci. Proto je tak důležité, aby se učitel naučil otázky správně formulovat. Učitel se zamýšlí nejen nad prezentovaným učivem, ale i nad způsoby, jakými jej žákům podává, zamýšlí se nad reakcemi žáků a nad celým průběhem pedagogické komunikace apod. Do sebereflexe je zahrnována i učitelova komunikace s kolegy a rodiči. Na všechny tyto oblasti je možné si položit sebereflektivní otázky. V. Švec (In Podlahová, 2004, s. 106-107) rozděluje sebereflektivní otázky na popisné, hodnotící, kauzální a rozhodovací. Popisné otázky se vztahují na učivo a na metody jeho prezentace, vztahují se na žáky, na vlastní postoje učitele, jeho způsoby jednání v pedagogických situacích a na prožívané emoce. Hodnotící otázky jsou zaměřeny na názory, postoje, způsoby jednání. Kauzální otázky hledají odpovědi na příčiny a zdroje postojů, pedagogického myšlení a způsobů jednání. Rozhodovací otázky směřují ke změně postupů, způsobů jednání, názorů.

L. Podlahová (2004, s. 108-112) uvádí celkem 52 inspirativních otázek pro sebereflexi.

Pro příklad několik z nich:

- Jaké jsou vztahy mezi učiteli navzájem, jaký je způsob jejich komunikace a kooperace? Pracují jako tým? Jaké je moje místo v něm? □
- Jaký mám vztah k žákům i k lidem celkově, jaké mám předpoklady k učitelské práci?
- Která část (fáze) vyučovací hodiny mě zajímá a baví více a která méně? Jak je tomu u žáků?
- Stačím pozorně sledovat práci žáků v hodině a poskytnu pomoc těm, kteří to potřebují? Nezůstává někdo stranou?

- Umím vytvořit strukturu vyučovací hodiny? Mají moje hodiny spád a dynamiku? Nejsou nudné a monotónní? Střídají se v mé hodině učební činnosti?
- Stanovuji správně cíle hodiny a poznám, zda jich bylo dosaženo? Jak?
- Poznám, kdy žáci nechápou můj výklad nebo nerozumí otázce? Proč nechápou? Je důvod v nich, ve mně, v učivu?
- Apod.

Kromě zvládnutí techniky formulace otázek je také důležité vědět, které lidské vlastnosti, psychické kvality a postoje brání zlepšení vlastního výkonu nebo dosažení tzv. pedagogického mistrovství. Takové nežádoucí vlastnosti jsou např. malicherné kritizování, nezáměr o hlubší teoretické poznání, rutina, strojené chování, sebepřeceňování se, snaha mít vždy pravdu atd. (L. Podlahová, 2004)

Jako nástroj sebereflexe se používá i tzv. reflexivní list, který slouží k zamýšlení se nad vlastními silnými a slabými stránkami pedagogické činnosti, jejich zdrojem a důsledky. List obsahuje osobní poznámky, úvahy, rozborů i návrhy na možná jiná řešení. Představuje okamžitou odezvu na vyučovací hodinu. Sebehodnocení může být také provedeno vyplněním sebehodnotícího formuláře, který může mít např. formu volné výpovědi na zadané otevřené položky nebo formu předem daných kritérií hodnocení, jejichž úroveň se posuzuje pomocí hodnotící škály. Hodnocený učitel si do něj během hodnotícího období kontinuálně zaznamenává své činnosti a postřehy. (Vašutová, 2004, s. 173)

Není jednoduché být sebekritický ke své vlastní osobě, ale je potřeba se tomu naučit, aby se z pedagoga stal dobrý pedagog, který své studenty naučí všemu, co je potřeba a ještě bude u svých studentů oblíbený. Sama jsem se během svého studia setkala s učiteli, kteří uměli naučit, ale nebyli oblíbení u svých studentů. Setkala jsem se i s takovými, kteří byli oblíbení, ale mnoho nenaučili. A měla jsem možnost, aby mě učili i takový pedagogové, kteří naučili mnoho a zároveň byli u studentů velmi oblíbení. Na oblíbenosti učitele závisí také oblíbenost předmětu, ale sama jsem měla možnost se na praxi přesvědčit, že i z neoblíbeného předmětu se může stát předmět oblíbený a studenti se na jeho výuku i těší.

2 UČITEL

Každý učitel by si měl položit otázku „Jaký jsem učitel?“ Trvalá snaha o sebepoznání a z něho vyplývající seberegulace vedou k tomu, že pedagog se vzdává bezkonfliktního pozitivního hodnocení, ale na druhé straně i případného beznadějného, zraňujícího náhledu na sebe. V učitelské profesi jde mimo jiné o dvě podstatné věci:

- a) Dobře učit
- b) Prožít profesionální uspokojení (radost z práce)

Obě oblasti spolu souvisejí a předpokládají hlubší sebepoznání. (Hrabal, Pavelková, 2010).

Učitel je chápán mnoha způsoby a z jiných úhlů pohledů. Zde je uvedeno několik dobově různorodých definic učitele:

- Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou (Průcha, 2001, s. 261).
- Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče (Sbírka zákonů, 2004).

Oborem práce učitelů a ostatních pedagogických pracovníků jsou činnosti, kterými se uskutečňuje péče, výchova a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých. Tyto pedagogické činnosti vykonávají v rámci stanoveného pedagogického úvazku, a to buď ve vyučování ve škole nebo ve výchovných a vzdělávacích programech uskutečňovaných nad rámec vyučování ve škole nebo školském zařízení. Rozsah a specifika činností se váží ke společenským cílům výchovy a vzdělávání a k úkolům institucí ve vzdělávacím systému. Dále se diferencují vzhledem k věkovým, kulturním, etnickým, zdravotním a sociálním zvláštnostem jedinců (Vašutová, 2004, s. 35).

Autoři Koucký, Kovařovic a Ryška (2008, s. 34) podotýkají, že požadavky kladené na učitele jsou stále vyšší a složitější. Mění se společnost, pojetí vzdělávání, role školy i postavení a práce učitele, vzrostly jeho povinnosti i odpovědnost. Práce učitele se tak stává mnohem náročnější.

V dnešní době přenechávají mnozí rodiče pedagogům svého dítěte také jeho výchovu. Rodiče jsou pracovně velmi vytížení a děti tráví velkou část dne ve školních zařízeních a spoléhají na to, že pedagog naučí jejich dítě nejen vědomostem, ale také společenského jednání a vystupování, chování se na veřejnosti a mezi společnostmi, ve které dítě vyrůstá. Je pravda, že pedagog má naučit nejen vědomostem, ale žádný z nich nenahradí rodiče.

2.1 Kompetence učitele

Pojem kompetence a jeho vymezení je v literatuře definováno několika způsoby. Průcha a spol. v Pedagogickém slovníku definuje klíčové kompetence jako „*souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jednotlivce ve společnosti.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 124). Ve vztahu k učitelské profesi se jedná o soubor vědomostí, dovedností, zkušeností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobní složce. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129).

Návaznost klíčových kompetencí na základní škole a na gymnáziu:

Rozvoj klíčových kompetencí je už součástí cílů vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Jednotlivé kompetence v RVP ZV i v RVP G se více méně shodují, rozdílná by ovšem měla být úroveň, které mají žáci na konci základního

vzdělávání a na konci gymnázia dosáhnout. Formulace v obou RVP sice tuto odlišnou úroveň naznačují, ale jsou spíše obecnější, takže ne každý učitel si pod nimi může představit něco konkrétního. Od úrovně devátého ročníku může vyjít učitel gymnázia – nezačíná pracovat „na zelené louce“, jeho budoucí žáci by za sebou měli mít již nějakou formu rozvíjení klíčových kompetencí. Učitel gymnázia s tím může při svém plánování počítat a úroveň cílových znalostí, dovedností a postojů zvolit tak, aby navazovala na předpokládanou úroveň, již získají žáci na základní škole. (Hausenblas, a kol., 2008)

Učitelům bývá bližší zabývat se klíčovými kompetencemi skrze svůj vlastní vyučovací předmět. Každý učitel má nějakou představu, co by se jeho žáci měli naučit – co by měli umět poté, co opustí jeho hodiny. V podstatě má na mysli cíl, k němuž je ve svých hodinách chce dovést. Je zřejmé, že přinejmenším tak, jak jsou faktografické znalosti důležité, tak jsou samy o sobě pro další život žáků nedostačující. Můžeme mít ve třídě několik talentů, kteří díky naší výuce výborně zvládnou znalostní složku předmětu a sami ji využijí tvůrčím způsobem, ale chceme-li zasáhnout co nejširší skupinu žáků, je na místě předávat některé z faktografických znalostí způsobem, při němž žáci k učivu přistoupí aktivně a více různými způsoby. Hlubší zkoumání klíčových kompetencí vede k závěru, že nejde tolik o změnu obsahu vlastního učiva, ale spíše o způsob podání. Výuka námi vyučovaného předmětu je založena na určitém systému, struktuře a stejně tak platí, že i vzdělávací cíle, které si v předmětu stanovíme, mají mít nějakou konkrétní strukturu. Velmi prospěšné je si takovou strukturu pro výuku svého předmětu vytvořit – sepsat si nejen základní faktografii, kterou chceme, aby si naši žáci osvojili, ale současně si i ujasnit, jaké dovednosti je ve svém předmětu chceme naučit a jaké postoje u nich chceme pomoci budovat. (Hausenblas, a kol., 2008)

Dělení kompetencí učitele není zcela jednoznačné a liší se podle různých autorů. Vašutová a Švec uvádí dělení takto:

- **Kompetence oborově předmětová** – učitel je schopen v rámci své aprobace transformovat poznatky příslušných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích hodin. Dovede integrovat mezioborové poznatky a vytvářet mezioborové vztahy.
- **Kompetence didaktická/psychodidaktická** – ovládá strategie vyučování a učení, dovede využívat metodický repertoár, který je schopen přizpůsobit individuálním potřebám žáků.

- **Kompetence pedagogická** – ovládá procesy a podmínky výchovy, je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své práci.
- **Kompetence manažerská** – má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy, ovládá administrativní úkony spojené s evidencí žáků, má organizační schopnosti pro mimo výukové aktivity žáků.
- **Kompetence diagnostická, hodnotící** – dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky, je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení.
- **Kompetence sociální** – ovládá prostředky utváření pozitivního učebního klimatu.
- **Kompetence prosociální** – ovládá prostředky socializace žáků.
- **Kompetence komunikativní** – ovládá prostředky pedagogické komunikace, dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a ostatními sociálními partnery.
- **Kompetence intervenční** – ovládá intervenční prostředky k zajištění kázně, je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků.
- **Kompetence osobnostní** – psychická a fyzická zdatnost a odolnost, dobrý aktuální zdravotní stav, mravní bezúhonnost.
- **Kompetence osobnostně kultivující** – má znalosti všeobecného rozhledu, umí vystupovat jako reprezentant své profese, má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků. (Vašutová, 2007, Švec, 1999)

Vodáková (2010) udává, že kompetencemi učitelů se zabývají profesní standardy, které jsou pro každou zemi poněkud odlišné. V posledních letech se objevil holandský standard snažící se reagovat na rozdílnou vzdělanost učitelů projevující se zvláště na školách, kde každý učitel vyučoval jinak. Cílem tedy bylo stanovit obecná kritéria, které by měl vystudovaný učitel splňovat. Byl stanoven výzkumný tým složený z odborníků z oblasti pedagogiky a vytvořil sedm kompetencí. Tento seznam byl ověřen v praxi a úspěšně akceptován pedagogy. Vznikl tedy systém sedmi

kompetencí uplatňovaný při vzdělávání učitelů na vysokých školách v Holandsku. A může se tak stát vzorem i pro ostatní země.

7 kompetencí podle holandského standardu:

Kompetence: interpersonální, pedagogická, odborná a didaktická, organizační, pro spolupráci s kolegy, pro spolupráci s okolím, k reflexi a sebezdokonalování. (Učitelé listy, 2010)

Všechny vzdělávací organizace by měly pracovat na rozvoji kompetencí svých zaměstnanců. Kompetence pedagogických pracovníků v České republice rozvíjí především instituty celoživotního vzdělávání např. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity nebo různé kurzy jako např. Kurzy Edumenu.cz.

2.2 Učitel a jeho dovednosti

Pedagogické dovednosti jsou základem pro učitelovy úspěchy ve vyučování, bez osvojených dovedností a technik se úspěšný učitel neobejde. Ačkoli nelze s jistotou stanovit přímou úměru mezi osvojenými pedagogickými dovednostmi a výsledky žáka nebo závěry zobecňovat, existuje jistý předpoklad, že pokud bude úspěšný učitel, je velká pravděpodobnost, že bude úspěšný i žák.

Podle Nezvalové (2002, s. 41) vypadá úspěšný učitel takto:

- úspěšný učitel komunikuje se žáky o tom, co od nich očekává a proč,
- úspěšný učitel poskytuje svým žákům strategie pro monitorování a zlepšování jejich vlastního vzdělávacího úsilí,
- poskytuje jim příležitosti pro samostudium,
- úspěšný učitel zná obsah, kterému se žáci mají učit,
- úspěšný učitel používá výukové materiály, které přispívají ke zkvalitnění výuky.

Jak vysvětluje Národní ústav odborného vzdělávání, pro vzdělávání a kvalifikaci v ČR bylo v Evropském rámci klasifikací dohodnuto používat pro základ rámce termíny „znalosti,

dovednosti a kompetence“, protože jsou to termíny nejvíce rozšířené v procesu vyučování a učení, ovšem odborníci jsou si vědomi, že mezi kategoriemi mohou existovat určité podobnosti, např. termín kompetence obsahuje určité dovednosti a termín dovednosti také zahrnuje určité podoby vědomosti. (NÚOV, 2009).

Kyriacou (1991, s. 20). Ten pedagogické dovednosti definuje jako jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení. Kyriacou dále kategorizuje tři nejdůležitější složky každé dovednosti:

1. Vědomosti, které zahrnují učitelovy poznatky týkající se daného oboru, žáků, kurikula, vyučovacích metod, nejrůznějších faktorů, jež mohou mít vliv na vyučování a učení, a jeho vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech.
2. Rozhodování, které zahrnuje uvažování a rozhodování v průběhu přípravy na vyučovací jednotku, během ní i po ní, zaměřené na co nejlepší dosažení vzdělávacích cílů (výsledků).
3. Činnost (akce), navenek se projevující chování učitele, jehož cílem je napomáhat učení žáků (Kyriacou, 1991, s. 20).

Základní pedagogické dovednosti učitele jsou v této práci zmiňovány zejména z toho důvodu, že podle Kyriacou je jednou z nich sebereflexe. Kromě této vymezuje Kyriacou (1991, s. 23) dalších šest pedagogických dovedností: **1. plánování a příprava, 2. realizace vyučovací jednotky, 3. řízení vyučovací jednotky, 4. klima třídy, 5. kázeň, 6. hodnocení prospěchu, 7. reflexe vlastní práce a sebehodnocení.**

Rozvoj pedagogických dovedností probíhá po celou pedagogickou kariéru. U pedagogů s delší praxí dochází k tomu, že jejich pedagogická činnost přechází v rutinu, bez ochoty se v různých oblastech zlepšovat a přijímat nové a moderní trendy, např. v metodice učení. Výsledkem jsou potom stereotypní vyučovací hodiny vedené frontální výukou bez nápadu a bez motivace pro žáky naučit se novým věcem. Pro pedagoga je radostí vidět žáky, že jsou nadšení získávat nové informace a vědomosti, a že právě jejich výuka žáky motivuje a baví.

2.3 Kvalita výuky

Výzkumy prováděné v pedagogické oblasti v dřívějších dobách (zejména do začátku 60. let 20. století) zmiňovaly kvalitu v oblasti vzdělávání téměř výhradně v souvislosti s obsahem, pomůckami a metodami používanými ve výuce. Později, když výzkumníci hodnotili učitele, začalo být za ukazatel kvality považováno např. i množství naučené látky. (Vrzáček, 2000)

Vymezení pojmu výuka považujeme za důležité, protože v české pedagogické literatuře se tento termín používá v mnoha různých významech. Jak uvádí Pedagogický slovník, může být výuka chápána od nejužšího významu jako výhradní vyučovací činnosti učitele až po označení jakéhokoli edukačního procesu (Průcha, Mareš, Walterová 2009, s. 288). Pojem „výuka“ je „*hlavní forma vzdělávací činnosti, při níž učitel a žáci vstupují do určitých vztahů a jejímž cílem je dosahování stanovených cílů*“ (Průcha, Mareš, Walterová 2009, s. 288).

Pojem „kvalita“ se v pedagogické oblasti vyskytuje ve dvou různých významech: jednak jako obecný výraz pro pozitivní i negativní označení míry (úrovně) nějakého stavu (např. „kvalita výuky angličtiny ve škole XY je vysoká/nízká“), jednak pro vyjádření stavu, který je optimální, žádoucí, ideální, tedy pozitivní (např. výraz „je potřeba klást důraz na kvalitu výuky“, který předpokládá, že je myšlena vysoká kvalita výuky). Ve vzdělávání se pojem kvalita používá často ve druhém uvedeném významu. Kvalitou (výuky, vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí, vzdělávací soustavy) se pak rozumí „žádoucí (optimální) úroveň fungování a/nebo produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy), a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena“ (Průcha 1996, s. 27).

3 METODY AUTOEVALUACE

Autoevaluace je proces systematického sběru a analýzy informací za účelem vytvoření soudů o hodnotách založených na spolehlivých důkazech (Rogers a Badham, 1994). Tyto soudy se zaměřují na zjištění stavu dosažených konkrétních cílů. Měly by tedy vést k rozhodování v oblasti rozvoje. Autoevaluace je často stavěna do kontextu cyklu monitorování, analýzy a revizí. (Tipple, 1989):

- Monitorování je proces sběru a prezentování informací ve vztahu ke konkrétním cílům na systematickém základě. Vždy by mělo být vedeno s konkrétním úmyslem, toto úsilí by mělo být něčím zdůvodněno.
- Autoevaluace přivádí tento proces o krok dále tím, že jsou informace analyzovány a vytvořeny soudy o hodnotách.
- Revizí se rozumí reflexe postupu prostřednictvím dat z autoevaluace za účelem vytvoření rozhodnutí pro strategické plánování.

Pro měření a vyhodnocování získaných dat jsou využívány jak kvalitativní, tak i kvantitativní nástroje. Evaluační nástroj by měl být přizpůsoben vzdělávací nabídce školy tak, aby byl schopen reagovat na komplex všech cílů a osobností žáka (Rýdl, 1998).

Podle Neva (1995) je pro vnitřní ohodnocení školy důležitý správný výběr metod, které se vzájemně doplňují a navazují na sebe. Autoevaluaci nelze úspěšně provádět pomocí jednoho nástroje, jelikož to, co je ve školním prostředí velmi podstatné a důležité, lze jen velmi obtížně změřit.

Doubková (2007, s. 45) uvádí definici: „*Nástroje autoevaluace jsou standardizované postupy a metody, kterými shromažďujeme a vyhodnocujeme informace, které v souvislosti s ní získáváme*“.

Mezi nejčastější metody autoevaluace patří dotazování, pozorování, stanovování priorit, diskuse, měření, zobrazování, sběr dat, dramatizace, vedení diáře či zhotovování profilu (Macbeath, 2006).

3.1 Dotazník

Dotazník je použit v praktické části této práce, tudíž je rozepsán podrobněji než jiné metody evaluace. Dotazník je poměrně dostupnou formou zjišťování zpětné vazby. Jedná se o

písemnou formu rozhovoru, bez přímé interakce učitele a žáka. Pedagog může pro navození dobré spolupráce zvolit anonymní formu odpovědí. Žákům by mělo být vysvětleno, jak bude s daty dále pracováno. Výhodou této metody je ekonomičnost a možnost rychlého statistického zpracování a oproti metodě rozhovoru není žák pod časovým tlakem. Dotazník, jakož i další poznávací metody používané v teorii a praxi, musí mít tyto vlastnosti: objektivnost, standardnost, spolehlivost, validitu, kvalitativní a kvantitativní interpretovatelnost a úspornost (Kohoutek, 1998, s. 7 – 10).

Dotazník má dvě části: vstupní - hlavička s údaji o zadavateli, cíli, a druhou část - vlastní otázky. Co se týče formy otázek, je samozřejmý jejich logický sled, jednoznačnost, žádná sugestivnost, stejně jako jasné pokyny pro odpovídání. Vhodná forma položky je oznamovací věta. Délka vyplňování by neměla překročit patnáct minut, aby respondent neztratil o odpovídání zájem. K tomu je radno přislíbit poskytnutí výsledků (popřípadě nápravy problému) jako motivace pro dotazovaného. R. M. Wolf (1988) doporučuje maximální délku vyplňování 30 minut. U dotazníků zasílaných poštou by délka neměla přesahovat 15 minut. U mladších věkových skupin bývají dotazníky ještě kratší (Gavora, 2000).

Otázky mohou být: **uzavřené** (nabízí výběr z možných odpovědí, včetně možnosti „jiné“), **polouzavřené / polootevřené** (žádají alternativní odpověď i další objasnění), **otevřené** (respondent odpovídá volně podle svého uvážení), **dokončovací** (dotazovaný dokončí počátek věty), **škálované otázky** (viz níže). Tato metoda je oblíbená, protože představuje rychlé a ekonomické shromáždění velkého množství dat. Předností je její anonymita - respondent může bez ostychu vyjádřit svůj vlastní názor. Na druhou stranu se anonymita může stát i negativním vlivem při hodnocení výsledků - respondent reaguje bez zodpovědnosti za odpovědi, ty pak mohou být povrchní, příliš subjektivní.

Škálované otázky

Jedním ze způsobů vyjádření postoje je škálování. Je to hodnocení pomocí posuzovacích škál, které umožňují zjistit míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. Posuzovatel vyjadřuje svoje hodnocení určením polohy na škále. Posuzují se jevy i lidé. Množství stupňů ovlivňuje jemnost posouzení. Jejich počet je lichý (většinou 3, 5, 7 nebo 9), navíc se nabízí symbol „N“ jako „nevím, nehodí se, neumím odpovědět“. Existují různé druhy škál: bipolární - póly, kraje vyjadřují protiklady nebo Likertova - pro měření názorů, postojů lidí,

skládají se z výroků a stupnice, dotazovaný vyjadřuje svůj (ne) souhlas s nimi (Pelikán, 1998).

Klasifikace podle Guilforda (1954) rozlišuje následující škály: **numerická** (přiřazení číselně označené varianty), **grafická** (umístění volby na horizontální přímce), **standardní** (vzor - standard je použit pro srovnání dalších fenoménů, např. konkrétní osoba, nebo imaginární portrét), **kumulativní** (hodnocení pomocí seznamu adjektiv), **s nucenou volbou** (několik variant na výběr, minimálně dvě až pět).

Nevýhodou dotazníku je, že chybí osobní kontakt učitele a žáka, takže případné nejasné otázky zůstanou nevysvětleny. Učitel musí do jisté míry počítat i se subjektivním zkrácením odpovědí nebo s nepravdivými odpověďmi. Metoda dotazníku není vhodná pro děti mladšího školního věku, neboť nemusí být bez výhrady pochopen. Poté následuje zpracování informací a jejich analýza a dále zhodnocení příčin a formulace závěrů. Výsledky dotazníku mohou učitele překvapit. Na jedné straně mu mohou pozvednout sebevědomí, mohou být odměnou za jeho snaživou práci a povzbudit do další práce. Na druhou stranu ho ovšem mohou odpovědi zarmoutit nebo zklamat. Ale ani kritika by jej neměla odradit, naopak měl by s ní počítat, neboť může učiteli jasným směrem ukázat, kudy se ve svém působení dále ubírat. Učitel by měl v této fázi konstatovat objektivní závěry a v návaznosti na zjištění v dotazníku se zamýšlet, co žáci konkrétně v jeho pedagogické činnosti oceňují a co by měl vylepšit nebo změnit.

3.2 Další metody evaluace

V článku „S paní učitelkou na téma evaluace a autoevaluace“ v Učitelském Zpravodaji (Učitelství Zpravodaj, 2009) se uvádějí tyto metody evaluace používané v ČR:

- rozbor běžných písemností a produktů žáků,
- rozbor veřejných vystoupení žáků, včetně jejich audio a videozáznamů,
- hospitace,
- rozbor pedagogické a další dokumentace,

- rozhovor s žáky, učiteli, rodiči a dalšími sociálními partnery školy,
- rozbor ocenění, stížností, ohlasů v médiích, hodnocení školy jinými subjekty,
- dotazníky, ankety, sociometrická šetření, výzkumy,
- analýza hodnocení (klasifikace),
- komerční srovnávací testy (Kalibro, Scio aj.),
- srovnávací testy připravované a zadávané ve spolupráci s jinými školami,
- vlastní (školní, ředitelské) písemné práce, testy,
- rozbor úspěšnosti žáků v soutěžích, přehlídkách, olympiádách apod.,
- rozbor úspěšnosti žáků při přijímacím řízení na střední nebo vysoké školy,
- rozbor příčin neúspěchu žáků (opakujících ročník, se zhoršením prospěchu aj.),
- modelové situace, sociodrama, problémové úlohy zadávané skupinám,
- jiné.

Konkrétní metody autoevaluace dále rozvádí Gavora (1996), Prášilová a Vašátková (2008), Rýdl (1998).

Pozorování – tato metoda patří bezpochyby k nejpřirozenějším lidským činnostem. Představuje záměrné sledování určitých jevů či osob. Je vhodné ji využít zejména na počátku autoevaluačního procesu, protože nevyžaduje takové množství podkladů a materiálu jako ostatní metody.

Rozhovory – měly by být strukturované, zaznamenané, vedené neohrožujícím způsobem. Tento evaluační prostředek je založen na přímé sociální interakci mezi výzkumným pracovníkem a respondentem. Výhodou je flexibilita a možnost přizpůsobovat otázky okamžitým situacím. Měly by být ukončeny krátkým shrnutím získaných informací spojeným s plánem dalšího postupu a doporučení.

Myšlenková mapa – grafické ztvárnění řešeného problému. Doprostřed listu papíru je zapsána podstata problému a poté se důsledně zaznamenává vše, co účastníkům této

techniky v souvislosti s problémem přichází na mysl. Shromážděné poznámky se zpracovávají do logického záznamu.

Průzkum (sběr informací) – každý výzkum by měl být podložen dostatečným množstvím relevantních dat. Slouží k získávání údajů, které vysvětlují určité aspekty školního života nebo výuky. Od dotazníků se liší tím, že osoba, která jej provádí, aktivně shromažďuje data (např. osobně obchází respondenty).

Diskuse – jedná se o způsob komunikace, při kterém dochází k výměně názorů mezi jednotlivými účastníky. V praxi je využívána zejména pedagogická komunikace ve výuce nebo odborná rozprava na dané téma, jejímž úkolem je daný problém objasnit a následně najít odpovídající řešení.

Dramatizace – nepatří mezi často užívané autoevaluační metody. Přesto nám umožňuje upozorovat stěžejní témata, která by měla být podrobena dalšímu zkoumání. Hraním rolí si žáci mohou zhmotnit své názory na činnost školy, ke kterým může dojít.

Vedení diáře – patří mezi nejdůležitější písemné projevy ať už žáka nebo učitele. V diáři jsou zahrnuty osobní i profesní zkušenosti s daným jevem, názory, pohledy na věc a vize do budoucna. V případě pravidelného zaznamenávání a kontrolování zapsaných poznámek se z něj stává cenný nástroj autoevaluace.

Zhotovování profilu – profil slouží k obrazovému vyjádření postojů a vztahů různých skupin účastníků se na běžném životě školy. Umožňuje sledovat blízkost a naopak odstup jednotlivých aspektů podílejících se na chodu školy. Často využívanou formou profilu je jednoduchý nákres či schéma. Využívá se zpravidla k různým analýzám.

Hospitace – je to pozorování, ve kterém jsou informace získávány přímou účastí hodnotitele, který navštíví vyučovací hodinu za účelem poznání stavu a úrovně výchovně vzdělávací práce.

Portfolio – jedná se o soubor různých produktů, které dokumentují práci respondentů a vývoj za určité časové období. Součástí portfolio jsou i komentáře druhých lidí k jeho obsahu a k chování jedince.

Benchmarking – soustavný, systematický proces zaměřený na porovnávání se s úspěšnými školami.

SWOT analýza – metoda využívaná k základnímu zmapování situace školy. Umožňuje vyhodnotit situace a jevy uvnitř školy, tj. silné a slabé stránky, a současně i okolnosti, které ovlivňují činnost školy zvenčí, tj. příležitosti a rizika.

STEEP analýza – jedná se o analýzu sociálních, technických, ekonomických, ekologických a politických příležitostí organizace. Je obdobou SWOT analýzy, avšak zabývá se pouze vnějším prostředím školy. Je velmi potřebná při vytváření strategických, dlouhodobých plánů rozvoje školy.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 ÚVOD DO PROBLÉMU

Provádění sebehodnocení školských zařízení je proces, který směřuje k trvalému zkvalitňování všech sfér činnosti škol. Autoevaluace může být také chápána jako nějaká hnací síla s pevně určeným směrem a flexibilní formou. Získané informace mohou posloužit ke hledání způsobu nápravy v hodnotící oblasti. Hodnocení, je informativní záležitost jak pro pedagogy, tak pro studenty. Pedagogové mohou této metody využít jako zpětné vazby od svých studentů. V ČR se jedná o poměrně novou problematiku. Je to především možnost, jak dosáhnout zlepšení a zkvalitnění výuky daného předmětu, ale zhodnocení této metody dochází až s odstupem času.

4.1 Metoda výzkumu

Praktická část bakalářské práce byla zpracována formou kvantitativního výzkumu. Dominujícími vlastnostmi tohoto typu výzkumu je jeho přehlednost, stručnost a jednoznačné vyhodnocování výsledků. Kvantitativní přístup se v pedagogickém výzkumu jeví v mnohých případech vhodnější než přístup kvalitativní. Pomocí prvního uvedeného typu získáváme informace od daleko většího množství respondentů. Tyto informace se pak dají více zobecnit a jsou použitelné i pro možné další zkoumání. Výsledky, vyjádřeny číselnými údaji, nám umožňují poměrně jednoduchou orientaci ve zvoleném problému. Výzkumným nástrojem se stal dotazník, jedna z nejvyžívanějších metod umožňující poměrně snadné získávání a vyhodnocování informací.

Dotazník byl použit z projektu Cesta ke kvalitě. Z množství anket žákům byl jeden dotazník zvolen a z něj byly vybrány jednotlivé položky, které byly následně upraveny k použití pro vyučovací předmět chemie. Odpovědi pak bylo možno zvolit pomocí vytvořené názorové škály, která zahrnovala položky: rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne, nedovedu posoudit. Dotazník obsahuje celkem 16 otázek – 14 otázek je hodnotících, 2 otázky slouží pro kategorizaci. Na konci dotazníku se nachází místo pro vlastní vyjádření, které je samozřejmě dobrovolné.

5 ZADÁVÁNÍ, SBĚR A NÁVRATNOST DOTAZNÍKŮ

Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem se stali studenti střední školy víceletého všeobecného Gymnázia v Uherském Hradišti. Bylo dotazováno celkem 109 studentů. Studenti odpovídali písemně, anonymně.

Zadávání dotazníků

Dotazník byl nejdříve vyzkoušený v předvýzkumu a bylo zjišťováno, zda studenti rozumí všem položkám v dotazníku, zda rozumí vyplňování a bylo studentům vysvětleno, k čemu bude dotazník sloužit.

Všechny dotazníky byly rozdávány v tištěné podobě, jejich distribuce proběhla osobně. Zadání dotazníků proběhlo prostřednictvím pedagožky chemie, na kterou se vztahoval dotazník. Dotazníky rozdávala studentům v hodinách chemie, které ona kantorka sama učí. Studenti vyplňovali dotazníky písemně, po udělení ústních instrukcí. Dotazníky byly rozdány ve třetích a čtvrtých ročnících, protože právě tyto ročníky mají možnost rozšířené výuky chemie, kromě základních hodin.

Sběr dotazníků

Dotazníky byly ihned po vyplnění vybrány a shromažďovány u kantorky chemie, kde byly po týdnu dotazníky osobně vyzvednuty.

Návratnost dotazníku

Ve třetích a čtvrtých ročnících bylo rozdáno celkem 111 dotazníků, z nichž 2 dotazníky byly vyřazeny z důvodu nevyplnění prvních dvou otázek. Správně vyplněných bylo 109 dotazníků, což je 98, 2 % z rozdaných kusů. Třetí a čtvrtý ročník byl zvolen proto, že studenti mají možnost si v těchto ročnících zvolit semináře z různých předmětů a mají sloužit pro přípravu k přijímacím zkouškám na vysokou školu.

6 CÍLE, OTÁZKY A PROBLÉMY VÝZKUMU

Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zhodnotit kvalitu výuky vybraného pedagoga daného předmětu na jedné konkrétní střední škole. Jedná se o hodnocení práce konkrétního kantora a předmětu chemie, ze kterého je možné zjistit případné nedostatky a navrhnout možné změny, které by vedly ke zkvalitnění výuky.

Dílčí cíle výzkumu

1. Zjistit, jak studenti hodnotí výuku chemie.
2. Zjistit, jak učí pedagog chemie své studenty.
3. Prozkoumat, zda pedagog chemie vede své studenty k samostatnosti.
4. Prozkoumat, zda učitel chemie využívá internet k poskytování výukových materiálů pro své studenty.
5. Prozkoumat, jakým způsobem je vedena výuka a jaké činnosti jsou využívány v hodinách chemie.
6. Zjistit, zda mají studenti možnost diskuze a zda vidí návaznost učiva chemie s jinými předměty.
7. Zhodnotit, zda umí pedagog chemie motivovat své studenty a mít k nim individuální přístup podle potřeb.

Hlavní výzkumná otázka

1. Do jaké míry se učitelé chemie daří splnit vybrané didaktické položky důležité pro studenty?

Dílčí otázky výzkumu

1. Jakým způsobem hodnotí studenti výuku chemie?
2. Jak učí pedagog chemie své studenty?
3. Vede učitel chemie své studenty k samostatnosti?
4. Jakým způsobem je vedena výuka chemie a jaké činnosti jsou při ní využívány?

5. Umí pedagog chemie své studenty motivovat a přistupovat k nim individuálně?
6. Mají studenti možnost diskuze a vidí návaznosti učiva s jinými předměty?
7. Využívá učitel internet k poskytnutí materiálů pro své studenty chemie?

Hypotézy

H1: Studenti, kteří navštěvují seminář chemie, hodnotí kvalitu výuky chemie pozitivněji, než studenti, kteří seminář chemie nenavštěvují.

H2: Hodnocení kvality výuky chemie je pozitivnější z hlediska chlapců v porovnání s dívkami.

7 VYHODNOCENÍ A INTERPRACE VÝSLEDKŮ

Na dotazník odpovědělo:

Tabulka 2: Rozdělení studentů podle pohlaví

dívek	77
chlapců	32

Tabulka 3: Rozdělení studentů podle navštěvujícího semináře chemie

ano	46
ne	63

7.1 Cíl č. 1 - Zjistit, jak studenti hodnotí výuku chemie.

Položky v dotazníku 1, 2, 5.

Tabulka 4: Výuka chemie je zajímavá

	Rozhodně ano 5	Spíše ano 4	Spíše ne 3	Rozhodně ne 2	Nedovedu posoudit 1
Četnost odpovědí	21	41	32	12	3
Koeficient násobení	5	4	3	2	1
Relativní četnost (%)	19,3	37,6	29,4	11,0	2,7
Medián	4				
Modus	4				
Aritmetický průměr	3,6				
Směrodatná odchylka	0,9				

Pozn. Výpočty se vztahují k vahám odpovědí. Do výpočtů průměru a směrodatné odchylky se nezahrnuje odpověď č. 5 – nedovedu posoudit (možnost je brána, jako by studenti neodpověděli).

Na otázku č. 1 bylo nejvíce odpovědí „spíše ano“. Dle výpočtů byla průměrná odpověď s hodnotou 3,6, což odpovídá možnosti „spíše ano“. Dle hodnoty modus je nejčastější odpovědí „spíše ano“, stejně jako dle mediánu. Druhou nejčastější odpovědí je „spíše ne“. Nejméně studentů zvolilo možnost „nedovedu posoudit“ a pouze 11 % studentů zvolilo možnost „rozhodně ne“. Studenti byli objektivní v hodnocení, jelikož i ti, kteří chemický seminář nenavštěvují, odpověděli, že výuka chemie je pro ně zajímavá.

Tabulka 5: V chemii se hodně naučím

	Rozhodně ano 5	Spíše ano 4	Spíše ne 3	Rozhodně ne 2	Nedovedu posoudit 1
Četnost odpovědí	25	43	34	4	3
Relativní četnost (%)	22,9	39,4	31,2	3,7	2,7
Medián	4				
Modus	4				
Aritmetický průměr	3,8				
Směrodatná odchylka	0,8				

Na otázku, zda se studenti v chemii hodně naučí, převažovaly kladné odpovědi, největší četnost odpovědí byla zvolená možnost „spíše ano“. Kladně odpovědělo 68 studentů, což je více než polovina dotazovaných. Z výsledku se dá usuzovat, že kladně odpovídali i někteří ze studentů, kteří nenavštěvují chemický seminář. Dle hodnoty medián, jakožto střední hodnota, byla odpověď 4. Výsledek byl stejný jako modus (nejčastěji volená odpověď) i aritmetický průměr. Nejméně odpovědí získala možnost „rozhodně ne“ (4 dotazování) a „nedovedu posoudit“ (3 dotazování). Z těchto výsledků vyplývá, že studenti se v předmětu chemie hodně naučí.

Tabulka 6: Znalosti a dovednosti, které ve výuce chemie získávám, jsou pro život důležité

	Rozhodně ano 5	Spíše ano 4	Spíše ne 3	Rozhodně ne 2	Nedovedu posoudit 1
Četnost odpovědí	5	47	44	7	6
Relativní četnost (%)	4,6	43,1	40,4	6,4	5,5
Medián	3				
Modus	4				
Aritmetický průměr	3,5				
Směrodatná odchylka	0,7				

Položka v dotazníku „znalost a dovednosti, které ve výuce chemie získávám, jsou pro život důležité“ rozděluje dotazující studenty na dvě části. Polovina studentů (52) odpověděla kladně, druhá polovina (51) odpověděla záporně. Značná část výsledků se soustřeďuje kolem průměrné hodnoty a na obě strany od ní jsou výsledky stále méně časté, přičemž extrémní hodnoty se vyskytují jen ojediněle. Přesto nejvíce odpovědí získala možnost „spíše ano“. Jako nejčastěji volenou odpovědí byla možnost 4 – spíše ano, stejně jako aritmetický průměr, ale střední hodnota vyšla odpověď 3 – spíše ne. Dá se předpokládat, že kladnou možnost zvolili studenti, kteří navštěvují chemický seminář a chtějí chemii studovat na VŠ a zápornou odpověď zvolili studenti, kteří chemický seminář nenavštěvují a nebudou chemii potřebovat na přijímací zkoušky ani ke studiu na VŠ.

7.2 Cíl č. 2 - Zjistit, jak učí pedagog chemie své studenty.

Položky v dotazníku 3, 4.

Tabulka 7: Učitel chemie vysvětluje učivo srozumitelně

	Rozhodně ano 5	Spíše ano 4	Spíše ne 3	Rozhodně ne 2	Nedovedu posoudit 1
Četnost odpovědí	35	55	13	4	2
Relativní četnost (%)	32,1	50,5	11,9	3,7	1,8
Medián	4				
Modus	4				
Aritmetický průměr	4,1				
Směrodatná odchylka	0,8				

Na otázku zda učitel chemie vysvětluje učivo srozumitelně, odpovědělo nejvíce studentů (55) „spíše ano“. Kladné možnosti odpovědí byly zvoleny 90 studenty, což je 82,6 % dotazovaných. Hodnota medián i modus vyšli shodně, a to 4 – spíše ano. Aritmetický průměr odpovědí je 4,1, což odpovídá možnosti spíše ano. Pouze 17 studentů si myslí, že učivo chemie není vysvětlováno srozumitelně. Pedagog vysvětluje učivo srozumitelně i pro ty, kteří nenavštěvují chemický seminář.

Tabulka 8: Učitel chemie poskytuje dobrou přípravu na přijímací zkoušky.

	Rozhodně ano 5	Spíše ano 4	Spíše ne 3	Rozhodně ne 2	Nedovedu posoudit 1
Četnost odpovědí	38	29	4	0	38
Relativní četnost (%)	34,8	26,6	3,7	0	34,9
Medián	4				

Modus	5
Aritmetický průměr	4,5
Směrodatná odchylka	0,6

Na položku v dotazníku, zda pedagog dobře připravuje studenty na přijímací zkoušky, odpovědělo stejné množství studentů „rozhodně ano“, stejně jako „nedovedu posoudit“. Kladnou možnost odpovědi zvolilo celkem 67 studentů, což je 61,4 % z dotazovaných. Průměrná odpověď byla mezi „spíše ano“ a „rozhodně ano“, medián odpovídá možnosti „spíše ano“, modus odpovídá možnosti „rozhodně ano“. Možnost „nedovedu posoudit“ volili studenti, kteří nenavštěvují chemický seminář a neodvážili se pedagoga hodnotit v této oblasti. Seminář chemie slouží právě pro přípravu k přijímacím zkouškám a ke studiu na VŠ. Žádný ze studentů nezvolil odpověď „rozhodně ne“. Z výsledků plyne, že pedagog dobře připravuje studenty na přijímací zkoušky na VŠ.

7.3 Cíl č. 3 - Prozkoumat, zda pedagog chemie vede své studenty k samostatnosti.

Položky v dotazníku 6, 8.

Tabulka 9: Učitel chemie mě vede k tomu, abych se uměl/a samostatně učit

	Rozhodně ano 5	Spíše ano 4	Spíše ne 3	Rozhodně ne 2	Nedovedu posoudit 1
Četnost odpovědí	22	52	12	7	16
Relativní četnost (%)	20,2	47,7	11,0	6,4	14,7
Medián	4				
Modus	4				
Aritmetický průměr	4,0				
Směrodatná odchylka	0,8				

Otázka č. 6 získala nejvíce odpovědí možnost „spíše ano“, kladně odpovědělo 74 studentů (67,9 %), záporně 19 studentů, což představuje 17,4 %. Možnost „nedovedu posoudit“ zvolilo 16 studentů, což je 14,7 % z dotazovaných. Průměrná hodnota byla 4, což je odpověď „spíše ano“ a to je shodné s hodnotami medián i modus, které jsou souhlasné a odpovídají možnosti „spíše ano“. Z uvedených výsledků vyplývá, že učitel chemie vede studenty k tomu, aby se uměli samostatně učit.

Tabulka 10: Učitel chemie vede žáky k samostatné práci s informacemi.

	Rozhodně ano 5	Spíše ano 4	Spíše ne 3	Rozhodně ne 2	Nedovedu posoudit 1
Četnost odpovědí	7	50	42	5	5
Relativní četnost (%)	6,4	45,9	38,5	4,6	4,6
Medián	4				
Modus	4				
Aritmetický průměr	3,6				
Směrodatná odchylka	0,7				

Na položku „učitel chemie vede žáky k samostatné práci s informacemi“ odpovědělo 57 studentů kladně, 47 studentů záporně. Dle aritmetického průměru byla zvolena možnost odpovědi „spíše ano“, stejně jako dle střední hodnoty medián byla zvolena odpověď 4 – spíše ano, stejně jako modus. Nejmenší počet odpovědí byl zvolen u možnosti „ rozhodně ne“, a to 5 odpovědí, což je 4,6 % a stejně tak možnost „nedovedu posoudit“.

7.4 Cíl č. 4 - Prozkoumat, zda učitel chemie využívá internet k poskytování výukových materiálů pro své studenty.

Položka v dotazníku 9.

Tabulka 11: Učitel chemie často poskytuje výukové materiály na internetu

	Rozhodně ano 5	Spíše ano 4	Spíše ne 3	Rozhodně ne 2	Nedovedu posoudit 1
Četnost odpovědí	2	5	43	55	4
Relativní četnost (%)	1,8	4,6	39,4	50,5	3,7
Medián	2				
Modus	2				
Aritmetický průměr	2,6				
Směrodatná odchylka	0,7				

Na otázku, zda poskytuje vyučující výukové materiály na internetu, odpověděli studenti jednoznačně. Celkem 98 studentů, což je 90 % dotazovaných, odpovědělo záporně, 4 studenti zvolili možnost „nedovedu posoudit“ a celkem 7 studentů odpovědělo kladně. Z výsledků plyne, že učitel chemie neposkytuje výukové materiály na internetu. Dle hodnoty medián i modus byla zvolena možnost odpovědi „rozhodně ne“, dle aritmetického průměru vychází odpověď „spíše ne“.

7.5 Cíl č. 5 - Prozkoumat, jakým způsobem je vedena výuka a jaké činnosti jsou využívány v hodinách chemie.

V dotazníku položky 7, 10.

Tabulka 12: Ve výuce chemie často pracujeme ve dvojicích nebo ve skupinkách.

	Rozhodně ano 5	Spíše ano 4	Spíše ne 3	Rozhodně ne 2	Nedovedu posoudit 1
Četnost odpovědí	3	6	40	59	1
Relativní četnost (%)	2,8	5,5	36,7	54,1	0,9
Medián	2				
Modus	2				
Aritmetický průměr	2,6				
Směrodatná odchylka	0,7				

Na otázku č.7 jsme získali jednoznačně zápornou odpověď, ať už možnost „spíše ne“, nebo možnost „rozhodně ne“, což byla možnost převažující. Záporně odpovědělo celkem 90,8 % dotazovaných. Medián i modus určují odpověď „rozhodně ne“, aritmetický průměr možnost „spíše ne“. Kladně odpovědělo pouze 9 studentů. Z daných výsledků je zřejmé, že při výuce chemie používá pedagog frontální výuku a žáci pracují samostatně.

Tabulka 13: Ve výuce chemie často využíváme praktické činnosti (např. pokusy, práce s pomůckami a programy)

	Rozhodně ano 5	Spíše ano 4	Spíše ne 3	Rozhodně ne 2	Nedovedu posoudit 1
Četnost odpovědí	14	26	54	13	2
Relativní četnost (%)	12,8	23,9	49,5	11,9	1,8
Medián	3				
Modus	3				
Aritmetický průměr	3,4				
Směrodatná odchylka	0,9				

Na otázku, zda ve výuce chemie používají praktické činnosti, odpovědělo nejvíce studentů (54) „spíše ne“. Záporně odpovědělo 61,5 % studentů, kladně odpovědělo 36,7 % studentů. Dle aritmetického průměru byla zvolena odpověď „spíše ne“. Aritmetický průměr se shoduje s hodnotou modus i medián. Ve standardní výuce chemie se většinou nestihnou provádět praktické činnosti, ale právě pro to, jsou součástí rozvrhu i laboratorní práce, kde si praktické činnosti zkusí sami studenti.

7.6 Cíl č. 6 - Zjistit, zda mají studenti možnost diskuze a zda vidí návaznost učiva chemie s jinými předměty.

Položky v dotazníku 11, 13.

Tabulka 14: Učitel chemie často propojuje učivo s ostatními předměty

	Rozhodně ano 5	Spíše ano 4	Spíše ne 3	Rozhodně ne 2	Nedovedu posoudit 1
Četnost odpovědí	3	33	54	14	5
Relativní četnost (%)	2,8	30,3	49,5	12,8	4,6

Medián	3
Modus	3
Aritmetický průměr	3,3
Směrodatná odchylka	0,7

Na otázku, zda učitel chemie propojuje učivo i s ostatními předměty, odpovědělo nejvíce studentů (54, což je 50 %) „spíše ne“, celkem záporně odpovědělo 68 studentů. Nejméně studentů (3, což je 3 %) zvolilo možnost odpovědi „rozhodně ano“. Na otázku odpovědělo celkem 36 studentů kladně. Dle hodnot medián, modus a aritmetický průměr byla zvolena odpověď „spíše ne“, tedy záporná možnost. Otázku nedovedlo posoudit 5 studentů. Z výsledků je zřejmé, že pedagog chemie nedostatečně propojuje učivo chemie s ostatními předměty.

Tabulka 15: V hodinách chemie mám často možnost diskutovat

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Nedovedu posoudit
	5	4	3	2	1
Četnost odpovědí	14	30	36	18	11
Relativní četnost (%)	12,8	27,5	33,0	16,5	10,1
Medián	3				
Modus	3				
Aritmetický průměr	3,4				
Směrodatná odchylka	0,9				

Zda mají studenti možnost diskuze v hodinách chemie odpovědělo 36 studentů „spíše ne“, 30 studentů odpovědělo „spíše ano“. Dalších 14 studentů odpovědělo „rozhodně ano“ a 18 studentů „rozhodně ne“. 11 studentů nedovedlo otázku posoudit. Výsledky ukazují, že v hodinách chemie nemají možnost diskuze, jelikož záporně odpovědělo o 10

studentů více než kladně. Těmto výsledkům odpovídají i hodnoty medián, modus a aritmetický průměr, které ukazují na možnost odpovědi „spíše ne“.

7.7 Cíl č. 7 - Zhodnotit, zda umí pedagog chemie motivovat své studenty a mít k nim individuální přístup podle potřeb.

Položky v dotazníku 12, 14.

Tabulka 16: Učitel chemie mě dovede dobře motivovat k co nejlepšímu výkonu

	Rozhodně ano 5	Spíše ano 4	Spíše ne 3	Rozhodně ne 2	Nedovedu posoudit 1
Četnost odpovědí	13	41	30	13	12
Relativní četnost (%)	11,9	37,6	27,5	11,9	11,0
Medián	4				
Modus	4				
Aritmetický průměr	3,6				
Směrodatná odchylka	0,9				

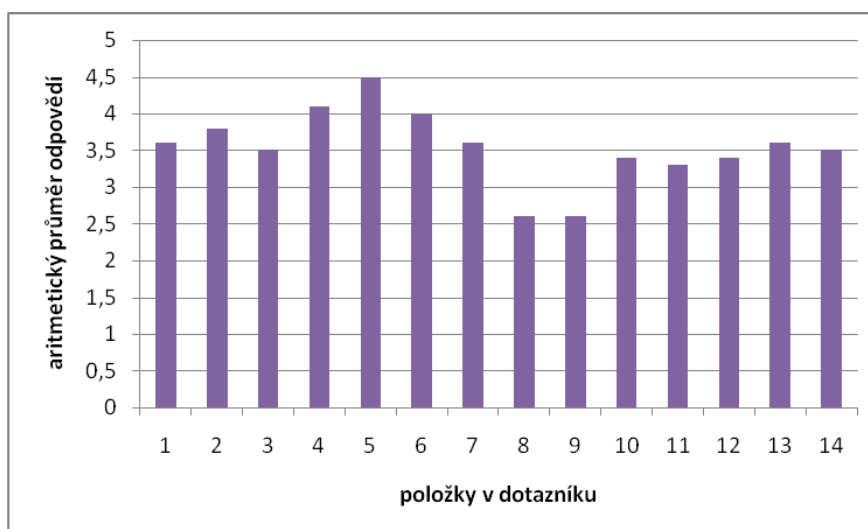
Na otázku, zda učitel chemie umí studenty motivovat k co nejlepšímu výkonu, odpovědělo celkem 54 studentů kladně, celkem 43 studentů odpovědělo záporně, přičemž dalších 12 studentů nedovedlo zhodnotit danou otázku. Nabízí se úvaha, zda studenti, kteří nenavštěvují chemický seminář a mají jen základní hodiny chemie, se nenechají motivovat k lepším výsledkům, protože oni sami zájem o lepší výsledek nemají. Dle hodnot medián a modus je volena možnost 4 - „spíše ano“, stejně jako dle aritmetického průměru.

Tabulka 17: Učitel chemie přistupuje k žákům individuálně podle jejich schopností

	Rozhodně ano 5	Spíše ano 4	Spíše ne 3	Rozhodně ne 2	Nedovedu posoudit 1
Četnost odpovědí	9	42	34	13	11
Relativní četnost (%)	8,3	38,5	31,2	11,9	10,1
Medián	3				
Modus	4				
Aritmetický průměr	3,5				
Směrodatná odchylka	0,8				

Z tabulky vyplývá, že nejvíce studentů (42) zvolilo možnost odpovědi „spíše ano“. Nejméně studentů (9) zvolilo možnost „rozhodně ano“. Opět 11 studentů zadanou otázku nedovedlo posoudit. Kladně odpovědělo celkem 51 studentů a záporně celkem 47 studentů. Hodnota medián určuje možnost „spíše ne“, modus odpovídá hodnotě 4, což je možnost „spíše ano“, stejně jako aritmetický průměr. Učitel chemie tedy přistupuje k žákům individuálně podle jejich schopností.

Graf 1: Srovnání položek v dotazníku podle aritmetického průměru



Z grafu vyplývá, že podle průměru je nejlépe hodnocená položka č. 5 „učitel chemie poskytuje dobrou přípravu na přijímací zkoušky“, druhou nejlépe hodnocenou je položka č. 4 „učitel chemie vysvětluje učivo srozumitelně“, dále položka č. 6 „učitel chemie mě vede k tomu, abych se uměl/a samostatně učit“. Nejhorše hodnocené byly položky č. 8 „učitel chemie často poskytuje výukové materiály na internetu“ a 9 „ve výuce chemie často pracujeme ve dvojicích nebo ve skupinách“. Stejně byly hodnoceny položky 1 „výuka chemie je zajímavá“, 7 „učitel chemie vede žáky k samostatné práci s informacemi“ a 13 „učitel chemie mne dovede dobře motivovat k co nejlepšímu výkonu“ s průměrnou hodnotou 3,6.

Kladně bylo podle průměru hodnoceno 9 položek:

„Výuka chemie je zajímavá.“

„V chemii se hodně naučím.“

„Znalosti a dovednosti, které ve výuce chemie získávám, jsou pro život důležité.“

„Učitel chemie vysvětluje učivo srozumitelně.“

„Učitel chemie poskytuje dobrou přípravu na přijímací zkoušky.“

„Učitel chemie mě vede k tomu, abych se uměl/a samostatně učit.“

„Učitel chemie vede žáky k samostatné práci s informacemi.“

„Učitel chemie mne dovede dobře motivovat k co nejlepšímu výkonu.“

„Učitel chemie přistupuje k žákům individuálně podle jejich schopností.“

Záporně bylo podle průměru hodnoceno 5 položek:

„Učitel chemie často poskytuje výukové materiály na internetu.“

„Ve výuce chemie často pracujeme ve dvojicích nebo ve skupinách.“

„Ve výuce chemie často využíváme praktické činnosti (např. pokusy, práce s pomůckami a programy).“

„Učitel chemie často propojuje učivo s dalšími předměty.“

„V hodinách chemie mám často možnost diskutovat.“

8 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ

H1: Studenti, kteří navštěvují seminář chemie, hodnotí kvalitu výuky chemie pozitivněji, než studenti, kteří seminář chemie nenavštěvují.

Hypotézu budeme ověřovat pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát. Byly formulovány následující statistické hypotézy:

H0: Hodnocení kvality výuky chemie se neliší u studentů, kteří navštěvují chemický seminář, od studentů, kteří chemický seminář nenavštěvují.

H1: Hodnocení kvality výuky chemie se liší u studentů, kteří navštěvují chemický seminář a u studentů, kteří nenavštěvují chemický seminář.

Bylo rozhodnuto, že testování statistické významnosti bude realizováno na hladině významnosti 0,05. Pro výpočet nezávislosti testu chí-kvadrát byla použita čtyřpolní tabulka.

Tabulka 18: Čtyřpolní tabulka pro výpočet H1

	Kladné hodnocení	Záporné hodnocení	
Studenti navštěvující chem. seminář	33	13	Σ 46
Studenti nenavštěvující chem. seminář	21	42	Σ 63
	Σ 54	Σ 55	Σ 109

Podle Chráska (2007) - výpočet testového kritéria χ^2 :

$$\chi^2 = n \frac{(ad - bc)^2}{(a + b)(a + c)(b + d)(c + d)}$$

Po dosazení bylo zjištěno, že

$$\chi^2 = 15,69$$

Protože námi vypočítaná hodnota je vyšší (15,69), než hodnota kritická (3,841), zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní a také věcnou hypotézu H1: Studenti, kteří navštěvují seminář chemie, hodnotí kvalitu výuky chemie pozitivněji, než studenti, kteří seminář chemie nenavštěvují.

H2: Hodnocení kvality výuky chemie je pozitivnější z hlediska chlapců v porovnání s dívkami.

Hypotézu budeme ověřovat pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát. Byly formulovány následující statistické hypotézy:

H0: Hodnocení kvality výuky chemie je stejné u chlapců i u dívek.

HA: Mezi hodnocením kvality výuky chemie u chlapců a u dívek je rozdíl.

Bylo rozhodnuto, že testování statistické významnosti bude realizováno na hladině významnosti 0,05. Pro výpočet nezávislosti testu chí-kvadrát byla použita čtyřpolní tabulka.

Tabulka 19: Čtyřpolní tabulka pro výpočet H2

	Kladné hodnocení	Záporné hodnocení	
dívky	39	38	∑ 77
chlapci	15	17	∑ 32
	∑ 54	∑ 55	∑ 109

Podle Chrásky (2007) - výpočet testového kritéria χ^2 :

$$\chi^2 = n \frac{(ad - bc)^2}{(a + b)(a + c)(b + d)(c + d)}$$

Po dosazení bylo zjištěno, že

$$\chi^2 = 0,13$$

Vypočítanou hodnotu $\chi^2 = 0,13$ srovnáme s kritickou hodnotou testového kritéria na hladině významnosti 0,05 pro 1 stupeň volnosti. Protože námi vypočítaná hodnota (0,13) je nižší, než hodnota kritická (3,841), odmítáme hypotézu H2.

9 ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ

Studenti hodnotí chemii jako zajímavou a v hodinách chemie se hodně naučí. V těchto položkách dotazníku byly výsledky zřejmé a zhodnocení dopadlo kladně. Na otázku, zda jsou znalosti a dovednosti získané v chemii pro život důležité, odpověděli studenti kladně. Studenti, kteří navštěvují chemický seminář, odpovídali kladně, na rozdíl od studentů, kteří nenavštěvují chemický seminář. Je to logické, jelikož ti, co chemický seminář navštěvují, počítají s tím, že budou chemii studovat na VŠ, tudíž je pro jejich život chemie, a znalosti získané v ní, důležitá. Učitel chemie obstál u položky, zda vysvětluje učivo srozumitelně, studenti odpovídali kladně. Zda učitel chemie poskytuje dobrou přípravu na přijímací zkoušky, odpovídali studenti na dvě poloviny. Ti, co chodí do chemického semináře, ohodnotili učitele kladně, zatímco studenti, kteří nenavštěvují chemický seminář, položku v dotazníku nehodnotili – zvolili možnost „nedovedu posoudit“, což se jeví jako objektivní názor. Podle průměru byla tato položka v dotazníku vyhodnocena jako kladně. Zda učitel vede studenty k samostatné práci s informacemi a k samostatnému učení, odpověděli studenti kladně, bez rozdílu, zda navštěvují chemický seminář či nikoli. 90% shoda v odpovědích byla u položky, zda učitel chemie poskytuje výukové materiály na internetu. Odpovědi byly jednoznačně záporné. Učitel chemie je přesvědčen o tom, že jsou učebnice chemie dostačující pro daný předmět, a tu vlastní každý student. Dodatečné informace jsou podány v hodině chemie při výkladu učební látky. Jednoznačně záporně dopadla také položka v dotazníku, zda studenti pracují v hodinách chemie ve dvojicích či ve skupinách. Záporně odpovědělo 91 % studentů. Z tohoto výsledku se dá usuzovat, že pedagog chemie vyučuje klasickým frontálním způsobem. Více než polovina studentů odpověděla záporně na otázku, zda používají praktické činnosti a pomůcky v hodinách chemie. Součástí rozvrhu chemie jsou také laboratorní práce, kde studenti sami provádějí chemické pokusy, ale ve třetím ročníku laboratoře vůbec nejsou, a to studentům evidentně chybí. Studenti by celkově ocenili více praktických činností a názorných pokusů v hodinách chemie. Záporné bylo také zhodnocení položky, zda učitel propojuje učivo chemie s ostatními předměty. Vždy to možné určitě není, ale bylo by dobré, kdyby se učitel chemie nad tím zamyslel a více studentům ukázal, jak jsou jednotlivé předměty mezi sebou propojeny. Studenti si podle výsledků myslí, že ani nemají možnost v hodinách chemie diskutovat, z čehož opět vyplývá, že pedagog chemie vede hodiny frontální výukou. Na 13. a 14. položku v dotazníku odpovídali studenti různorodě. Část studentů odpověděla kladně, část záporně

a několik studentů nedovedlo otázku zhodnotit. Studenti hodnotili, zda učitel chemie přistupuje k žákům individuálně a jestli dovede žáky motivovat k co nejlepšímu výkonu. Opět se nabízí možnost spekulace, zda se studenti, kteří nenavštěvují chemický seminář, chtějí nechat motivovat. Přesto podle průměru bylo hodnocení obou položek v dotazníku kladné.

Jedna z otázek v dotazníku byla otevřená otázka „Co byste chtěli změnit na výuce chemie?“ a studenti na ni odpovídali dobrovolně a měli vyjádřit svůj názor. Vyjádřilo se pouze 29 studentů a většina z odpovědí byla, že by nic neměli. Druhou nejčastější odpovědí bylo, že jim chybí ve třetím ročníku laboratorní práce a praktické ukázky celkově.

Celkové zhodnocení kvality výuky pedagoga chemie na gymnáziu bylo kladné v oblasti množství naučeného učiva, ale záporné v použití praktických činností. Doporučení je jednoznačné - z mého pohledu i ze strany studentů, a to takové, že by učitel chemie měl zařadit do své praxe alternativní možnosti výuky. Studenti uvítají změnu u klasicky vedených hodin a při správně zvolené metodě se nezmění ani množství informací, které je potřeba žákům sdělit. Moderní způsoby výuky si oblíbí nejen studenti, ale i pedagog.

ZÁVĚR

V bakalářské práci byla objasněna autoevaluace a s ní související pojmy, jako sebereflexe a autodiagnostika. Každý pedagog by měl používat autoevaluaci ke zkvalitnění své pedagogické činnosti, ať si k tomu vybere jakoukoli metodu. Aby se stal z pedagoga dobrý pedagog, je nutné, aby se po celou dobu své pedagogické praxe sebevzdělával a zdokonaloval sebe i své vědomosti, a stejně tak je důležité, aby si zjišťoval, jaké jsou nové trendy a možnosti učení a předávání informací studentům moderními způsoby, kterými studenty zaujme. V této práci jsou také rozepsány kompetence učitele a jeho dovednosti, které úzce souvisí s kvalitou výuky. V teoretické části jsou popsány také metody autoevaluace, více je popsána metoda dotazníku, která je použita v praktické části.

Cílem práce bylo zjistit, do jaké míry se učitelé chemie daří splnit vybrané didaktické položky důležité pro studenty. Nástrojem šetření se stal dotazník, položkami použitými v dotazníku, jsme se inspirovali v projektu Cesta ke kvalitě, kde je velké množství anket pro žáky. Z těch byly vybrány položky a upraveny tak, aby se daly použít na odborný předmět chemie. Studenti vybírali možnosti ze škálových odpovědí. Studenti odpovídali ochotně, bylo to pro ně zpestření klasického vyučování. V práci byly stanoveny dvě hypotézy, které se týkaly rozdílného hodnocení pedagoga chemie v závislosti na pohlaví a na tom, zda chemický seminář navštěvují či nikoli. Jedna se potvrdila, jedna se vyvrátila. Výzkum prokázal, že studenti, kteří mají o chemii zájem a navštěvují chemický seminář, hodnotí celkově výuku chemie pozitivněji než ti studenti, kteří chemický seminář nenavštěvují a o chemii nejeví takový zájem. Z hlediska chlapců a dívek bylo hodnocení stejné.

Oblasti, ve kterých se dá evaluovat kvalita výuky pedagoga je mnoho a způsoby, kterými lze autoevaluaci provádět také, ale byla vybrána metoda, která je jednou z nejdostupnějších a časově méně náročných na realizaci. Výzkum v našem rozsahu splnil svůj cíl a ukázal, že se studenti chemie naučí mnoha vědomostem, ale postrádají praktické využití a spojení informací s běžným životem. Z odpovědí studentů vyplývá, že by se učitelé měli více věnovat moderním trendům a novým způsobům předávání informací a nebát se změn ve svých vyučovacích procesech. Aktivizující metody učení jsou mým doporučením pro pedagogy obecně, jelikož jsem měla možnost vyzkoušet některé z nich v praxi a měla jsem s nimi výborné zkušenosti. Není nic hezčího pro pedagoga, když vidí, že studenty jejich výuka baví a přesto získají potřebné vědomosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BENNET, N., GLATTER, R., LAVARIC, R.: *Improving Educational Management*. London, 1994.

ČAPKOVÁ, D. *Autoevaluace středních škol*. In: Sborník příspěvků z Konference, Praha: KREACE, s. r. o. 2012. ISBN 978-80-7290-548-5.

DOUBKOVÁ, A. a TOMEK, K. *Autoevaluace a řízení kvality školy*. In: Sborník příspěvků z Metodického portálu www.rvp.cz. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-16-8.

GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GUILFORD, J. P. *Psychometric Methods*. New York : McGraw-Hill, 1954.

HAUSENBLAS, O., a kol. *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Praha: VÚP, 2008. ISBN 978-80-87000-20-5.

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOHOUTEK, Rudolf. *Metoda dotazníku pro pedagogy*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 1998. 30 s. ISBN 80-7204-067-7.

KOUCKÝ, J., KOVAŘOVIC, J., RYŠKA, R. *Evaluace, učitelé a vývoj středního školství v ČR*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-369-6.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele : Cesty k lepšímu vyučování*. Přeložili Dominik Dvořák a Milan Koldinský. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.

MACBEATH, J. *Serena, aneb, Autoevaluace škol v Evropě*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 2006. ISBN 80-902614-8-5.

NEVO, D. *School-based evaluation. A Dialogue for School improvement*. Great Yarmouth: Galliard, 1995. ISBN 0-08-0419429.

NEZVALOVÁ, Danuše. *Kvalita ve škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 111 s. ISBN 80-244-0452-4.

PELIKÁN, J. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

PODLAHOVÁ, L. První kroky učitele. Praha: Triton, 2004, ISBN 80-7254-474-8.

PRÁŠILOVÁ, M. a J. VAŠŤATKOVÁ, 2008. Determinanty vývoje české základní školy jako učící se organizace. Orbis Scholae. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 2(3), 23-35. ISSN 1802-4637.

PRŮCHA, J. Pedagogická evaluace. Hodnocení zadělavacích programů, procesů výsledků. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN: 80-210-1333-8.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník : 3. rozšířené a aktualizované vydání. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

ROGERS, G., BADHAM, L. *Evaluation in the management cycle*. In: Bennett, N. (ed) *Improving educational management through research and consultancy*. London 1994

ROUPEC, P. *Vedení školy. Autoevaluace*. Praha, 1997.

RÝDL, K., et al. Sebehodnocení školy: Jak hodnotit kvalitu školy, Praha: Agentura STROM, 1998. 71s. ISBN 80-86106-04-7.

VAŠŤATKOVÁ, J. Úvod do autoevaluace školy. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1422-8.

VAŠŤATKOVÁ, J. Autoevaluace škol. In *Průcha, J. (ed). Pedagogická encyklopedie*. Praha:Portál, 2009. ISBN 987-7367-546-2.

VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu, Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, J. Být učitelem. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VRZÁČEK, P. Kvalita ve vzdělávání. In: *Učitelství č. 3/00-01*, s. 4. Praha: STROM, 2000. ISSN 1210-6313.

SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. a kol. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-290-384-9.

ŠVEC, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů. Brno: Paido, 1999.

TIPPLE, C. Measuring achievement. Education, s. 29. 1989.

Internetové zdroje:

NEZVALOVÁ, Danuše. Pedagogická evaluace. Metodický portál RVP: Základní vzdělávání [online]. 2006 [cit.2009S02S07]. Dostupný z WWW:<<http://www.rvp.cz/clanek/963>>. ISSN 1802S4785.

Co je míněno termíny “znalosti, dovednosti a kompetence” a proč je používáme?. Národní ústav odborného vzdělávání [online]. 2008 [cit. 2009-02-07]. Dostupný z WWW:
<http://www.nuov.cz/co-je-mineno-terminy-znalosti-dovednosti-a-kompetence-a-proc>.

VODÁKOVÁ, Jana. Profesní standardy učitelské práce v zahraničí: co si z jejich zkušenosti vzít pro naši současnou situaci?. In: Informační a vzdělávací portál školství Zlínského kraje [online]. 2010 [cit. 2013-05-13]. Dostupné z WWW:
<http://www.zkola.cz/zkedu/pedagogictipracovnici/clanky/31418>.

Sedm klíčových kompetencí učitele. In: Učitelské listy [online]. 2010 [cit. 2013-05-13]. Dostupné z WWW:
<http://www.ucitelske-listy.cz/2010/04/sedm-klicovych-kompetenci-ucitele.htm>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně

Atd. A tak dále

ČR Česká republika

Např. Na příklad

RVP ZV Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

RVP G Rámcový vzdělávací program gymnázia

SŠ Střední škola

Tzv. Tak zvaný

VŠ Vysoká škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Graf 1: Srovnání položek v dotazníku podle aritmetického průměru.....	48
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Rozdíl mezi hodnocením a evaluací.....	15
Tabulka 2: Rozdělení studentů podle pohlaví.....	37
Tabulka 3: Rozdělení studentů podle navštěvujícího semináře chemie	37
Tabulka 4: Výuka chemie je zajímavá.....	37
Tabulka 5: V chemii se hodně naučím.....	38
Tabulka 6: Znalosti a dovednosti, které ve výuce chemie získávám, jsou pro život důležité	39
Tabulka 7: Učitel chemie vysvětluje učivo srozumitelně	40
Tabulka 8: Učitel chemie poskytuje dobrou přípravu na přijímací zkoušky.	40
Tabulka 9: Učitel chemie mě vede k tomu, abych se uměl/a samostatně učit.....	41
Tabulka 10: Učitel chemie vede žáky k samostatné práci s informacemi.	42
Tabulka 11: Učitel chemie často poskytuje výukové materiály na internetu.....	43
Tabulka 12: Ve výuce chemie často pracujeme ve dvojicích nebo ve skupinkách.....	44
Tabulka 13: Ve výuce chemie často využíváme praktické činnosti (např. pokusy, práce s pomůckami a programy).....	45
Tabulka 14: Učitel chemie často propojuje učivo s ostatními předměty	45
Tabulka 15: V hodinách chemie mám často možnost diskutovat.....	46
Tabulka 16: Učitel chemie mě dovede dobře motivovat k co nejlepšímu výkonu	47
Tabulka 17: Učitel chemie přistupuje k žákům individuálně podle jejich schopností	48
Tabulka 18: Čtyřpolní tabulka pro výpočet H1.....	50
Tabulka 19: Čtyřpolní tabulka pro výpočet H2.....	51

SEZNAM PŘÍLOH

Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

KVALITA VÝUKY CHEMIE NA SŠ

Vážení studenti a studentky, jsem studentkou oboru Učitelství odborných předmětů pro střední školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, se zaměřením na výuku chemie. V rámci své bakalářské práce se zabývám evaluací výuky chemie na SŠ. Součástí bakalářské práce bude dotazník, a proto vás prosím o jeho vyplnění. Dotazník je anonymní, proto věřím, že jej vyplníte pravdivě. Výsledky budou využity pouze v praktické části mé bakalářské práce.

Na každý výrok je možná pouze jedna odpověď z pěti uvedených. Prosím o zakřížkování vámi zvolené odpovědi. Nezodpovězená položka bude neplatná.

Jsem: **dívka** - **chlapec**

Navštěvuji chemický seminář: **ano** - **ne**

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Nedovedu posoudit
Výuka chemie je zajímavá.					
V chemii se hodně naučím.					
Učitel chemie vysvětluje učivo srozumitelně.					
Učitel chemie poskytuje dobrou přípravu na přijímací zkoušky.					
Znalosti a dovednosti, které ve výuce chemie získávám, jsou pro život důležité.					
Učitel chemie mě vede k tomu, abych se uměl/a samostatně učit.					
Ve výuce chemie často pracujeme ve dvojicích nebo ve skupinách.					
Učitel chemie vede žáky k samostatné práci s informacemi.					
Učitel chemie často poskytuje výukové materiály na internetu.					
Ve výuce chemie často využíváme					

praktické činnosti (např. pokusy, práce s pomůckami a programy).					
Učitel chemie často propojuje učivo s dalšími předměty.					
Učitel chemie mne dovede dobře motivovat k co nejlepšímu výkonu.					
V hodinách chemie mám často možnost diskutovat.					
Učitel chemie přistupuje k žákům individuálně podle jejich schopností.					

Děkuji za vyplnění a za váš čas.

Ing. Veronika Maňásková