

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Jak učitelé interpretují výsledky svých žáků

How do teachers interpret the learning outcomes of their students

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

Mgr. Marek Fajfr, Ph.D.

Autor:

Rakašová Miroslava

Praha 2024

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Markovi Fajfrovi, Ph.D. za vedení mé práce a cenné rady, které mi vždy byly nápomocné. Jeho odborný, vřelý a vždy energický přístup mi byl přínosem, který mi dodával energii k nalezení dalších informací k dokončení této práce. Dále bych ráda poděkovala pedagogům z naší fakulty za velmi cenné znalosti a rady. V neposlední řadě bych ráda poděkovala všem pedagogům, kteří se účastnili dotazníkového šetření.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „Jak učitelé interpretují výsledky svých žáků“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně ocitovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 28.4.2024

Miroslava Rakašová

Anotace

Tato bakalářská práce s názvem "Jak učitelé interpretují výsledky svých žáků." se zabývá vyučovacími styly učitelů a jejich vztahu k hodnocení svých žáků. Zkoumá zda to, jakým způsobem se učitel vnímá, má vliv na hodnocení a jejich vlastní pocity z hodnocení. Praktická část je sestavena z dotazníkového šetření, který zkoumá jakým způsobem určité styly vyučování ovlivňují pohled na hodnocení žáků.

Klíčová slova

vyučovací styl, hodnocení, učitel, žák, výsledky učení, interpretace

Annotation

This bachelor's thesis, entitled "How Teachers Interpret Their Students' Learning Outcomes." examines the teaching styles of teachers and their relationship to the assessment of their students. It explores whether the way a teacher perceives themselves has an impact on the assessment and their own feelings about the assessment. The practical part consists of a questionnaire survey that explores how certain teaching styles influence the way teachers view pupil assessment.

Keywords

teaching style, assessment, teacher, student, learning outcomes, interpretation

Úvod	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Definice základních pojmů	10
1.1. Termín hodnocení a jeho pozice ve výuce	11
1.2. Definice slova interpretace	12
1.2.1. Zásady interpretace výsledků ve školství	12
1.3. Vyučovací styl	13
2. Typy školního hodnocení podle Jana Slavíka	15
2.1. Bezděčné a záměrné	15
2.2. Sumativní a formativní hodnocení	15
2.3. Normativní a kritériální hodnocení	16
3. Učitel jako osobnost	17
3.1. Identita učitele	17
3.2. Role učitele a role žáka	18
5. Výsledky učení	20
5.1. Znalost	20
5.2. Dovednosti	21
5.3. Způsobivosti	21
5.4. Nástroje používané k dosažení výsledků učení	21
5.5. Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů	23
6. Anthony F. Grasha, Ph.D.	24
6.1. Typologie učitelů podle Anthony F. Grashy	24
6.1.1. Expert	24
6.1.2. Formální autorita	25
6.1.3. Osobní model	25
6.1.4. Facilitátor	25
6.1.5. Delegát	25
Empirická část	27
8. Výzkum	27
8.1. Cíle a hypotézy výzkumu	27
8.2. Stanovené hypotézy	27
8.3. Průběh Výzkumu	28
8.3.1. Metoda sběru dat	28
8.3.2. Kritéria sběru dat	29
8.3.3. Faktory dotazníku	30
8.3.4. Výzkumný soubor	31
8.4. Vyhodnocení dotazníkového šetření	34
8.5. Popis a interpretace dat - Ověření Hypotéz	69
9. Diskuze	70
10. Závěr	72
Seznam použité literatury	73
Seznam příloh	77

Úvod

V současné době vzdělávací systémy po celém světě zdůrazňují důležitost hodnocení jako nástroj pro získání dat pro zefektivnění výuky nejen pro žáky, ale též pro učitele. Interpretace a měření výsledků učení žáků má zásadní význam pro utváření výukových postupů a sledování studijních pokroků jednotlivých žáků.

Tato bakalářská práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické. Cílem praktické části práce je prozkoumat, jakým způsobem učitelé interpretují výsledky učení svých žáků v rámci sekundárního vzdělávání v České Republice, jak jejich interpretace ovlivňují jejich postupy hodnocení ve třídě a to, jakým způsobem se učitelé podílejí na výuce v závislosti s vyučovacím stylem. Tato bakalářská práce přispívá k dosavadním poznatkům o hodnocení ve třídě tím, že zkoumá vyučovací styly učitelů v závislosti na jejich hodnocení. Praktickou část jsem podložila kvantitativním výzkumem, který byl rozeslán českým školám, v němž byly osloveny 2. stupně základních škol, střední odborné školy, gymnázia a odborná učiliště v České Republice. Šetření probíhalo pomocí dotazníku prostřednictvím online platformy Survio.

Teoretická část práce se zabývá především tím, co hodnocení obsahuje, metodami hodnocení a faktory, které tyto postupy ovlivňují. Dalším hlavním tématem je samotná interpretace. V této části využívám jak české zdroje, tak ty zahraniční, aby došlo k rozšíření působení těchto poznatků. Hlavní myšlenka této práce je postavena na základě typologie kognitivního a sociálního psychologa Anthony F. Grashy, který působil mimojiné jako ředitel institutu sociální psychologie na americké univerzitě v Cincinnati, kde působil od roku 1972 až do roku 2002. Grasha napsal řadu článků a přednesl desítky prezentací na téma vyučování a učení. Je autorem několika knih, včetně jeho publikace z roku 1996, která slouží jako podpůrná literatura praktické části této bakalářské práce, a sice *“Výuka se stylem: Praktický průvodce zlepšením učení porozuměním výuce a stylům učení”*. Grasha zemřel v roce 2003 ve věku 61 let. (University of Cincinnati Libraries, 2017) Kniha *Teaching with style* byla napsána, aby pomohla čtenářům se dozvědět více o sobě jako o učitelích, o tom, jak upravovat výuku tak, aby usnadnila úpravu vyučovacích postupů a o tom jak používat integrovaný model výuky a styl učení k výuce pro učení. Tato kniha přichází k rozdělení učitelů do pěti kategorií na základě vyučovacího stylu konkrétního učitele. Grasha zmiňuje, což je velmi důležité, že žádný učitel není specificky vydán jedním, či oním směrem. Učitel je sestaven z těchto pěti celků, jen se vždy mění rozložení a priority.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Definice základních pojmů

1.1. Termín hodnocení a jeho pozice ve výuce

V pedagogickém slovníku je hodnocení žáků popsáno jako průběžný proces, kde učitelé hodnotí žáky způsobem, že jim sdělují jaké jsou jejich výkony, úspěchy aj. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 395)

Hodnocení je komplexní disciplína, která se dotýká několika různorodých činností a spolu tvoří celek. Do hodnocení spadá oblast známek jak v průběhu roku, tak i známek na vysvědčení, slovní pochvaly či hodnocení, odměny za aktivitu, ale i například povzbuzení či pochvala od učitele. Jsou to všechny situace, kde nějakým způsobem vyhodnocujeme situace a projevy, které ovlivňují výuku. Zároveň se hodnocením rozumí evaluace, jakožto proces, který vede učitele k určení kvalit žáků. (Slavík 1999, s.23)

Podle Slavíka platí, že v obecném smyslu je hodnocení porovnávání “něčeho” s “něčím”, kde rozlišujeme “lepší” od “horšího” a vybíráme to “lepší”. Zároveň se pokoušíme najít cestu k nápravě, nebo alespoň zlepšení “horšího”.(totéž, s.15) Při hodnocení porovnáváme předmět hodnocení buď s přímo jiným srovnatelným objektem, nebo s ideálním vzorem/normou.(totéž, s.16)

Ve škole je hodnocení důležitou složkou komunikace mezi účastníky ve vyučování, což je mezi učitelem a žákem, popřípadě též mezi učitelem a rodičem.(Kratochvílová 2011, str. 19) Je to činnost učitele, kde učitel zjišťuje žákovy znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě jeho vzdělávání, aby je porovnal s žádoucím stavem, na čemž formuloval a zaváděl taková opatření, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu. Cílem je rozvíjet tak osobnost žáka. (totéž, str. 21)

Hodnocení úzce souvisí s tím, jak učitel pojímá své žáky, výuku, svůj koncept vyučování, ale i koncepci školy a její filozofii. (Kratochvílová, 2011, s. 21) Tradiční školy často bývaly zaměřené na transmisi poznatků a následné hodnocení bylo zaměřeno na hledání chyb a porovnávání žáků mezi sebou.(totéž, s. 20) Dylan William vnímá hlavní příčinu neúspěchu transmisivní formy výuky v tom, že učitelé, kteří zastávají klasický způsob výuky vydávají, až plýtvají spoustu energie nad známkováním, ale už tolik energie nevkládají do druhé poloviny hodnocení, a to, aby z toho žák měl prospěch. Zdůrazňuje, že známkování není totéž co zpětná vazba.(Henrick, 2017, S. 24) Současné školy usilují především o humanizaci vzdělávání, například tím, že upřednostňují zkušenosti žáka nebo pomáhají hledání smyslu

učení se. Škola by měla být založena na partnerském vztahu mezi učitelem a žákem, kde oba účastníci respektují své role. (Slavík, 1999, S.34) Hodnocení ve škole je velmi důležité hlavně proto, že svými důsledky může žákovi hodně pomoci i ublížit. Může dojít k neobjektivnímu hodnocení ze strany učitelů s negativními důsledky pro žáky.

1.2. Definice slova interpretace

Pojem interpretace lze vymezit různými způsoby v závislosti na kontextu, ve kterém je použit. Uplatnění nachází v exaktních i empirických disciplínách. Význam podle využití se může lišit, ale obecný význam zůstává stejný. Význam, ve kterém je toto slovo využíváno v pedagogickém prostředí nejčastěji, je výklad. Dále se může tento pojem využít ve smyslu jako objasnění nebo tlumočení něčeho. (Kratochvílová, 2011, S. 21)

V této práci se zabýváme pojmem interpretace ve smyslu hodnocení, neboť hodnocení je proces interpretace učebních výkonů žáků, který popisuje a reflektuje jakým způsobem žáci dosahují a rozvíjí své kompetence. Zároveň informuje žáky a učitele o dosažených úspěších žáků a zároveň toho co mají dělat pro své zlepšení.

Správná interpretace školních výsledků by měla podpořit základní účel hodnocení, a sice, zjistit a pochopit, jak na tom žáci v době hodnocení jsou v určitém období svého kontinuálního učení. To je profesní činností učitele, kdy učitelé společně pracují na tom, aby z učebních výsledků svých studentů zjistili, co to prozrazuje o tom, kde se žáci právě nachází. Získaná data, informace se potom stávají důkazy o tom, co žák umí či neumí, čemu rozumí a kde by se měl ještě zlepšit.

Interpretace školních výsledků má za úkol - porozumět a analyzovat to, co bylo shromážděno, může pomoci objasnit závislost zamýšleného učení a školního kurikula. Vytváření smysluplnosti může být podpořeno strukturovanými rozhovory s kolegy a studenty, které umožňují učení se od sebe navzájem. Co z důkazů jasně vyplývá, je to, co žáci vědí, chápou a umí a na základě kombinace těchto údajů jsou schopni učinit jistý úsudek.

Terminologie u interpretace a hodnocení je důležitá. Je důležité se vyvarovat hodnotícímu jazyku a volit jazyk popisný. Popisný jazyk popisuje danou situaci, výkon a činnost, porovnání probíhá s žákem samotným a jeho dosaženými výsledky a dodává naději na zlepšení.

1.2.1. Zásady interpretace výsledků ve školství

Obecně vzato, hodnocení výsledků se řídí školským zákonem č. 561/2004 Sb. Hodnocení jako takové má být pro učitele zpětnou vazbou o jeho práci. Má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich výkonu a prospěchu. Hodnocení má žáky motivovat.(zákon č. 561/2004 Sb.)

Do zásad hodnocení žáků patří například to, že učitel daného předmětu je při hodnocení nezávislý/nezaujatý a zároveň nese odpovědnost za objektivnost hodnocení. Je důležité mít na mysli, že hodnocení žáka má mít pozitivní vliv na učení a formování osobnosti. Výsledné hodnocení je založeno na základě úrovně splnění předpokládaných výsledků stanovených ve vzdělávacích plánech jednotlivých předmětů osnovy. Hodnocení je opodstatněné pedagogicky, odborně korektní a doložitelné. Na metodickém portálu RVP.cz jsou k dispozici ukázky pravidel hodnocení žáků na různých školách. Nejčastěji zmiňované pravidla jsou jako jsou: hodnocení je zaměřené a formulované pozitivně, každý žák má být seznámen s cíli vzdělávání a kritérii hodnocení, při hodnocení jsou používány metody, které respektují individuální možnosti žáka, hodnocený je individuální pokrok žáka, bez srovnávání s ostatními, práce s chybou neboli žáci mají právo dělat chyby. (RVP, online)

1.3. Vyučovací styl

Definice vyučovacího stylu podle pedagogického slovníku je popsána jako „Svébytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel uplatňuje ve vyučování. Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu nezávisle na tématu, na třídě apod. Je relativně stabilní a obtížně se mění“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, S. 356).

Podle typologie G.D.Fenstermachera, můžeme na vyučovací styl nahlížet podle těchto kritérií: podle toho, jaké metody učitel používá, jak vnímá žáka, jak zná obsah vzdělávání, jak chápe vzdělávací a výchovné cíle a jaké jsou vztahy mezi ním a žáky. (Dytrtová, Krhutová, 2009, S. 20) Jak je už naznačeno, vyučovací styl učitele souvisí s jeho osobností. To jakým způsobem učitel přemýšlí, jak vnímá svět a jaké má hodnoty mohou ovlivňovat to, jakým způsobem se chová, reaguje a jak ve výsledku formuje výuku. Výukové strategie a techniky, které si osvojuje vypovídají o jeho postojích k sobě, ale i ke svým studentům. (Crow, 1980, S. 41)

Často je ale obtížné určit, či se přiřadit k nějakému stylu, neboť to může evokovat něco negativního, jakési škatulkování. Vyučovací styl ale není něco, co učitelé využívají příležitostně. Je to něco, co člověk je. (Eble, 1980, S.5) Vyučovací styl je tedy závoneň to, co nás definuje, řídí a také to, co má vliv na studenty a jejich schopnost učit se. (Grasha, 2002, s. 15)

Informace o tom, jaký styl učitel využívá, tvoří pouze polovinu interakce mezi učitelem a žákem. Komunikace ve třídě je oboustranný proces, kde se sdílí myšlenky, a je nutné brát v potaz to, zda a jak moc si studenti osvojí určité styly výuky, učení a komunikace. Taková situace se objevuje ze dne na den, vyvíjí se na základě změn ve vzájemném vnímání učitelů a studentů, jejich jednání vůči sobě navzájem a “dávání a přijímání”, které je součástí jejich setkání. Stejně jako učitelé mají preferovanou formu výuky, tak studenti mají preferovaný způsob učení se. Grasha též připodobňuje vyučovací styl učitele k paletě barev. (Grasha, 2002, s. 15)

Způsob, jak se sám učitel staví ke své roli a profesi učitele, velmi ovlivňuje jeho styl výuky. Dva učitelé mohou prezentovat jedno stejné téma a přesto by tyto vyučovací hodiny nebyly stejné. Rozdíl by byl v provedení a vedení hodiny. První učitel raději přednáší studentům a vypráví jim, zatímco druhý nechává studenty pracovat samostatně ve skupině.. V každém případě byly pokyny interpretovány a provedeny odlišně, čímž vznikly rozdíly ve stylu výuky. (Grasha, 2002, s. 2)

Vyučovací styl učitele je metoda vedení vyučování, která se skládá z několika

pedagogických disciplín jako je plánování a příprava vyučování, realizace vyučovací hodiny, řízení vyučování, udržení kladného klimatu třídy a kázně, hodnocení a sebereflexe a hodnocení vlastní práce.

2. Typy školního hodnocení podle Jana Slavíka

2.1. Bezděčné a záměrné

Bezděčné, jinými slovy podvědomé či neúmyslné. Ačkoliv si to často neuvědomujeme, vydáváme zpětnou vazbu téměř neustále. Mezi takové podvědomé činnosti, které jsou pro žáka ve škole hodnocením může být pokývnutí, úsměv, odmítavé gesto atd. (Slavík, 1999, s.34)

Učitelé si jsou vědomi bezděčných projevů negativního hodnocení a snaží se jich co nejvíce vyvarovat, neboť si uvědomují, jaký to má na žáky velký dopad. Žádný žák nechce pocítit nesouhlas vyjádřený pohrdáním, či posměchem ze strany učitele. (Slavík, 1999, s.34) Záměrné hodnocení je vědomé a učitel si jej plně uvědomuje. To přidává možnost tyto informace zaznamenat a poté s tím dále pracovat. (totéž)

2.2. Sumativní a formativní hodnocení

Sumativní hodnocení již ze svého názvu napovídá, že se jedná o typ hodnocení, které má za úkol získat konečný, shrnující celkový přehled o dosahovaných výkonech. (Slavík, 1999, s. 35) Slavík ve své knize tento způsob hodnocení popisuje jako hodnocení, na které se žáci často s napětím či úzkostí připravují a které neprobíhá jako společné zamyšlení učitele se žákem nad učivem, ale jako jisté vyšetřování toho, co a jak se žák naučí. (totéž, s. 35)

Sumativní hodnocení bývá často ztotožňováno pouze se známkováním, ale může mít i slovní podobu. Toto hodnocení je určeno spíše pro okolí, než pro samotného žáka neboť neposkytuje informaci kde přesně by se měl zlepšit. Hodnocení tohoto typu se využívá při přijímacích zkouškách, ale i při běžném zkoušení. Tato forma hodnocení sleduje delší časový úsek v rámci vzdělávání, jedná se například o shrnující pololetní a čtvrtletní práce, či pololetní a závěrečná vysvědčení. (totéž)

Formativní hodnocení, v současné době velmi populární, ve své knize Jan Slavík nazývá též termíny zpětnovazební, korektivní nebo pracovní. Tento způsob hodnocení pomáhá učiteli či žákovi hledat lepší cesty k cíli, slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka. (Slavík, 1999, s. 34) Dylan William, nazývá formativní hodnocení též jako responzivní výuka. Tento pojem podle něj lépe vystihuje souhrn metod a postupů založených především na zpětné vazbě, které vedou k efektivnější výuce žáků a studentů. Formativní způsob hodnocení poskytuje informaci ve chvíli, kdy se výkon dá ještě zlepšit. Cílem tohoto hodnocení je poukázat na nedostatky a to proto, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti, například učitelovi připomínky v průběhu žákovy práce či hodnotící komunikace žáků při skupinové

práci apod. (Macpherson, Hendrick, 2021, s. 23)

Hlavní rozdíl mezi nimi spočívá v časovém hledisku hodnocení. Sumativní hodnocení shrnuje již ukončené učení, zatímco formativní poskytuje zpětnou vazbu během samotného procesu učení. Dále se liší v tom, kdo je adresátem tohoto hodnocení: zda žákovi (formativní hodnocení) nebo instituci (sumativní hodnocení).

2.3. Normativní a kritériální hodnocení

Způsob normativního hodnocení je založen na základě normy stanovené vůči nějaké skupině. Na základě toho, se poměruje výkon jednotlivce s výkony ostatních žáků při plnění stejného úkolu či zadání. V případě, že žák získá horší výsledek než ostatní, znamená to, že neuspěl. Toto hodnocení je používáno například u přijímacích zkoušek nebo i pohovorů do zaměstnání. Často dochází k situacím, kdy přestože mnozí splnili nároky přijímací zkoušky, tak je přijata pouze část uchazečů.(Slavík, 1999, s. 40)

Kritériální hodnocení narozdíl od normativního nebere v potaz to, jak daný úkol žák splnil vůči svým spolužákům. Hodnocení tímto způsobem závisí na kritériích ke splnění úkolu. Při hodnocení tímto způsobem lze využít pouze dva stupně: splnil - nesplnil.(totéž)

Tato forma hodnocení je v současné době více oblíbená a používaná, neboť nedochází ke srovnávání žáků mezi sebou, ale dovoluje více individuální přístup.

3. Učitel jako osobnost

Pedeutologie je pedagogická disciplína, definovaná termínem jako teorie učitelské profese, v jejímž středu je učitel. (Průcha, 2009, s. 770) Tato disciplína se zabývá všemi aspekty učitelské profese a samozřejmě neopomíná identitu.

3.1. Identita učitele

Identita je to, jak se člověk vnitřně vnímá a jakým způsobem to cítí. Dá se říct, že naše identita nás tedy charakterizuje a definuje. Německý psycholog Erik Erikson nahlížel na identitu jako psycho-sociální konstrukt, tedy že jsme velmi ovlivněni společnostmi, ve které žijeme. (Erikson, 1968, s. 91)

Pedagogové mají zásadní roli na cestě růstu a rozvoje studentů a ovlivňují nejen jejich akademické výsledky, ale také osobní životy. Provádějí jednotlivce zásadními fázemi lidského vývoje a pomáhají jim orientovat se na jejich místě ve světě. Učitelé jsou velmi důležití nejen na prvním stupni, kdy dítě roste a vytváří si celkový obraz světa, ale také na druhém stupni základní školy a neméně na středních školách, kde žáci kromě své identity také hledají smysl a podstatu jejich bytí. Když vezmeme v potaz tyto důvody, je tedy u učitelů velmi důležitý jeho osobní postoj k práci, jeho vzdělání, ale též osobní vyzrálost potažmo jeho identita. Učitelská profese se řadí mezi tzv. pomáhající profese, jehož hlavní náplní je a má být pomáhání lidem, potažmo klientům, tedy žákům. Mezi další pomáhající profese se řadí též práce psychologů, lékařů, sociálních pracovníků atd. (Kopřiva, 2016, s. 14)

Osobnost je při výkonu těchto povolání klíčová, neboť hraje hlavní roli při utváření vztahu mezi nimi. Vztahy nedeterminují pouze to, jak spolu obě dvě strany vychází, ale i to, co si každá strana z těchto interakcí odnáší, jak během celého procesu spolupracují a jakým způsobem to má vliv na výkon a též osobní motivaci. Je důležité, aby se žáci s učiteli cítili bezpečně, přijímaný takový jaký je a aby mu mohl důvěřovat. (totéž, s. 15) Učitelé často jdou do výkonu této profese proto, že věří ve smysluplnosti výkonu činnosti. Kopřiva též v úvodu své knihy uvádí fakt, že je velmi důležité nenahrazovat porozumění hodnocením. (totéž, s. 35) Jak už jsem zmiňovala, je velmi důležité, aby se žák cítil především bezpečně, a tím, že by bylo jeho osobní vnímání toho, co si myslí, co cítí přehlíženo, by mu v jeho vzdělávání neprospělo.

Učitelova identita je velmi důležitým aspektem při hodnocení studentů. To, co pro učitele znamená být učitelem a jak se sám jako učitel vnímá je klíčové. Psycholog Rudolf Kohoutek ve své knize tvrdí, že pedagog imponuje žákům především kladným a spravedlivým postojem k nim, a teprve pak svými znalostmi a pracovními schopnostmi, klidem a

objektivností. (Kohoutek, 1996, s. 23) Pokud mají žáci oblíbeného učitele, často se o předmět zajímají více a dělají práci navíc. Kohoutek ve své knize dále zmiňuje, že mnoho škod ve vývoji osobnosti žáka zavinují učitelé, kteří nejsou zcela duševně zdraví. (totéž) Je také známo, že profese učitelů dlouhodobě patří mezi nejvíce rizikové v oblasti depresí, úzkostí či vyhoření. Podle dat z výzkumu, který proběhl v roce 2022 společností PAQ Research, v jejímž čele stojí sociolog Daniel Prokop se ukázalo, že až 80% dotázaných učitelů trávilo více času přípravou v době online výuky způsobené pandemií Covid-19 než běžně. Nárůst časové zátěže má vztah s duševním zdravím. Většina, tj. 89 % učitelů s příznaky deprese a úzkosti pracovala při výuce na dálku více než při prezenční výuce. (Prokop, 2022)

3.2. Role učitele a role žáka

Vymezení pojmu role na základě definice antropologa Ralpa Lintona je, že *role se vztahují ke společenským očekáváním a kulturním konvencím ve společnosti.*(Linton, 1947, s. 37)

Role učitele slouží jako zastřešující termín pro síť rolí, které zahrnují takové chování, jako je poradce, lektor, hodnotitel, vedoucí diskuse, zdroj informací a další, které jsou potřebné v akademickém prostředí.(Grasha, 2002, s. 2) To, jak vnímáme naši roli a jak k ní přistupujeme, se řídí určitými zásadami, které vychází z osobní zkušenosti, z očekávání, které jsou vnímané vůči nám a přímých pokynů, podle kterých máme jednat. K obecné roli žáka patří například: účastnit se výuky, tvořit si poznámky, klást dotazy, diskutovat o obsahu předmětu, učit se a připravovat se na testy. Obecná role vyučujícího zahrnuje činnosti jako například výběr obsahu výuky, navrhování způsobů jak tento obsah předat, vedení diskuzí, hodnocení pokroku studentů a setkání se studenty za účelem zodpovídání otázek a poskytování poradenství. (totéž, s. 17)

Debatu o roli učitelů docentka Jarolava Vašutová ve své knize začíná větou, která je často oplývána veřejností “Školu dělá učitel a jeho výsledky výchovy a vzdělávání závisí především na jeho osobnosti. (Vašutová, 2004, s. 68) K tomuto tvrzení Vašutová dodává, že je potřeba ho brát s mírou. Tvrdí, že je omezené v tom, že nezahrnuje fakt, že učitel není jedinou součástí ve vzdělávacím procesu. Učitel je součástí instituce, která má vlastní management v jehož čele stojí ředitel spolu s dalšími pracovníky, kteří se podílí na plynulém chodu školy. Zároveň je důležité mít na paměti, že škola není zcela nezávislá a jak učitelé, tak škola musí dodržovat určitá pravidla, která jsou ovlivňována vnějšími a vnitřními podmínkami.(totéž)

5. Výsledky učení

Výsledky učení jsou *“prohlášení o tom, co žák zná, rozumí a co je schopen udělat po dokončení procesu učení, které jsou definovány z hlediska znalostí, dovedností, odpovědnosti a samostatnosti.”* (CEDEFOP, 2022, s. 57) Často dochází k záměně mezi výsledky učení a cíli učení. Klíčový rozdíl spočívá v jejich zaměření: výsledky učení se soustředí na to, čeho studenti dosahují, zatímco cíle se točí kolem vzdělávacích plánů a záměrů učitelů a předmětů. (Moon, 2002, s. 62)

Výsledky učení jsou vzájemně propojené, nikoli samostatné entity. Předem stanovené učební cíle obvykle pomáhají pedagogům stanovit zaměření předmětu, organizovat hodiny a nakonec předmět uzavřít. Tato metoda prospívá studentům tím, že vytváří spojení mezi výukou a učním, čímž částečně snižuje jejich stres, protože jsou dobře připraveni na nadcházející výzvy.

Tento cyklus lze přirovnat ke smyčce, kde souhra mezi záměry a skutečnými úspěchy vede k procesu neustálého zlepšování. Tyto definice se odrážejí jak v kvalifikačních rámcích, tak v učebních standardech a učebních osnovách. To jsou však pouze zamýšlené cíle. Skutečné výsledky učení lze hodnotit až po ukončení procesu učení prostřednictvím hodnocení a předvádění dosažených výsledků ve scénářích reálného světa. (Moon, 2002, s. 62)

5.1. Znalost

Jeden z výsledků učení je znalost. Znalost by se dala popsat jako výsledek zpracování, zhodnocení informace v průběhu učení. Znalost je sestavena z faktů, principů, teorií a postupů vztahujících se k předmětu učení. Znalost může být teoretická nebo se může zakládat na faktech. (Pasáčková, Rajmon, Valová, 2016, s. 21)

Na základě příručky od MŠMT vyplývá, že znalosti vyjadřují to, čemu studenti rozumí po absolvování konkrétního studijního oboru. Jedná se dále například o principy, teorie, pojmy, charakteristiky ale i praktické využití jako je analýza, či schopnost vysvětlení. Nejde o memorování, ale především o porozumění učiva. (totéž)

5.2. Dovednosti

Dovednosti ukazují schopnost využívat získané znalosti a techniky k řešení a řešení problémů. Popis odborných dovedností vyjadřuje, čeho bude student schopen dosáhnout v rámci svého oboru s využitím svých odborných znalostí. To zahrnuje identifikaci odborných

dotazů a problémů, kterými se mohou zabývat, jakož i okolností a podmínek, za kterých tak mohou učinit, a to vše s využitím svých znalostí. (CEDEFOP, 2022, s. 58)

5.3. Způsobilosti

Způsobilosti představují prokazatelnou schopnost studenta používat znalosti a dovednosti nabyté ve studovaném oboru spolu s osobními, sociálními, nebo metodickými schopnostmi při práci a studiu v profesním nebo osobním rozvoji a to i v míře přenositelné mimo studovaný obor. (CEDEFOP, 2022, s. 59) Patří mezi ně jazykové znalosti, schopnost týmové práce, schopnost kritického myšlení, schopnost činit autonomní a odpovědná rozhodnutí úměrná úrovni zaměstnání a schopnost přesvědčivě a přesvědčivě vyjadřovat své názory. (CEDEFOP, 2022, s. 59)

5.4. Nástroje používané k dosažení výsledků učení

V angličtině se v rámci úspěšného dosažení výsledků učení používá akronym SMART - Specific, Measurable, Agreed upon, Realistic, Timely. (Lawlor, Hornyak, 2012, s. 266)

U výsledků učení je důležité, aby byly dobře definovány a jasné všem studentům, předem uvádí čeho má být dosaženo. Měly by být nastavené cíle, či měřítko, aby bylo možné určit, zda tomu bylo naplněno, či určit čemu se nedokázalo dosáhnout a jak moc. Je také důležité, aby zúčastněné strany souhlasily s cíli a výsledky učení školy, mezi zainteresované strany patří například vedení školy, učitelé, žáci. Dále by výsledky učení měly být přiměřené, ale zároveň by neměly být lehce dosažitelné. Měly by být někde uprostřed. Co se týče časového rámce, tak je důležité, aby bylo možné poskytnout dostatek času na úspěšnou realizaci. (totéž)

Stanovení výsledku učení předpokládá, že je do centra dění úvah o vzdělávacím procesu postaven učící se student. Je důležité, aby bylo pevně stanovené jaké dovednosti a znalosti a způsobilosti by měl žák umět. Na tomto základě se poté stanovuje obsah a rozsah vzdělávání, metody vzdělávacího procesu a metody hodnocení, kterými budou výsledky učení ověřovány. (CEDEFOP, 2022, s. 23)

Výzkum vedený Paulem Ramsdenem ukázal, že výsledky učení usnadňují přechod od povrchového učení k hlubokému učení, přičemž hlubkové učení je často žádoucím výsledkům pro dosažení vysoké úrovně zvládnutí předmětu. (Ramsden, 2003). Povrchové učení zahrnuje vnímání informací jako izolované jednotky, pouhé memorování faktů a postupů bez vytváření smysluplných souvislostí a zaměření se pouze na splnění minimálních požadavků, což vede studenty k tomu, že učení vnímají jako zbytečné. Naproti tomu hluboké učení znamená

propojovat nové znalosti s předchozími znalostmi, hledat vzorce a základní principy, spojovat fakta s překlenujícími pojmy a zavázat se k paměti, co je nezbytné pro skutečné porozumění. (BIENERTOVÁ-VÁŠKŮ, Cejpek, 2016, s. 23)

Povrchové učení je chápáno jako vnímání informací jako nesouvisejících jednotek, memorování faktů a praktických postupů, zaměření pouze na minimální nezbytné požadavky, studující nevidí smysl v tom, co se učí. Do hloubkového učení patří vztahování nových vědomostí k těm dřívějším, hledání pravidelností a základních principů, vztahování faktů k hlavním závěrům, memorování toho, co je potřebné pro porozumnění.(totéž)

Studie také zdůraznily, že hluboce zpracované informace se snáze vybaví ve srovnání se zpracováním na povrchové úrovni. Ramsden charakterizuje povrchové studenty jako „strategické studenty“, protože upřednostňují to, co potřebují vědět, aby uspěli akademicky, a často se spoléhají na memorování faktů, které mohou působit dojemem porozumění. Tito studenti se zaměřují spíše na rutinní pamatování faktů, což učitelům může dát dojem, že žák rozumí dané látce bez obtíží. Ramsden uvádí důvody využití tohoto způsobu jak z pohledu žáků, tak učitelů. Z pohledu studentů se jedná především o lhostejnost, často se to projevuje jako úmysl dosáhnout minimálního hodnocení, tedy má snaha splnit daný předmět, nedostatek času na přípravu, nepochopení požadavků, vysoká míra obav, nedostatečná sebedůvěra či skutečná neschopnost pochopit určitý kontext na hloubkové úrovni. (David, 1994, s. 121) Ze strany učitele se to může projevat jako neposkytnutí dostatečného času pro řešení problému, zdůrazňování či naznačení toho, že pouhý popis stačí, náznaky nízkého očekávání úspěšnosti studenta, přílišná fragmentace výuky bez uvedení vnitřní struktury tématu nebo předmětu, zkoušení vzájemně nepropojených faktů. (totéž, s. 24)

Studenti, kteří se učí hloubkovým stylem více dbají na vzájemné propojení myšlenek pro hlubší pochopení teorie, konceptů a smyslu studované problematiky. Tito žáci pochopí slova autora nebo vyučujícího do takové míry, že jsou schopni vyjádřit jejich význam vlastními slovy. (Marton, 1997, s. 39)

Učení na hloubkové úrovni z pohledu studujícího je například přehled o tématu, pochopení hlavních myšlenek v určité kapitole, rozlišení principů a příkladů, schopnost napsat esej s logickou argumentací, schopnost posoudit důsledky plynoucí z konceptů, rozpoznání klíčových myšlenek ve výkladu. (Vašková, Cejpek, 2016, s. 24)

Výsledky učení mají být konkrétní, měřitelné, odsouhlasené, realistické a je důležité to vše dodržet v daném časovém rámci.

5.5. Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů

Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů je jedním z nejdůležitějších vlivů při uvažování o výsledcích a pokroku ve vzdělávání. Tato taxonomie uvádí hierarchickou kategorizaci kognitivního učení, která postupuje od základních dovedností (znalosti a porozumění) ke stále složitějším (aplikace, analýza, syntéza, hodnocení pojmů, procesů, postupů a principů). Tato taxonomie prošla několika mírně pozměněnými formami. Bienertová-Vašků, Cejpek, 2016, s. 24) Důvod proč je tato taxonomie užitečná pro učitele je to, že pomáhá identifikovat intelektuální úroveň svých studentů, na které jsou schopni jejich žáci pracovat. Zároveň pomáhá učitelům podporovat kritické myšlení. (Anderson, 2014, s. 131)

6. Anthony F. Grasha, Ph.D.

Anthony F. Grasha (1942-2003) byl kognitivní a sociální psycholog. Působil jako ředitel institutu sociální psychologie na americké univerzitě v Cincinnati, kde působil od roku 1972 až do roku 2002. Grasha napsal řadu článků a přednesl desítky prezentací na téma vyučování a učení. Je autorem několika knih, včetně jeho publikace z roku 1996 “Výuka se stylem: Praktický průvodce zlepšením učení porozuměním výuce a stylům učení”, která je oporou mé bakalářské práce. Grasha zemřel v roce 2003 ve věku 61 let. (University of Cincinnati, 2017)

Kniha *Teaching with style* byla napsána, aby pomohla čtenářům se dozvědět více o sobě jako o učitelích, o tom, jak upravovat výuku tak, aby usnadnila úpravu vyučovacích postupů a o tom jak používat integrovaný model výuky a styl učení k výuce pro učení. Tato kniha přichází k rozdělení učitelů do pěti kategorií na základě vyučovacího stylu konkrétního učitele. Grasha zmiňuje, což je velmi důležité, že žádný učitel není specificky vydán jedním, či oním směrem. Učitel je sestaven z těchto pěti celků, jen se vždy mění rozpoložení a priority.

6.1. Typologie učitelů podle Anthony F. Grashy

6.1.1. Expert

Tento typ učitele podle Grashy má znalosti a zkušenosti, které studenti potřebují. Usiluje o udržení statusu odborníka mezi studenty tím, že zobrazuje podrobné znalosti a vyzývá studenty, aby zvýšili své schopnosti. Zajímá se o předávání informací a zajištění toho, aby studenti byli dobře připraveni. (Grasha, 2002, s. 154) Jako výhody tohoto stylu uznává Grasha kompetence jako jsou informace, znalosti a dovednosti, kterými tito učitelé disponují. K nevýhodám přičítá, fakt, že to může studenty, kteří se necítí příliš sebevědomí či mají slabší výsledky, zastrašit. (totéž)

6.1.2. Formální autorita

Grasha tento typ popisuje tak, že tento typ učitele má postavení mezi studenty kvůli znalostem a své roli jakožto učitele. Zabývá se poskytováním pozitivní a negativní zpětné vazby, stanovením učebních cílů, nastavuje pravidla chování pro studenty, zabývá se správnými, přijatelnými a standardními způsoby, jak dělat věci. Učitel poskytuje studentům strukturu, kterou se potřebují učit. K výhodám řadí to, že žáci mají předem nastavené pravidla

a mají jasná očekávání jak věci dělat. K nevýhodám přičítá to, že je zde velmi silná intervence ze strany učitele, tudíž je to omezující pro studenty a jejich zájmy.(totéž)

6.1.3. Osobní model

Tento styl věří ve „vyučování osobním příkladem“ a vytváří prototyp toho, jak myslet a chovat se. Dohlíží, vede a řídí tým, že ukazuje, jak věci dělat. Povzbuzuje studenty, aby pozorovali a poté napodobovali přístup instruktora. K výhodám jednoznačně patří důraz na přímé pozorování a následování vzoru. Jako nevýhoda se může ukázat to, že to vytváří tlak na studenty, neboť to v nich může vyvolat pocit nedostatečnosti, pokud nedosáhnou takovým očekáváním a standardům. (totéž)

6.1.4. Facilitátor

Facilitátor je odborník na vedení diskuzí. Aktivně řídí diskuze a vede její průběh. Tento způsob zdůrazňuje osobní povahu interakcí učitel-žák. Vede a usměrňuje studenty tím, že klade otázky, zkoumá možnosti, navrhuje alternativy a povzbuzuje je, aby vytvořili kritéria pro informovaná rozhodnutí. Celkovým cílem je rozvíjet u studentů schopnost samostatného jednání, iniciativy a odpovědnosti. Pracuje se studenty na projektech poradním způsobem a snaží se jim poskytnout co největší podporu a povzbuzení. Mezi klady se počítá osobní flexibilita, zaměření na potřeby a cíle studentů a ochota zkoumat možnosti a alternativní postupy. K nevýhodám bychom mohli zařadit to, že tento styl je často časově náročný a někdy se používá, když je potřeba přímější přístup. Může být pro studenty nepříjemný, pokud není zaměřen pozitivním a potvrzujícím způsobem.(Grasha, 2002, s. 155)

6.1.5. Delegát

Delegát se zabývá rozvojem schopnosti studentů fungovat autonomním způsobem. Studenti pracují samostatně na projektech a prezentacích vedených samotnými studenty. Učitel je k dispozici na požádání studentů, a žáci se spíše učí navzájem. Výhody jsou například to, že tento způsob pomáhá studentům vnímat sami sebe jako nezávislé entity. (totéž) Může to být výhodné pro studenty, kteří se sluchově a kinesteticky učí. Vizually vnímající studenti mohou potřebovat si tvořit během projektů a prezentací poznámky, aby měli studijní oporu, ke které si mohou představit. Nevýhodné to může být též pro studenty, kteří jsou úzkostliví, když jim je dána autonomie. (totéž)

Empirická část

8. Výzkum

8.1. Cíle a hypotézy výzkumu

Výzkum je postavený na analýze dominantních učebních stylů učitelů ve vyučování. Hlavním motivem výzkumu je snažit se porozumět tomu, jaký vliv má osobní styl učitele vliv na jejich přístup k výuce a hodnocení žáků. Tato problematika nás vede k otázce, jak se učitelé identifikují s určitým učebním stylem a jakým způsobem tento styl ovlivňuje jejich práci a interakci se žáky. V této části práce prezentujeme výsledky analýzy dat a jejich interpretaci. Zaměřuji se na charakteristiku respondentů, tedy k jakému konkrétnímu učebnímu stylu mají tendence tíhnout, které převládají na vybraných školách. Výsledky tohoto výzkumu poukazují na rozdílné pohledy a interpretaci studijních výsledků žáků učiteli kteří mají různé výukové styly.

8.2. Stanovené hypotézy

H1 Pro typ Expert a Osobní model je důležité, aby si studenti z hodin odnesli i jiné výsledky učení než jen znalosti, jako například dovednosti a způsobilosti.

Tato hypotéza má zjistit vztah mezi výukovými styly “Expert” a “Osobní model” a jejich očekávanými výsledky žáků. U výukových stylů Expert a Osobní Model se předpokládá prioritizace přenášení znalostí a autorita ze strany učitele. Předpokládá se, že tito učitelé kladou důraz na tradiční pojetí výuky jako jsou testy, zkoušení a přímý přednost.

H2 : Učitelé, kteří v rámci výuky působí jako delegáti a facilitátoři mají tendenci více podporovat studenty v porovnání s učiteli využívající jiné styly výuky jako například využíváním formativního hodnocení a poskytování zpětné vazby o jejich učení.

Tuto hypotézu jsem zvolila, protože styly výuky zaměřené na delegování a facilitaci často upřednostňují zapojení studentů a společné učení. Domnívám se, že učitelé využívající tyto styly mohou být více nakloněni k podpoře studentů prostřednictvím formativního hodnocení a přizpůsobené zpětné vazby ve srovnání s učiteli, kteří kladou důraz na autoritu nebo předávání znalostí.

H5 : Na oslovených školách převažuje direktivní styl výuky nad styly, které jsou zaměřené na studenty mezi učiteli, kteří jsou starší jak 47 let.

Tato hypotéza potvrdí, či vyvrátí, zda generace učitelů s věkem <47 let volí direktivnější způsob výuky oproti učitelům >47 let.

H6 Učitelé s praxí do 5 let mají liberálnější učební styl a vztah k žákům, projevují to tím, že žákům dávají větší autonomii a možnost rozhodování.

Chceme zjistit, zda najdeme statisticky významný rozdíl mezi začínajícími učiteli a učiteli, kteří mají delší praxi.

8.3. Průběh Výzkumu

8.3.1. Metoda sběru dat

Výzkum byl koncipován prostřednictvím online dotazníku na webu Survio. Dotazník byl v průběhu několika měsíců zasílán na ředitele a zástupce základních škol, středních škol a to jak odborných, gymnázií, tak středních odborných škol. Geograficky nejvíce oslovených škol bylo v Praze a středočeském kraji, postupně jsem přidala i další kraje a to z důvodu větší návratnosti dotazníku. Dotazník byl anonymní.

Dotazník byl distribuován ředitelům, zástupcům ředitelů a třídním učitelům 2. stupně základních škol, středních odborných škol, gymnázií, středních odborných učilišť. Výstup dotazníku je zařazení učitele do kategorie na základě jeho odpovědí do učebního stylu, který využívá. Tyto kategorie jsou definovány A.F. Grashou v knize Teaching with Style z roku 2002. Učitelé odpovídali na 35 otázek, které se skládají z pěti kategorií; facilitator, delegator, expert, personal model, formální autorita. Ke každé kategorii je 7 otázek, což se liší od původního dotazníku, který se skládá z celkem ze 40 otázek. Výsledek nám potvrzuje dominantní styl vyučování konkrétního učitele a jeho postoje a interpretace výsledků svých studentů. Respondentů je 98.

Otázky šetření jsou inspirovány z dotazníku, který koncipoval Anthony F. Grasha - Learning Style Inventory (Grasha, 2002), tento dotazník byl koncipován a předlán několikrát, byl dokonce i přeložen do českého jazyka V. Slavíkem a J. Marešem z roku 2004. Tento dotazník je využíván k identifikaci stylu učení učitelů, kde na základě kvantitativního dotazníku učitel je schopný identifikace.

8.3.2. Kritéria sběru dat

V tomto šetření byly osloveny školy sekundárního vzdělávání v různých krajích české republiky, naprostá většina oslovených škol je z hlavního města. Pro oslovení širšího kruhu a získání více odpovědí byly osloveny školy ze střeďočeského, ústeckého, plzeňského kraje. Sběr dat probíhal od listopadu 2022 do dubna 2023.

8.3.3. Faktory dotazníku

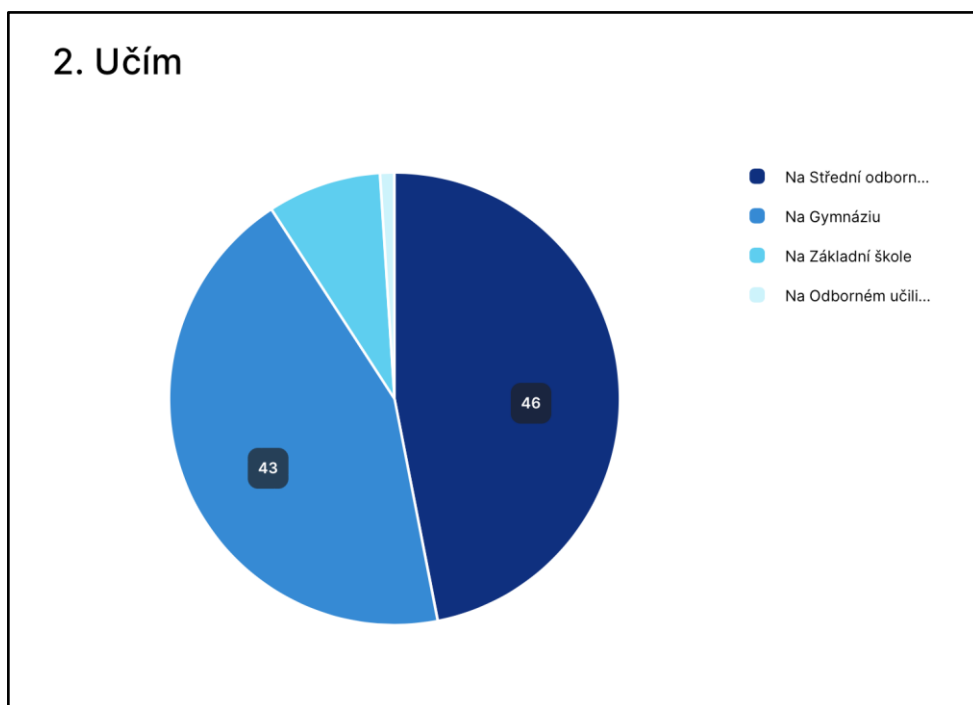
Typologie podle Anthony F. Grashy	Otázka
Expert	1. Znalost žáků ověřuji alespoň jednou za vyučovací hodinu pomocí některého z hromadných systémů zkoušení.
	2. Studenti by mě mohli popsat jako "zásobárnu vědomostí", která jim předává potřebná fakta, principy a pojmy.
	3. Požadovaný obsah probírám přesně a ve stanoveném čase.
	4. Mým úmyslem je připravit žáky na testy.
	5. Chci, aby žáci viděli, jak jsou věci ve skutečnosti vzájemně propojené.
	6. Sdílení mých znalostí a zkušeností se studenty je pro mě velmi důležité.
	7. Fakta, pojmy a zásady jsou to nejdůležitější, co by si studenti měli osvojit.
Formální Autorita	8. Vadí mi, když žák při testu podvádí.
	9. Studenti by popsali mé standardy jako přísné.

	10. Zkoušení u tabule je jediný osvědčený způsob toho, jak poznat, zda žák látku umí nebo ne, neboť u toho nemůže podvádět.
	11. Dávám žákům jasně najevo, co se mají naučit.
	12. Dávám neplánované testy, neboť by se žáci měli učit na každou hodinu.
	13. Řekl/a bych, že na studenty kladu vysoké nároky.
	14. Dávám studentům negativní zpětnou vazbu pokud je jejich výkon neuspokojivý.
Osobní Model	15. Hodnotím žáky spíše za snahu, než jejich schopnosti.
	16. Žáci mě sledují na mých osobních sociálních sítích a nevadí mi to.
	17. Žáci se na mé testy učí z materiálů, které mají k dispozici ode mě.
	18. Moje výuka se zaměřuje na změnu ve společnosti, nikoli na jednotlivého žáka.
	19. Dbám na to, aby se pomalejší žáci učili od těch rychlejších.
	20. Sdílím své vlastní pocity a očekávám, že moji žáci budou dělat totéž.
	21. Obvykle studentům ukazuji, jak a co mají dělat, aby zvládli obsah předmětu.
Facilitátor	22. Výuku se snažím upravit, pokud zjistím, že žáci tématu nerozumějí.
	23. Aktivity ve výuce podporují studenty v tom, aby rozvíjeli své vlastní myšlenky o obsahu předmětu.
	24. Náhlé změny беру jako osobní výzvu.

	<p>25. Snažím se zvýšit nejistotu a zůstat nepředvídatelný. Nové aktivity, různé způsoby prezentace obsahu a příležitostná překvapení jsou pravidelnou součástí mých hodin.</p>
	<p>26. Aktivity v kurzu podporují studenty v tom, aby převzali iniciativu a odpovědnost za své učení.</p>
	<p>27. Je mou povinností definovat, co se studenti musí naučit, a jakým způsobem se to mají naučit.</p>
	<p>28. Studenti si mohou vybírat mezi aktivitami, aby splnili požadavky kurzu.</p>
<p>Delegátor</p>	<p>29. Zajišťuji, aby žáci věděli na čem musí pracovat ke zlepšení svých výsledků.</p>
	<p>30. Studenti si sami určují tempo dokončování samostatných, anebo skupinových projektů.</p>
	<p>31. Beru v potaz zpětnou vazbu od žáků.</p>
	<p>32. Žákům předám instrukce, ale již nechám v jejich roli, jak k danému úkolu dojdou.</p>
	<p>33. V mé výuce je prioritou budování sebedůvěry a sebevědomí žáků.</p>
	<p>34. Přebírám roli osoby, která je zdrojem informací a je studentům k dispozici, kdykoli potřebují pomoc.</p>
	<p>35. Můj přístup k výuce je podobný přístupu vedoucího pracovní skupiny, který deleguje úkoly a povinnosti na podřízené.</p>

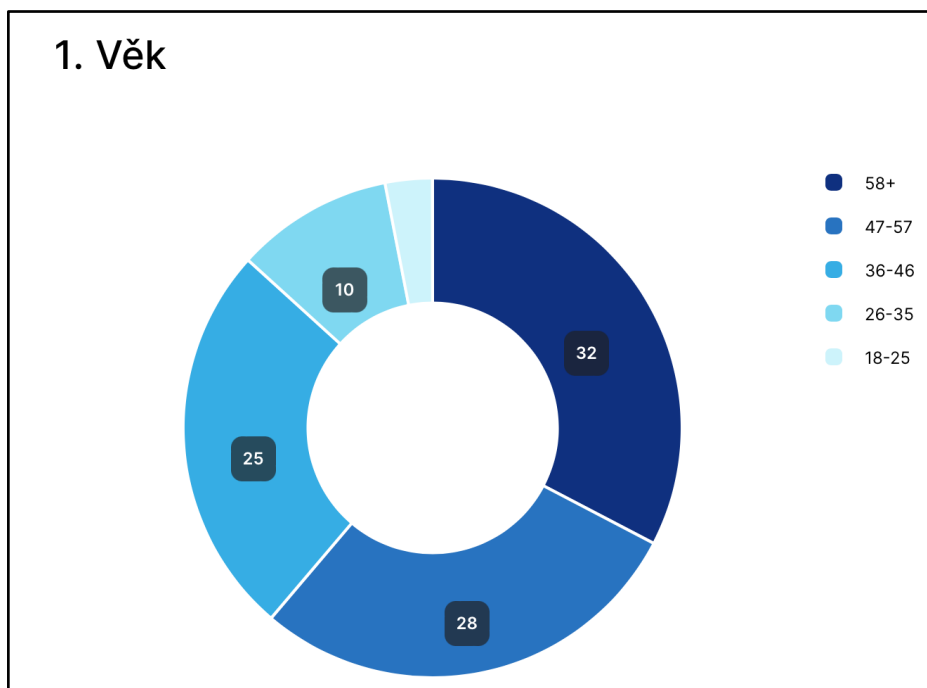
tabulka č.1 - vlastní zdroj

8.3.4. Výzkumný soubor



Graf č1 - vlastní zdroj

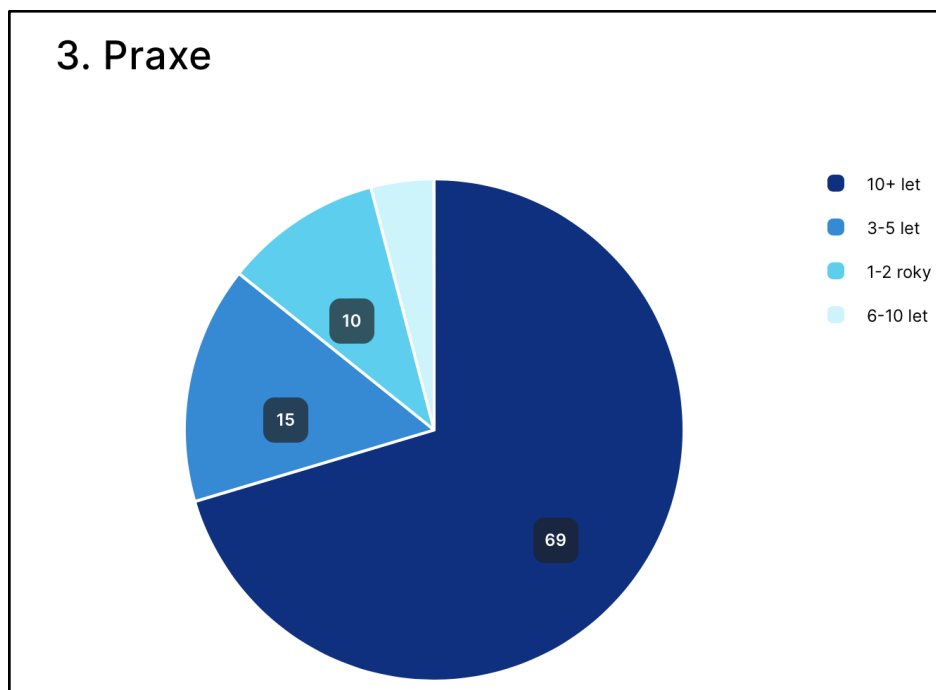
Výzkumný soubor tvořilo celkem 98 respondentů, který se skládal z učitelů sekundárního vzdělávání. Největší zastoupení měly Střední odborné školy s celkovým počtem 46 respondentů (46,9%), učitelé na gymnáziích 43 (43,9%), základních škol 8 (8,2%) a jeden (1%) respondent z odborného učiliště.



Graf č. 2 - vlastní zdroj

Věk respondentů byl velmi rozmanitý, největší zastoupení mají učitelé 58+ (32

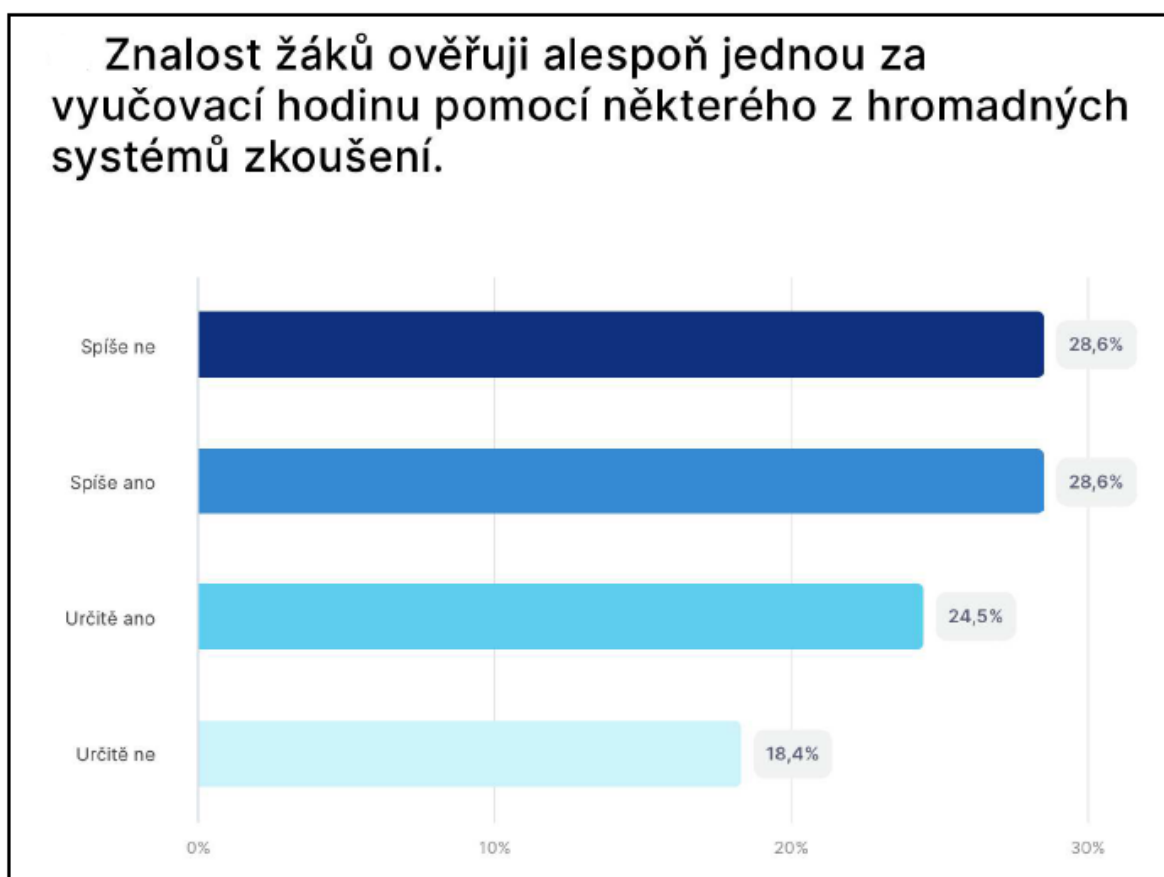
respondentů), 28 hlasů je od učitelů ve věkové skupině 47-57 let, 25 hlasů je od učitelů ve věkovém rozhraní 36-46, učitelů ve věkové skupině odpovědělo na dotazník celkem 10 a nejmenší zastoupení má nejmladší skupina se třemi respondenty.



Graf č. 3 - vlastní zdroj

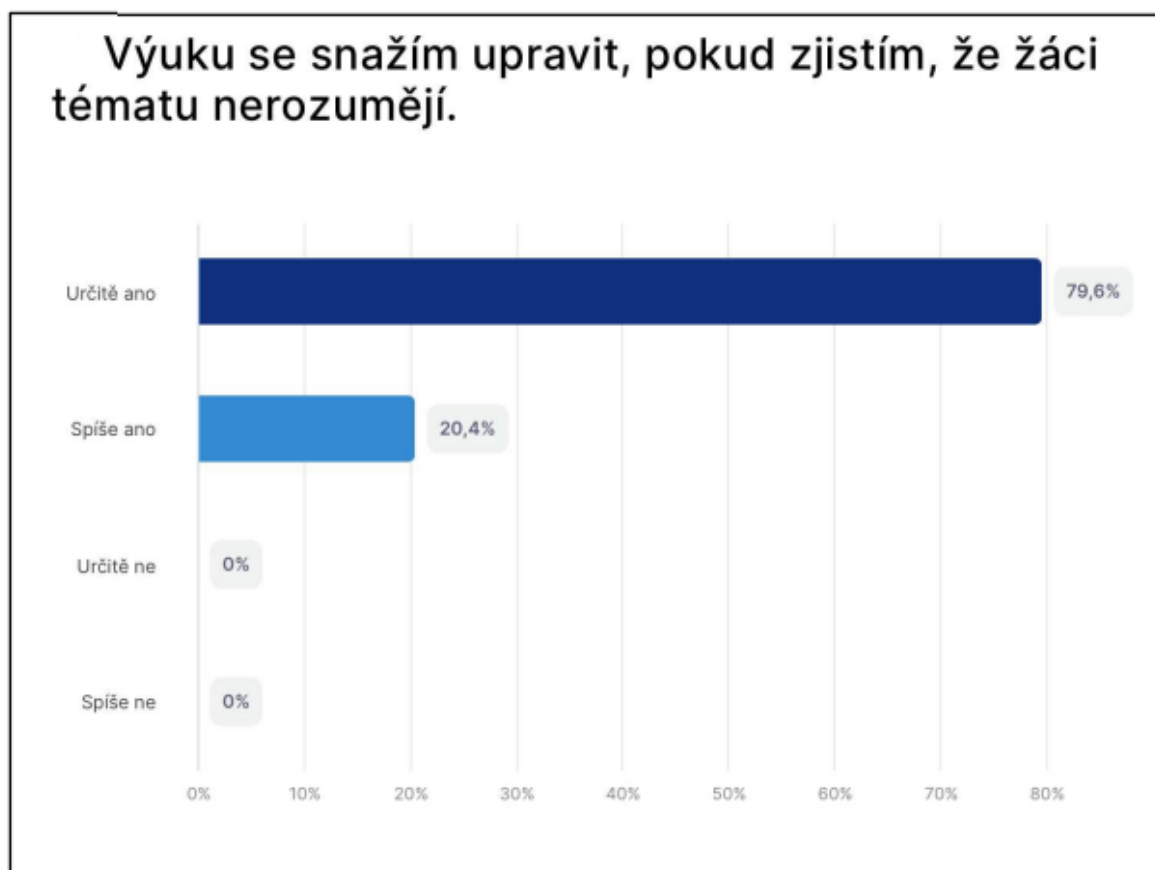
Praxe dotazovaných - nejčastěji odpovídali učitelé s praxí nad 10 let (69 respondentů), učitelů s praxí 3-5 let hlasovalo celkem 15, učitelů s praxí do 2 let se zúčastnilo 10 a nejméně odpovědí je od učitelů s praxí v rozmezí od 6 do 10 let (4).

8.4. Vyhodnocení dotazníkového šetření



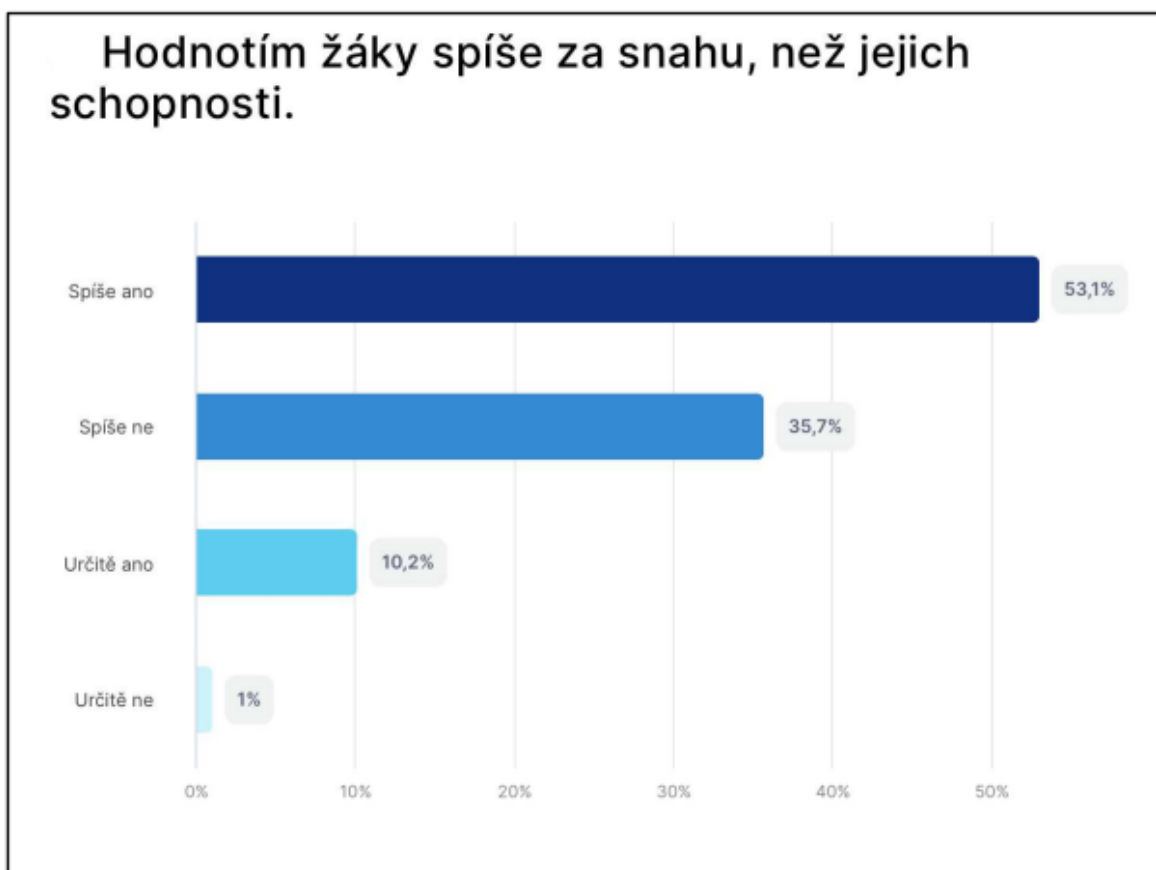
Graf č. 4 - vlastní výzkum

Tato otázka se týká metod, které učitelé používají k ověření znalostí svých žáků během vyučovacích hodin. Zjišťuje, zda učitelé pravidelně využívají hromadné zkoušení, což může zahrnovat různé formy testů, kvízů nebo jiných hodnocení provedených v rámci celé třídy najednou. Výsledky této otázky nejsou zcela jednoznačné. 28,6% (28) respondentů zvolilo odpověď “spíše ne” a stejné zastoupení má “spíše ano”. Ráda bych zmínila, že respondenti mohli zvolit pouze jednu odpověď. Dále je “určitě ano” s 24 volbami a nejmenší zastoupení má možnost “určitě ne” s 18 hlasy. Učitelé s praxí nad 10 let volili nejčastěji možnosti “určitě ano” a “spíše ano” v celkovém počtu 38 hlasů. Totéž platilo pro možnosti “spíše ne” a “určitě ne” kde tyto možnosti zvolilo 31 respondentů této věkové skupiny.



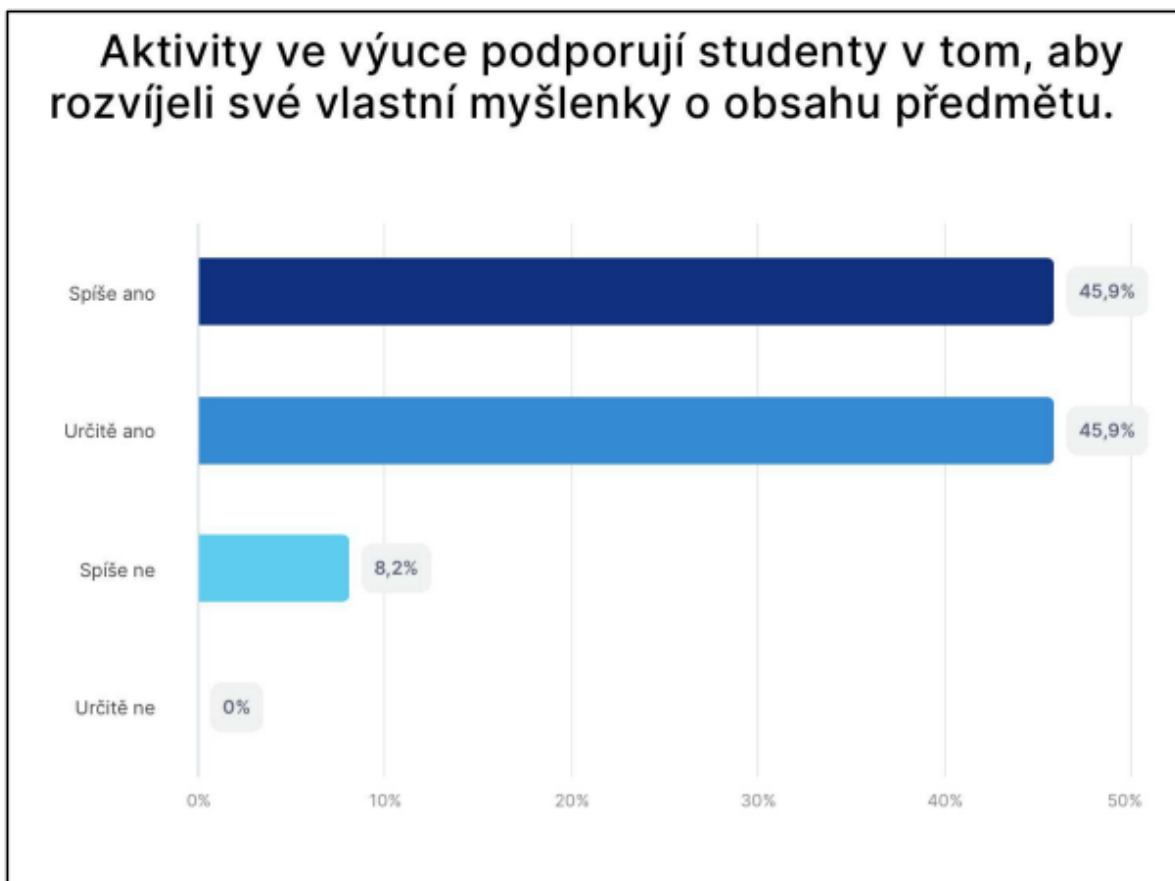
Graf č. 5 - vlastní výzkum

Tato otázka se zabývá přístupem učitele k adaptaci výuky v závislosti na porozumění žáků danému tématu. Odpověď na tuto otázku poskytuje informaci o flexibilitě a reaktivitě učitele v reakci na potřeby a úrovně porozumění žáků. Oproti otázce předchozí, je zde patrné, že 79,6% (78) respondentů reaguje na potřeby žáků a 20,4% (20) respondentů hlasovalo pro “spíše ano” což indikuje též pozitivní náklonost vůči žákům. Negující možnosti neobdržely žádné hlasy.



Graf č. 6 - vlastní výzkum

Tato otázka se týká přístupu učitele k hodnocení žáků. Odpověď naznačuje, že učitel hodnotí žáky spíše na základě jejich úsilí a snahy než na základě jejich schopností a znalostí. Tento přístup nám naznačuje učitelův důraz na podporu a povzbuzení každého žáka bez ohledu na jejich přirozené schopnosti. Tímto způsobem může být podpořeno učení ve škole pomocí pozitivního posílení úsilí a zapojení žáků. Důraz na snahu a úsilí může také podporovat vytváření prostředí, které žákům umožňuje cítit se bezpečně a motivovaně k učení a rozvoji svých dovedností. To může vést k celkovému zlepšení výkonu žáků a k podpoře jejich sebevědomí a motivace. Výsledky této otázky nám indikují, že 53,1% (52) respondentů zvolilo “spíše ano”, 35,7% (35) respondentů zvolilo “spíše ne”, 10,2% (10 respondentů) zvolilo možnost “určitě ano” a jeden respondent zvolil “určitě ne”.



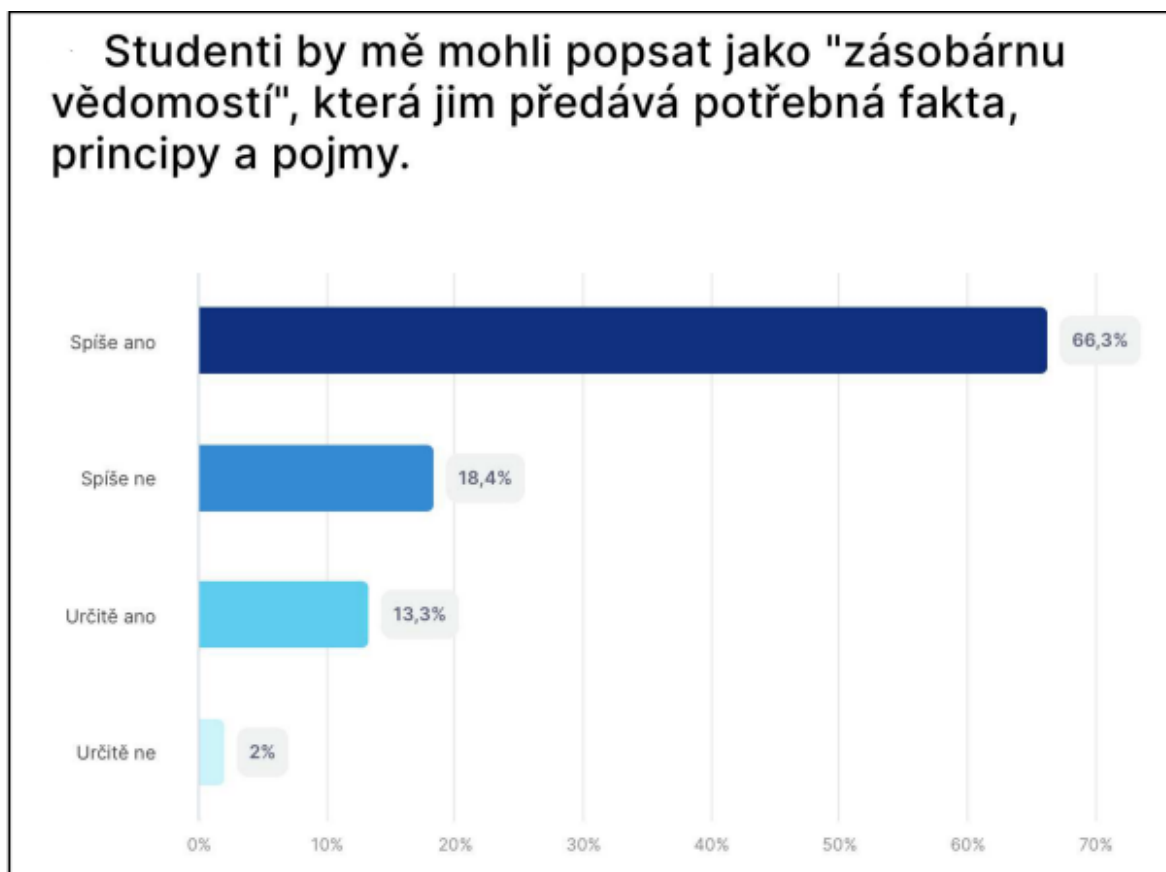
Graf č. 7 - vlastní zdroj

Tato otázka se zaměřuje na to, zda aktivity ve výuce podporují studenty v tom, aby sami rozvíjeli své vlastní myšlenky o obsahu předmětu. Odpověď na tuto otázku poskytuje informaci o přístupu učitele k výuce a o tom, zda jsou žáci povzbuzováni k aktivnímu myšlení a tvoření vlastních názorů a přístupů k učivu. Pokud učitelé podporují aktivity, které umožňují žákům tvořit a vyjadřovat své vlastní myšlenky a názory o obsahu předmětu, může to vést k hlubšímu porozumění a zapojení studentů. Tyto aktivity mohou zahrnovat diskuse, skupinovou práci, projekty nebo reflektivní činnosti, které podněcují kritické myšlení a analytické schopnosti žáků. Takový přístup k výuce může vést k rozvoji schopnosti žáků samostatně přemýšlet, vyjadřovat své názory a hledat nové perspektivy na učivo, což přispívá k jejich celkovému intelektuálnímu rozvoji. Výsledky této otázky jsou pozitivní 45,9% (45) respondentů zvolilo možnost “Spíše ano” a stejný počet respondentů zvolil též možnost “určitě ano”. Možnost spíše ne volilo pouze 8,2% (8) respondentů.



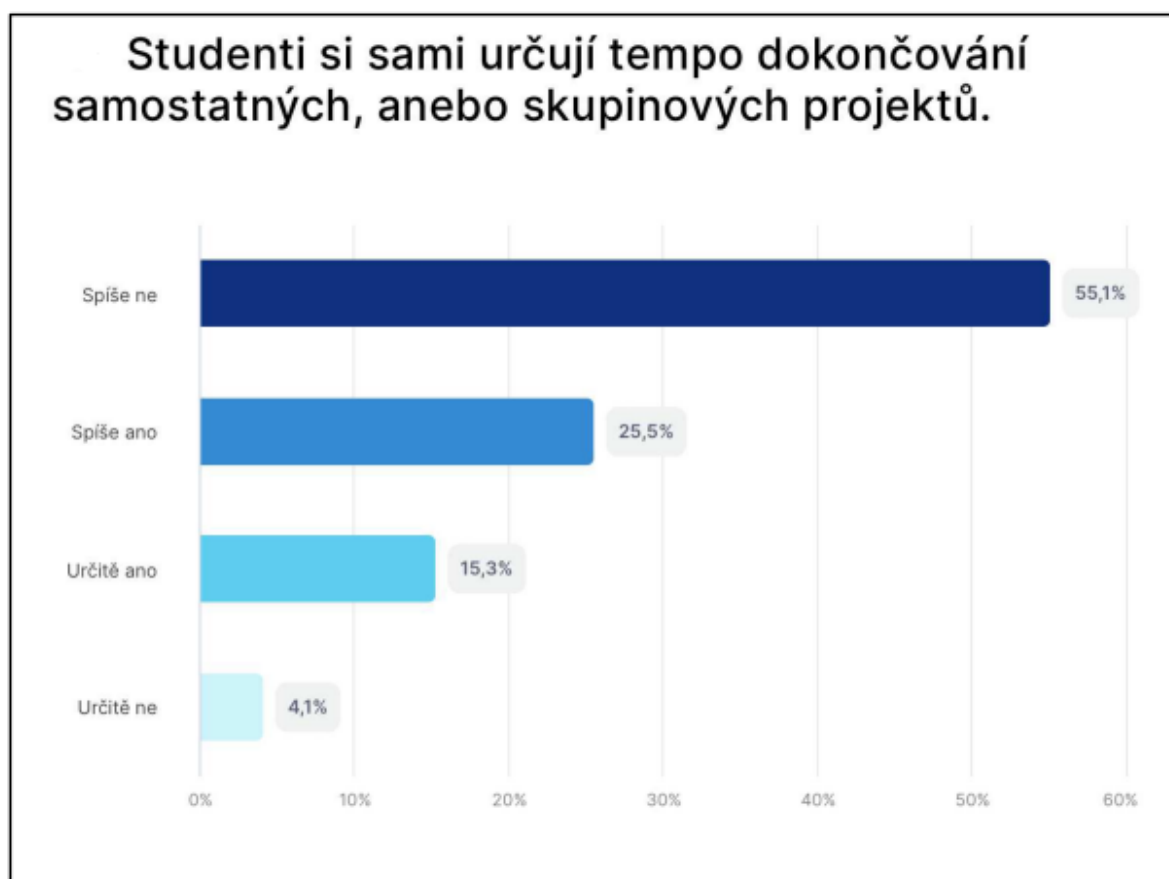
Graf č. 8 - vlastní výzkum

Učitelé se u této otázky zamýšleli nad tím, zda a jakým způsobem poskytují zpětnou vazbu žákům a směřují žáky ke zlepšení. Odpověď na tuto otázku poskytuje informaci o tom, zda učitelé aktivně komunikují s žáky ohledně oblastí, na kterých by měli pracovat pro zlepšení svých výsledků. U této otázky mě těší, že naprostá většina učitelů volila možnost “Učítě ano” 49% (48) respondentů, možnost “spíše ano” získala 41,8% (41 respondentů), “spíše ne” 8,2% (8) a možnost s nejnižším zastoupením je “Určitě ne” s jedním hlasem.



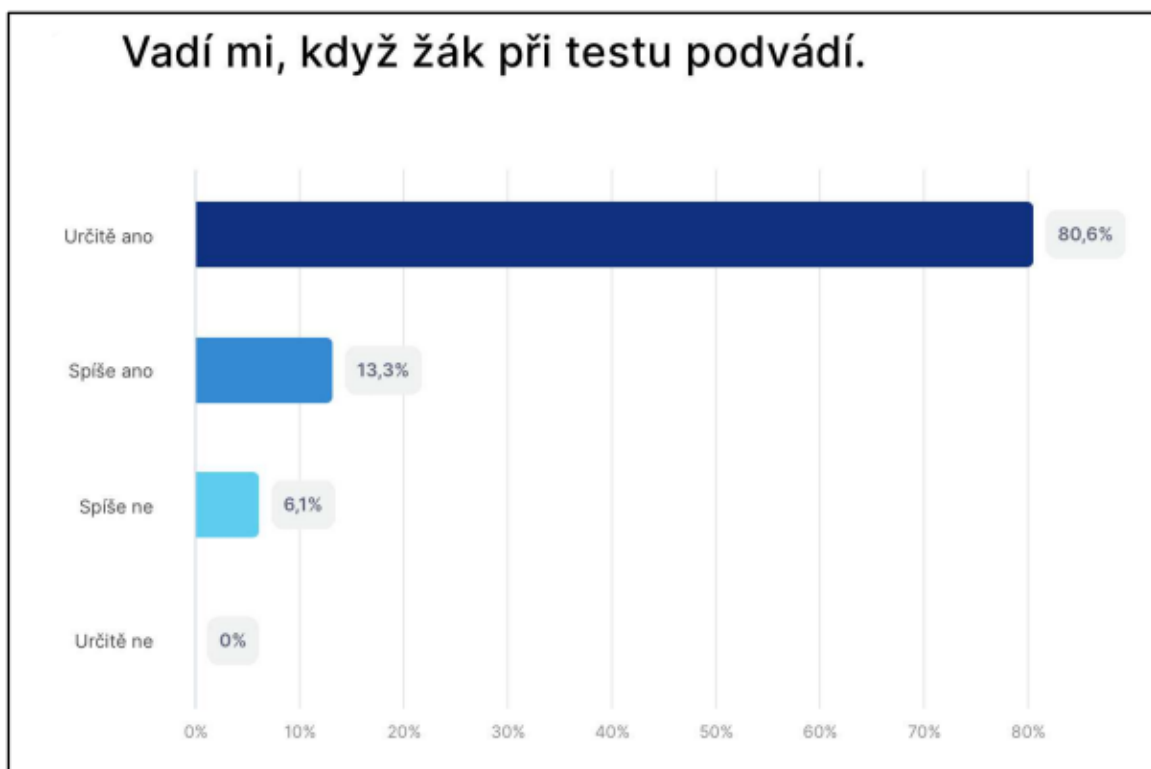
Graf č. 9 - vlastní výzkum

Tato otázka se týká přístupu učitele k výuce a způsobu, jakým vnímá svou roli ve vztahu k žákům. Odpověď na tuto otázku poskytuje informaci o tom, zda učitelé vidí svou roli převážně jako poskytování informací a faktů, nebo zda podporují aktivní angažovanost žáků a rozvoj jejich schopností a dovedností. Pokud učitelé vnímají svou roli převážně jako "zásobárnu vědomostí", kteří předávají žákům potřebná fakta, principy a pojmy, může to naznačovat spíše tradiční a pasivní přístup k výuce. Naopak, moderní pedagogické přístupy zdůrazňují interaktivní a zapojený přístup ke vzdělávání, který podporuje aktivní angažovanost žáků, kritické myšlení a konstruktivní přístup k učení. Tímto způsobem učitelé spolupracují se žáky na společném objevování a konstrukci znalostí, což umožňuje žákům lépe porozumět a zapamatovat si učivo a rozvíjet své dovednosti a schopnosti. Možnost spíše ano zvolilo 66,3% respondentů, což indikuje, že naprostá většina oslovených učitelů se identifikuje jako "zásobárnu vědomostí".



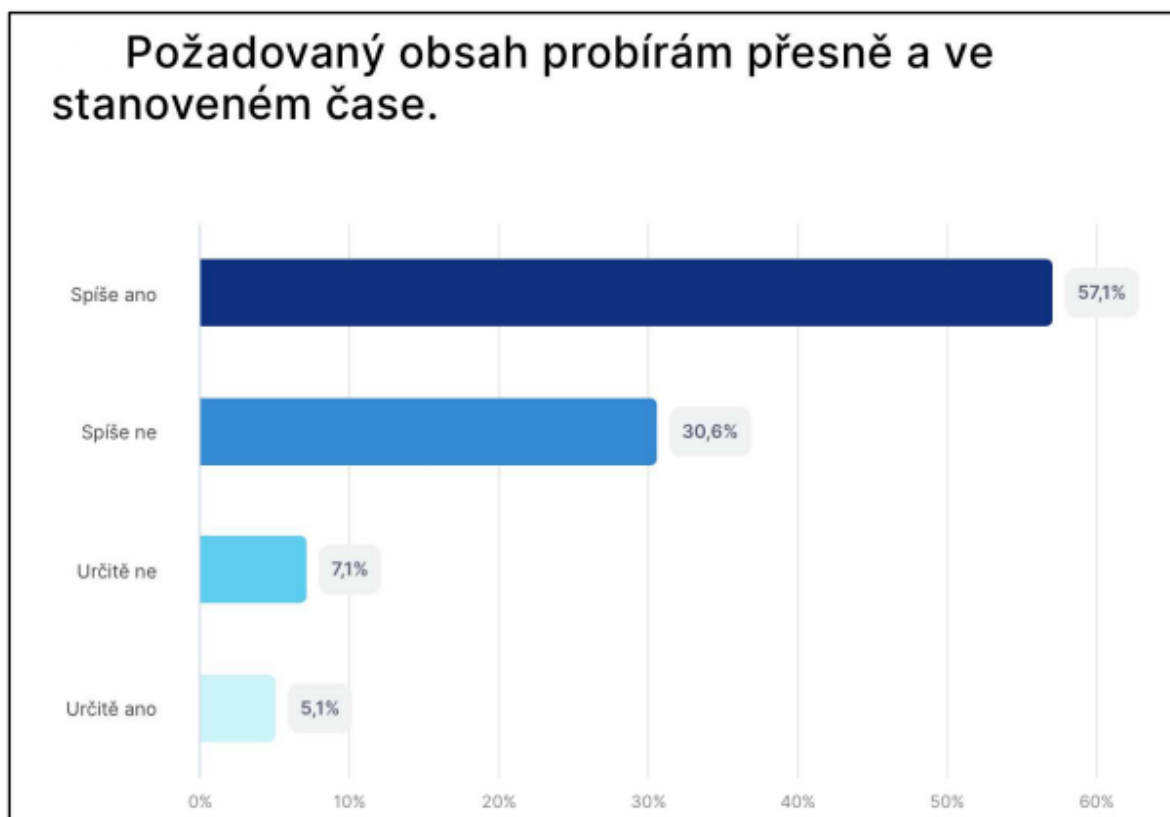
Graf č. 10 - vlastní výzkum

Tato otázka se týká míry autonomie, kterou mají studenti při určování tempa dokončování samostatných nebo skupinových projektů. Odpověď na tuto otázku poskytuje informaci o tom, zda učitelé podporují žáky ve výběru tempa jejich práce a zda věří v důležitost samoregulace a sebeřízeného učení. Tento přístup může podporovat rozvoj nezávislosti, odpovědnosti a řízení času u žáků, což jsou důležité dovednosti pro jejich akademický i osobní rozvoj. Kromě toho, umožnění studentům určovat tempo práce může vést k větší motivaci a angažovanosti v projektech, protože se cítí více zodpovědní za své vlastní učení a výsledky. To může vést k hlubšímu porozumění a zapamatování si učiva a k většímu zájmu o téma či úkol. Více jak polovina dotazovaných 55,1% (54) zvolila odpověď “spíše ne”. Možnost “spíše ano” zvolilo poté 25,5% (25) respondentů. Absolutní možnosti “určitě ano” zvolilo 15,3% (15) respondentů a “určitě ne” 4,1% (4)



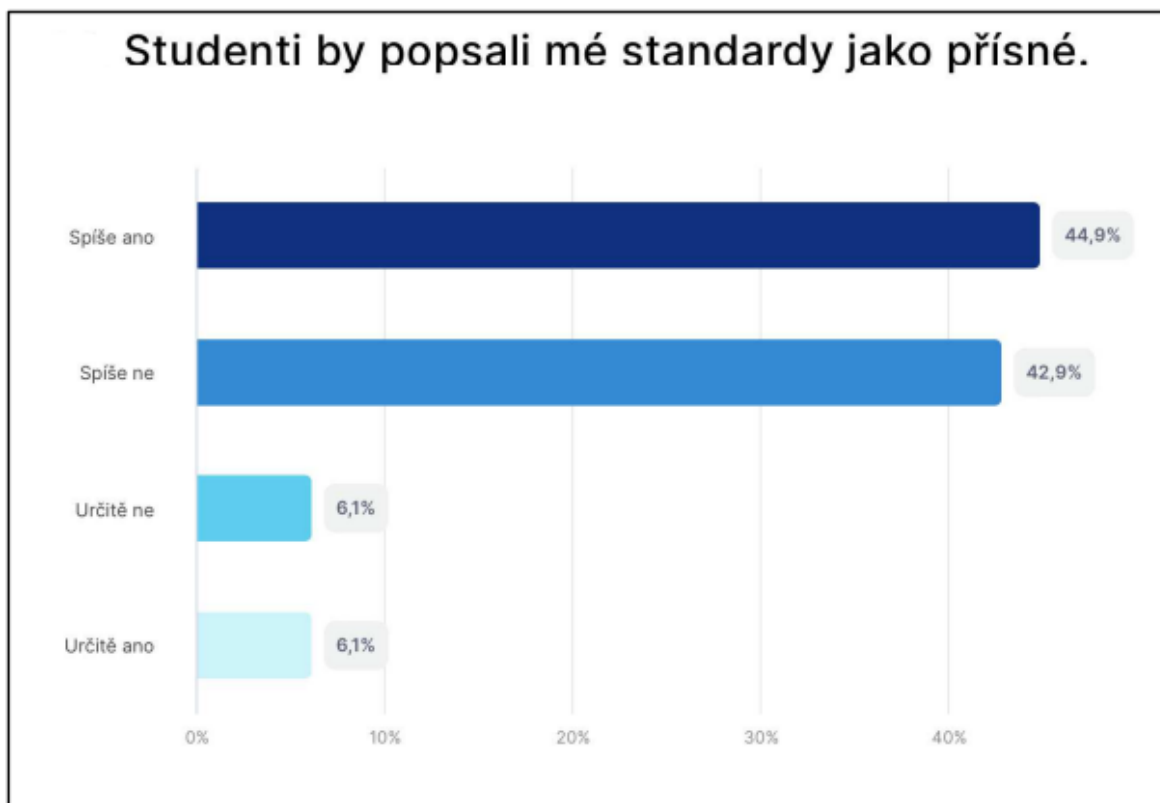
Graf č. 11 - vlastní výzkum

Učitelé mohou vnímat podvádění jako porušení důvěry ve vztahu mezi učitelem a žákem. Důsledky za podvádění mohou zahrnovat sankce, jako je například snížení bodů, opakování testu nebo jiné disciplinární opatření, které mají za cíl předcházet podvádění a posilovat důvěru ve výsledky hodnocení. Nicméně je také důležité, aby učitelé vytvořili prostředí, které podporuje zodpovědné učení a rozvoj schopností, aby žáci neměli motivaci k podvádění a aby měli prostor pro učení a růst bez strachu z chyby. Naprostá většina respondentů volila absolutní možnost “určitě ano” s celkem 80,6% (79), na druhé pozici je “spíše ano” s 13,3% (13) a 6,1% (6) dotazovaných odpovědělo “spíše ne”



Graf č. 12 - vlastní výzkum

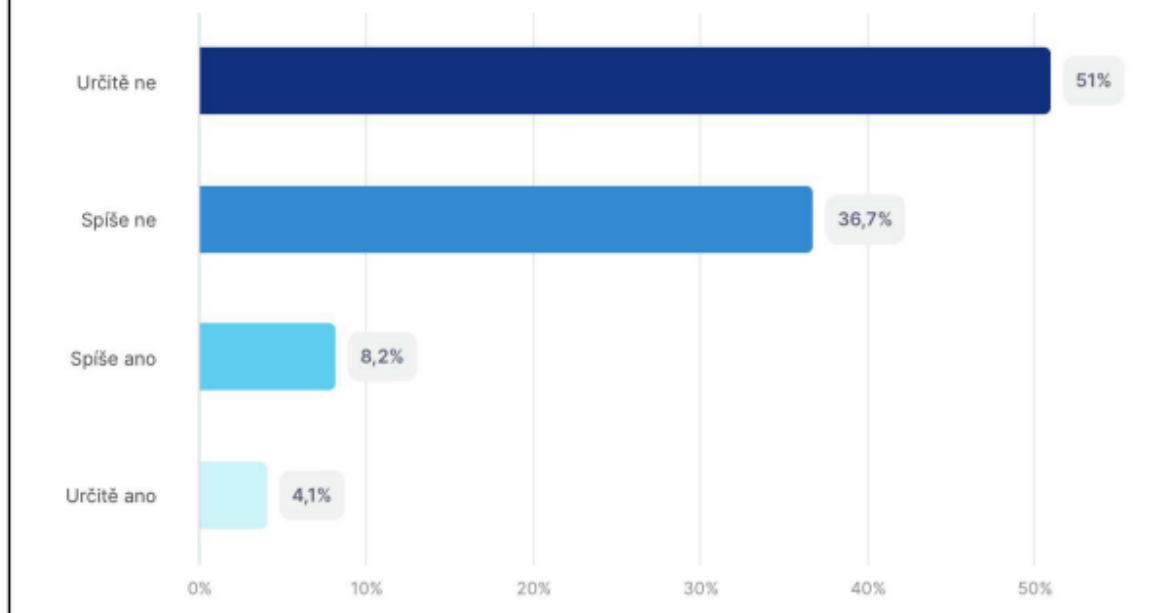
Odpověď na tuto otázku poskytuje informaci o tom, zda učitelé preferují striktní dodržování plánu výuky a časového rámce pro každou výukovou jednotku. Pokud učitelé obsah probírají přesně a ve stanoveném čase, to může naznačovat, že klade důraz na dodržování plánu výuky a efektivní využívání času ve třídě. Tento přístup může být vhodný pro zajištění pokrytí veškerého učiva a splnění vzdělávacích cílů daného předmětu. Nicméně, striktní dodržování časového plánu může mít i své nevýhody. Například může omezovat flexibilitu ve výuce a neposkytovat dostatečný prostor pro pochopení učiva, diskusi, reflektování nebo pro zkoumání nových témat na základě zájmu studentů. Důležité je najít vyvážený přístup, který umožní pokrytí požadovaného obsahu, ale zároveň poskytne prostor pro reflektivní a interaktivní výuku, která podněcuje zájem a zapojení studentů a podporuje hlubší porozumění a učení. Této otázce dominuje možnost “spíše ano” s 57,1% (56), další možnost s 30,6% (30) je “spíše ne”, krajní odpovědi získali nejméně možností “určitě ne” bylo zvoleno 7,1% (7) a “určitě ano” 5,1% (5) respondenty.



Graf č. 13 - vlastní zdroj

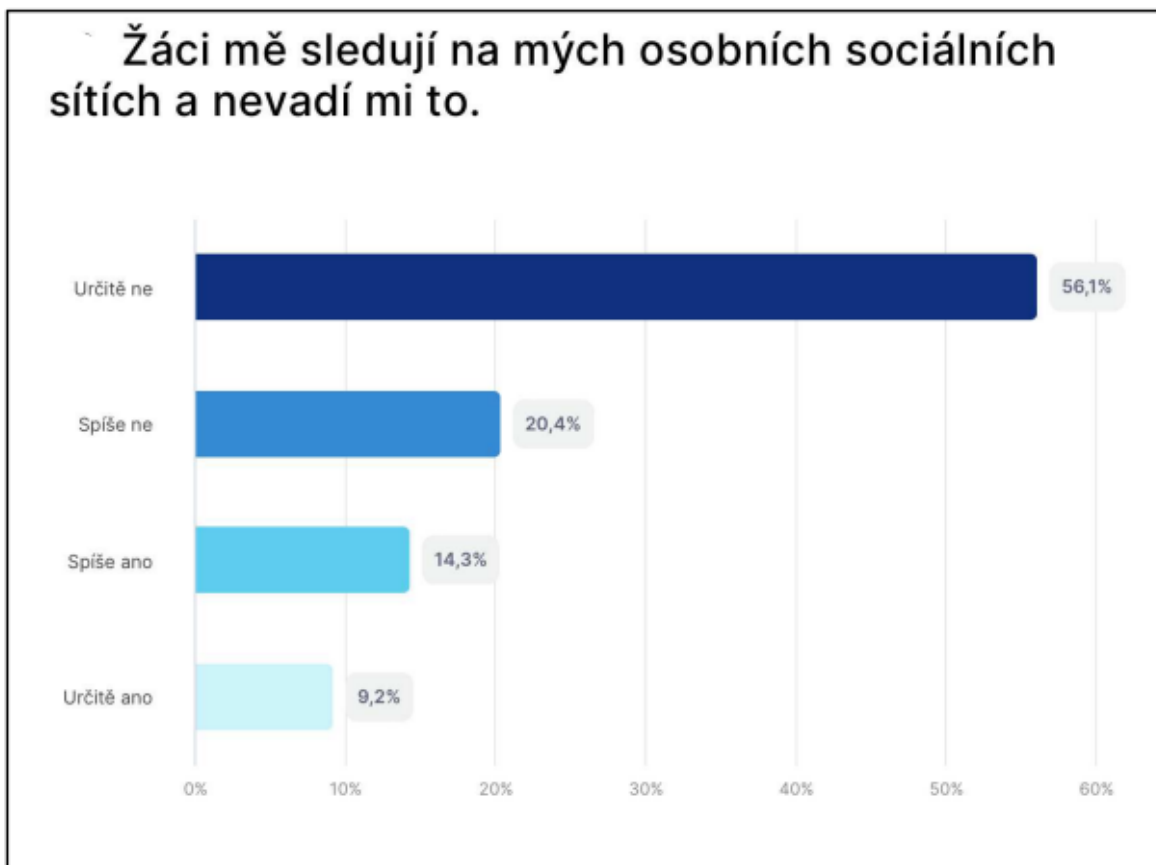
Pokud studenti popsali standardy učitele jako přísné, může to naznačovat, že učitel klade důraz na vysoké očekávání a požaduje od svých studentů maximální úsilí a kvalitu ve své práci. To může zahrnovat například očekávání ohledně kvality domácích úkolů, úrovně zapojení do výuky nebo dodržování pravidel chování ve třídě. Tato otázka nemá jednoznačný výsledek. 44,9% (44) respondentů zvolilo možnost “spíše ano” a protipólovou možnost “spíše ne” zvolilo 42,9% (42) učitelů. Krajní možnostu “určitě ano” a “určitě ne” poté zvolilo stejný počet respondentů.

Zkoušení u tabule je jediný osvědčený způsob toho, jak poznat, zda žák látku umí nebo ne, neboť u toho nemůže podvádět.



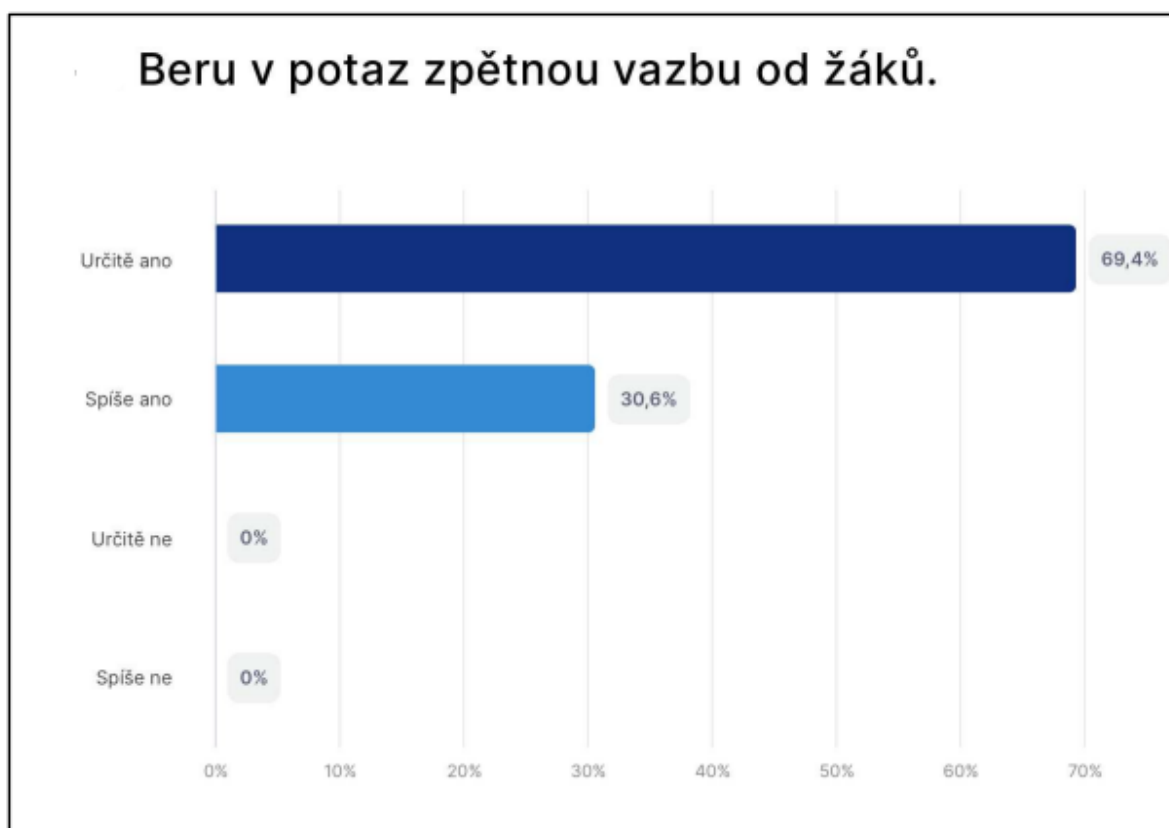
Graf č. 14 - vlastní zdroj

Tento přístup může být spojen s přesvědčením, že zkoušení u tabule zabraňuje žákům v podvádění a poskytuje učitelům přímý a okamžitý vhled do úrovně porozumění žáků. Nicméně, tento přístup může mít své omezení. Zkoušení u tabule může být pro některé žáky stresující a může omezovat jejich schopnost projevit své skutečné znalosti a porozumění. Navíc, různí žáci mají různé preferované způsoby učení a projevu svých znalostí, a proto je vhodné používat různorodé metody hodnocení, které budou odpovídat různým učebním stylům a potřebám studentů. Je důležité, aby učitelé používali různé formy hodnocení, jako jsou písemné testy, ústní zkoušení, projekty, prezentace atd., a aby si uvědomovali, že každá metoda má své výhody a omezení. Kombinace různých metod hodnocení může poskytnout komplexnější a objektivnější pohled na znalosti a dovednosti žáků.



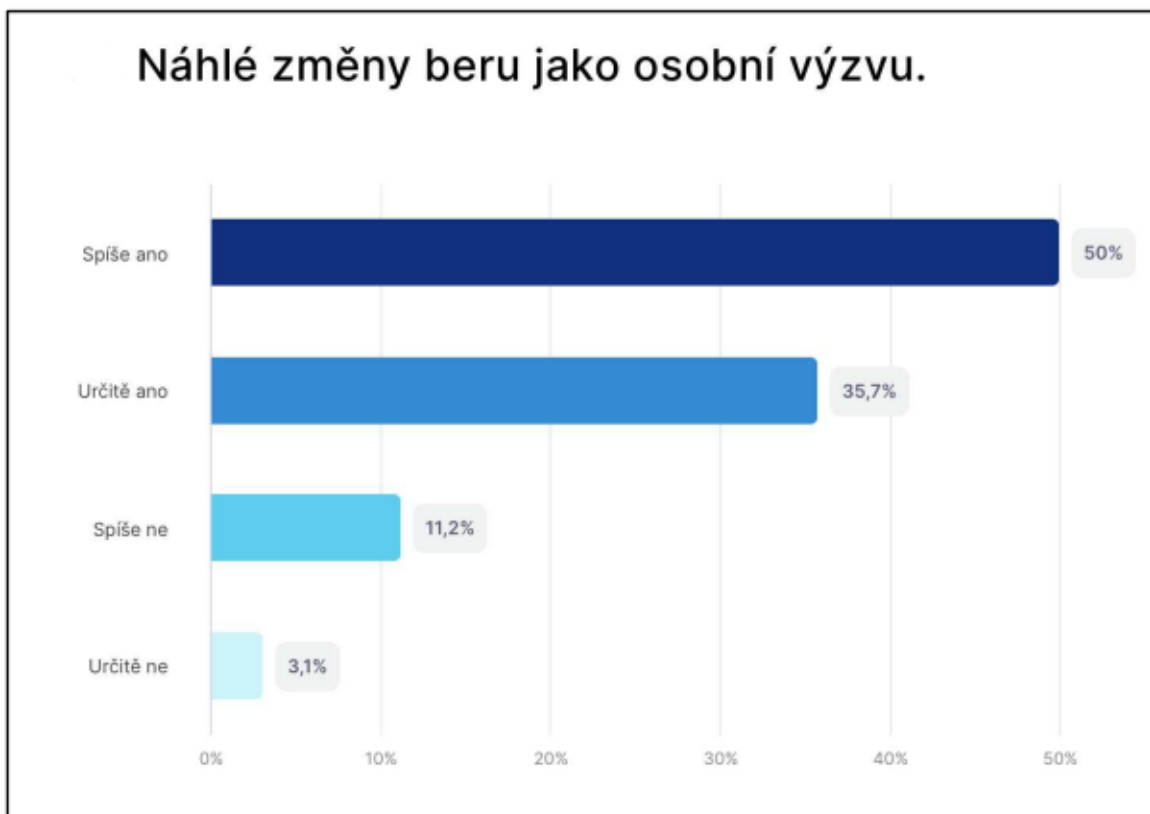
Graf č. 15 - vlastní zdroj

U této otázky se více jak polovina respondentů vyslovila pro odpověď “Určitě ne” 56,1%(55) a nejméně hlasů získala protipólová odpověď “Určitě ano” s 9,2% (9). Učitelé ve věkové skupině 26-35 volili nejčastěji odpověď určitě ne s celkovým zastoupením čtyř respondentů. Výsledky otázky “určitě ano” u věkové skupiny 26-35 získala tři respondenty, 36-46 dva hlasy, 47-57 čtyři hlasy a poslední skupina 58 a více žádné. Možnost spíše ano měla u nejmladší věkové skupiny 18-25 získala jeden hlas, 26-35 jeden hlas, 36-46 pět hlasů, 47-57 3 hlasy, 58+ let čtyři hlasy. Možnost “spíše ne” věková skupina 18-25 nezvolila ani jednou, 26-35 let zvolilo dvakrát, 36-46 zvolilo tuto možnost pětkrát, skupina 47-57 šestkrát a skupina 58+ tuto možnost zvolila sedmkrát. Poslední možnost “určitě ne” volilo nejvíce respondentů s věkem 58+ v celkovém zastoupení 21 hlasů, skupina 47-57 dala této možnosti 15 hlasů, 26-46 13 hlasů, 26-35 čtyři hlasy a u věkové skupiny 18-25 tuto možnost volili dva respondenti.



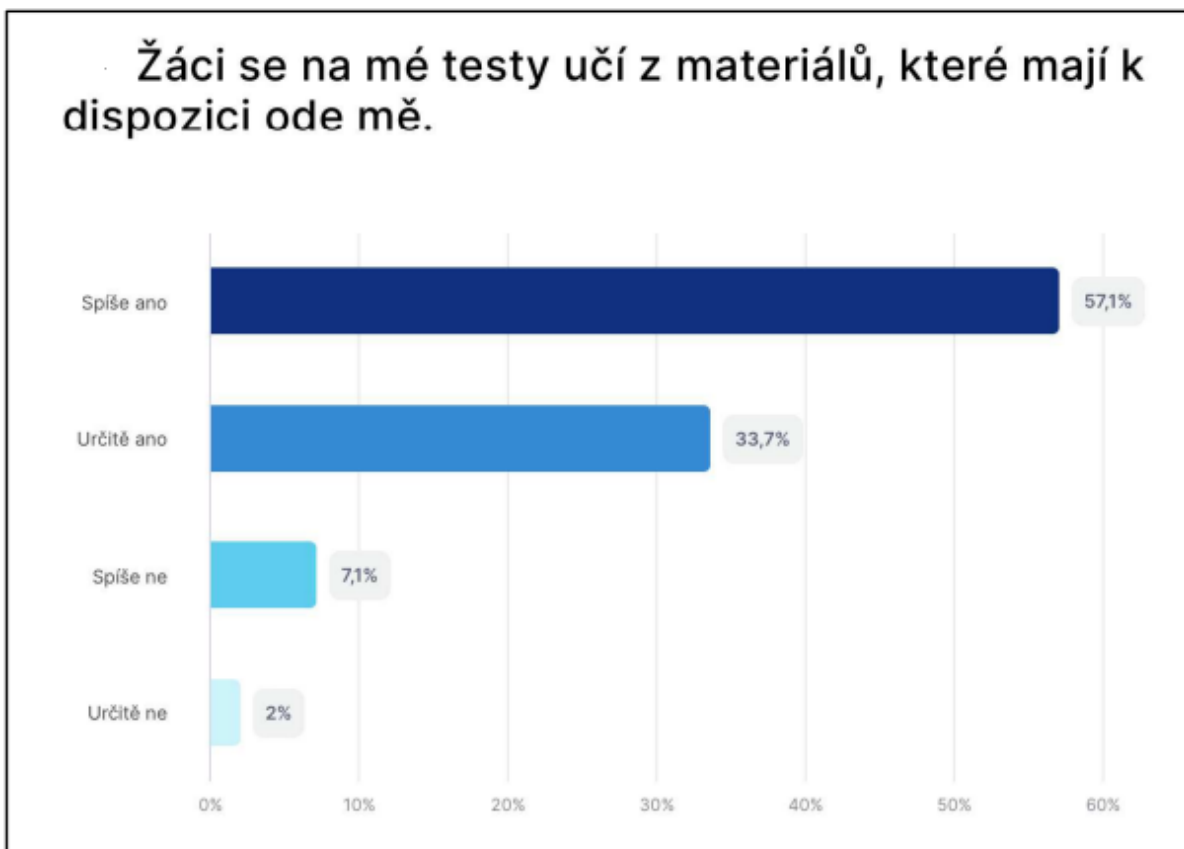
Graf č. 16 - vlastní zdroj

Tato otázka se zaměřuje na přístup učitele k zohledňování zpětné vazby poskytnuté žáky. Odpověď na tuto otázku poskytuje informaci o tom, jak učitelé vnímají a využívají zpětnou vazbu od svých studentů k zlepšení své výuky a vztahů ve třídě. Dominuje odpověď “určitě ano” kterou volilo 69,4% (68) respondentů. Rovné a dominující zastoupení měla tato odpověď u učitelů vyučujících na gymnáziích a středních odborných školách, kde tuto možnost volilo celkem 64 respondentů. Čtyři respondenti byli vyučující ze základní školy. Možnost “spíše ano” volilo 30,6% (30) respondentů - čtyři hlasy ze základní školy, čtrnáct hlasů ze střední odborné školy, 11 z gymnázií a jeden hlas z odborného učiliště. Možnosti “určitě ne” a “spíše ne” nemají žádné zastoupení.



Graf č. 17 - vlastní zdroj

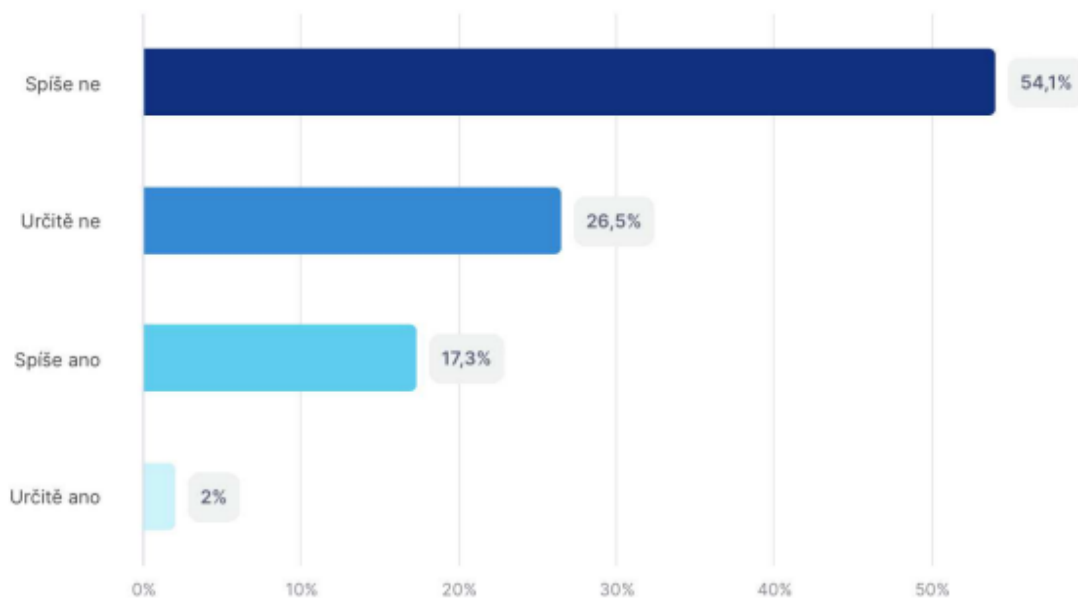
Pokud učitelé berou náhlé změny jako osobní výzvu, to může naznačovat flexibilitu, odhodlání a schopnost přizpůsobit se novým podmínkám. Tento přístup může zahrnovat schopnost rychle reagovat na nové situace, nalézat kreativní řešení a přijímat změny s pozitivním přístupem. Možnost “určitě ano” volilo 50% respondentů (49), možnost “spíše ano” 35,7% (35), “spíše ne” 11,2% (11) a “určitě ne” zvolili tři respondenti. Učitelé s praxí 10 a více let nejčastěji volili možnost “určitě ano” (36) a možnost “spíše ano” (26). Učitelé s praxí v rozmezí 6-10 let volili možnost “spíše ano” (1) a “určitě ano” (1) a “spíše ne” (2), učitelé s praxí v rozmezí 3-5 let volili nejčastěji možnost “spíše ano” (10), “určitě ano” (3) a zastoupení po jednom hlasu měly zbylé kategorie. Začínající učitelé s praxí 1-2 roky volili nejčastěji “určitě ano” (5), po dvou hlasech v kategoriích “spíše ano” a “spíše ne” a jeden hlas “určitě ne”.



Graf č. 18 - vlastní zdroj

Naprostá většina učitelů poskytuje studijní materiály svým žákům. Myslím, že je důležité, aby učitelé poskytovali žákům jasná očekávání ohledně obsahu testů a upřesnili, jaké materiály jsou vhodné pro jejich přípravu. Možnost “spíše ano” volilo 57,1% respondentů (56), spíše ano 33,7% (32) respondentů, “spíše ne” 7,1% (6) respondentů a dva respondenti odpověděli “určitě ne”. Možnost “určitě ne” volili učitelé ze základní školy a střední odborné školy.

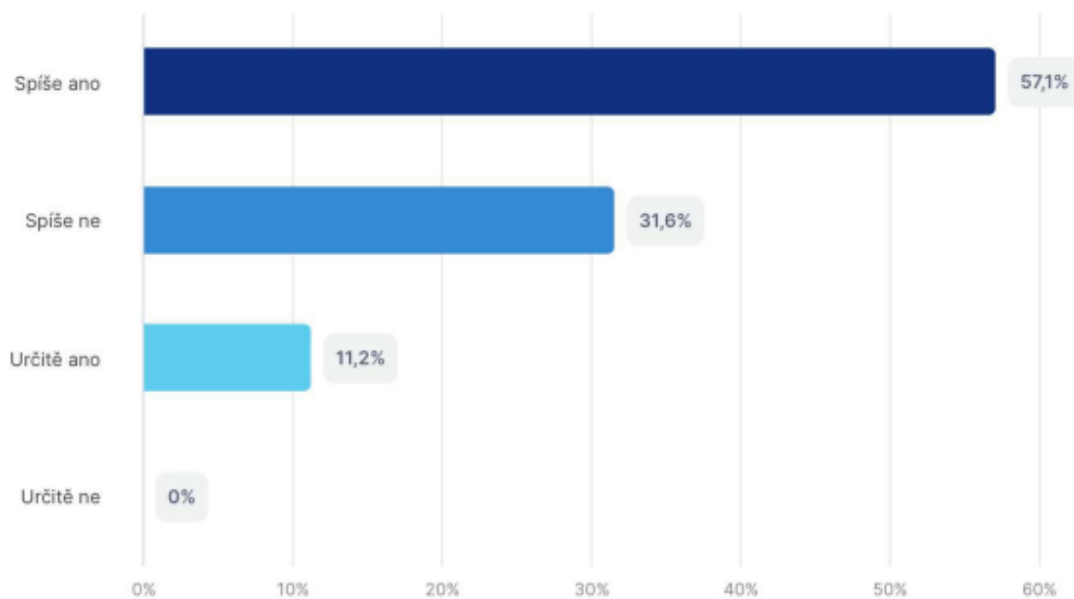
Snažím se zvýšit nejistotu a zůstat nepředvídatelný. Nové aktivity, různé způsoby prezentace obsahu a příležitostná překvapení jsou pravidelnou součástí mých hodin.



Graf č. 19 - vlastní zdroj

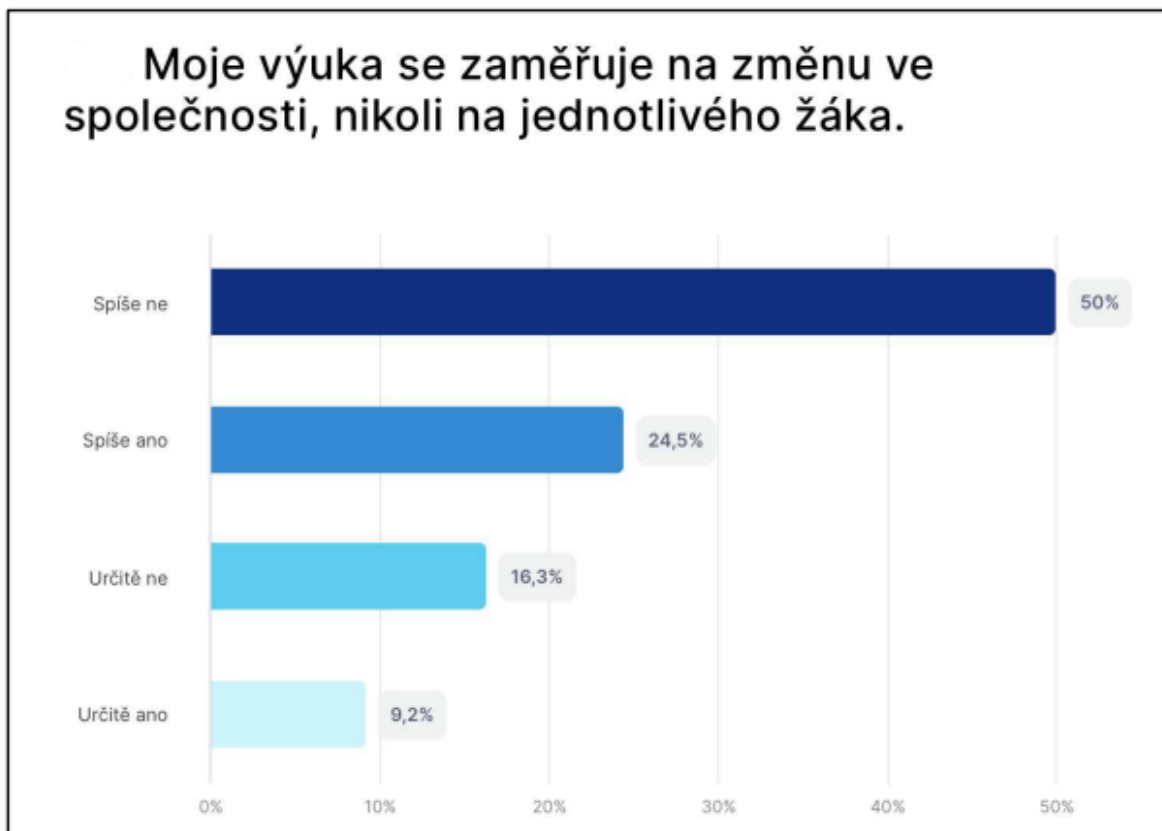
Nové aktivity, různé způsoby prezentace obsahu a příležitostná překvapení mohou obohacovat výuku tím, že zvyšují motivaci, zájem a angažovanost žáků. Zvýšená nejistota a nepředvídatelnost mohou také podporovat rozvoj žákovských dovedností, jako je flexibilita, adaptabilita a kreativita. Žáci se učí přizpůsobovat novým situacím, řešit problémy a hledat nové způsoby řešení, což jsou důležité dovednosti pro jejich budoucí osobní a profesní rozvoj. 54,1% (53) respondentů zvolilo možnost “spíše ne” a 26,5% (26) respondentů zvolilo “určitě ne”, “spíše ano” zvolilo 17,3% (17) respondentů a “určitě ano” 2% (2).

Žákům předám instrukce, ale již nechám v jejich roli, jak k danému úkolu dojdou.



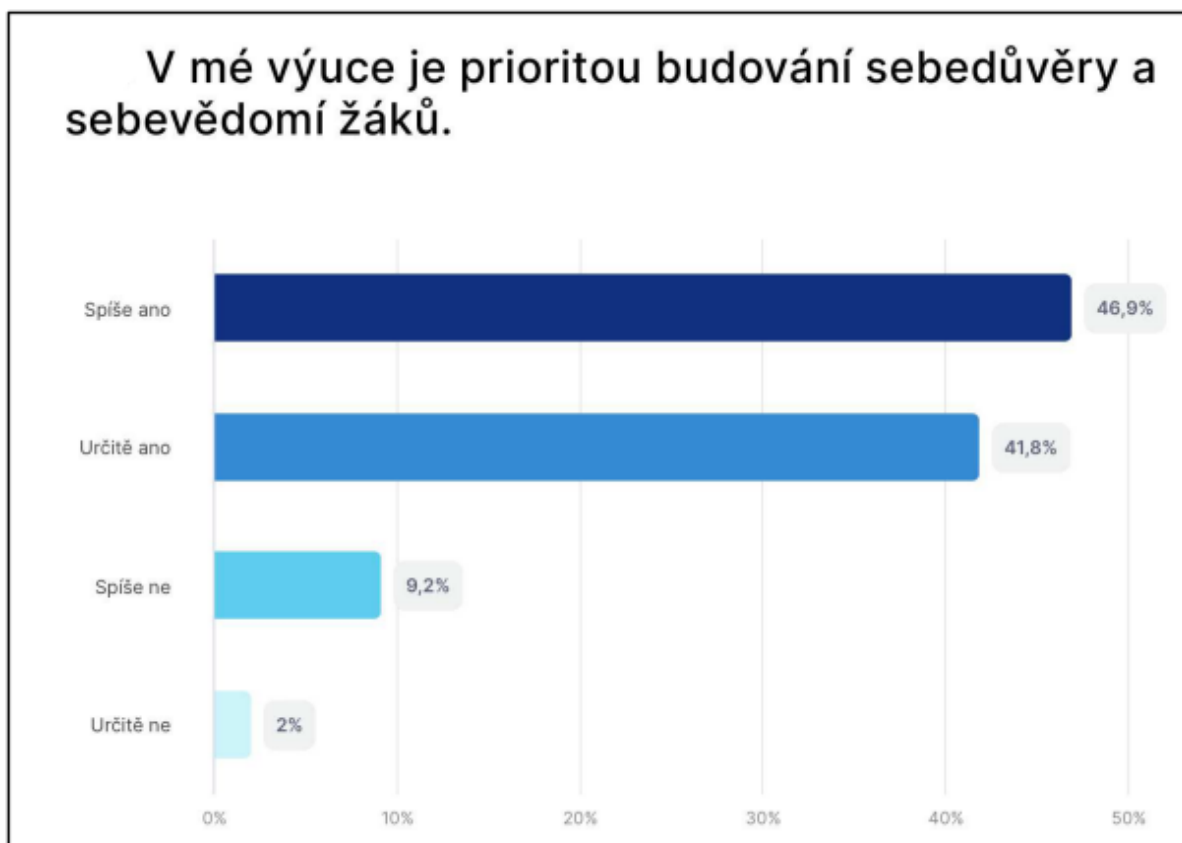
Graf č. 20 - vlastní zdroj

Tato otázka se týká přístupu učitele k delegování úkolů žákům a jejich schopnosti nechat je, aby sami převzali kontrolu nad tím, jak daný úkol provedou. Možnost “spíše ano” volilo 57,1% (56) respondentů, “spíše ne” 31,6% (31) respondentů, “určitě ano” 11,2 (10) a “určitě ne” nezískalo žádný hlas.



Graf č. 21 - vlastní zdroj

Pochopení toho, jakým způsobem jsou žáci hodnoceni je zásadní, protože odráží náš závazek utvářet nejen jednotlivce, ale také činitele ve společnosti. Podporou kritického myšlení, empatie a sociálního vědomí, zajišťujeme, že nejen hodnotíme akademické úspěchy, ale také podporujeme budoucí činitele pozitivních změn ve společnosti. U této možnosti má největší zastoupení odpověď “spíše ne” s 50% (49) respondentů. “Spíše ano” volilo 24,5% (23) respondentů, “určitě ne” 16,3% (15) respondentů a “určitě ano” 9,2% (8) respondentů.



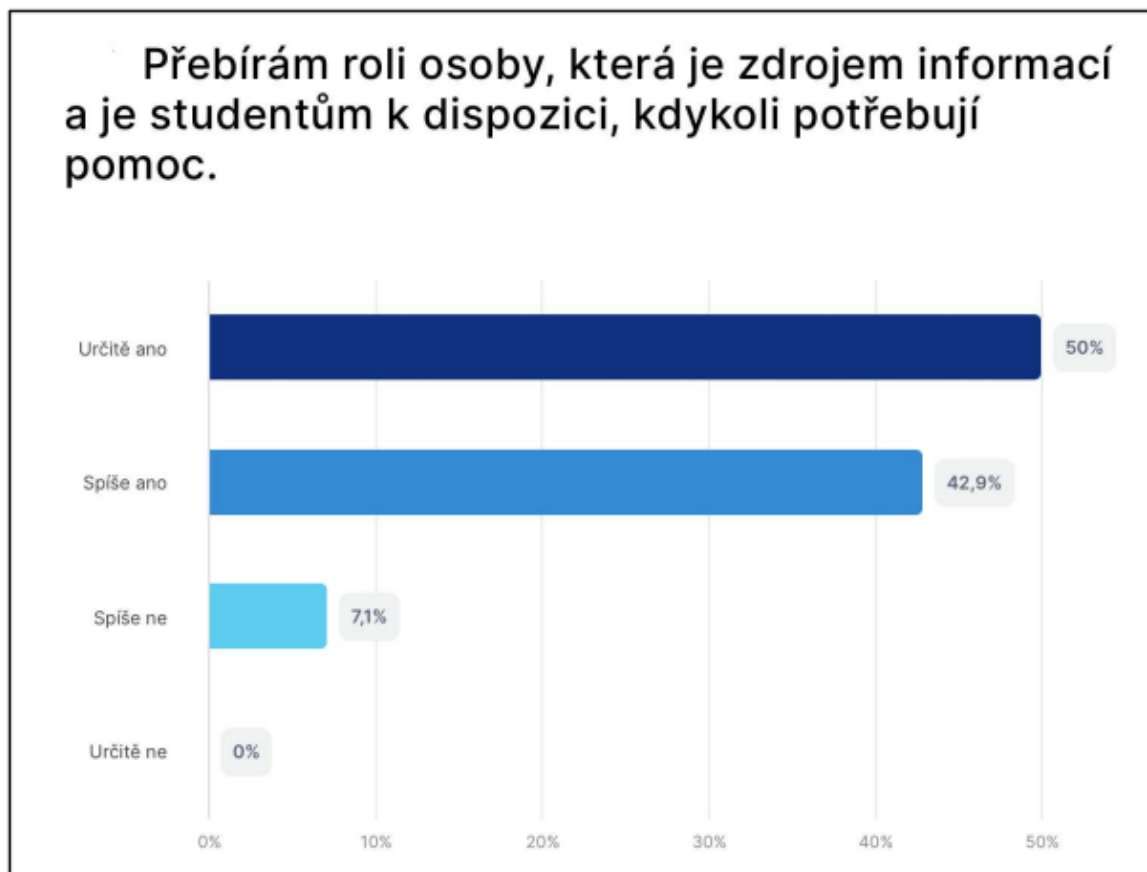
Graf č. 22 - vlastní zdroj

Možnosti “spíše ano” a “určitě ano” dominují této otázce. Protikladné otázky mají minoritní zastoupení. Spíše ano volilo 46,9% (46) respondentů, “určitě ano” 41,8% (41) respondentům “spíše ne” 9,2% (9) respondentů a “určitě ne” 2% (2) respondenti.



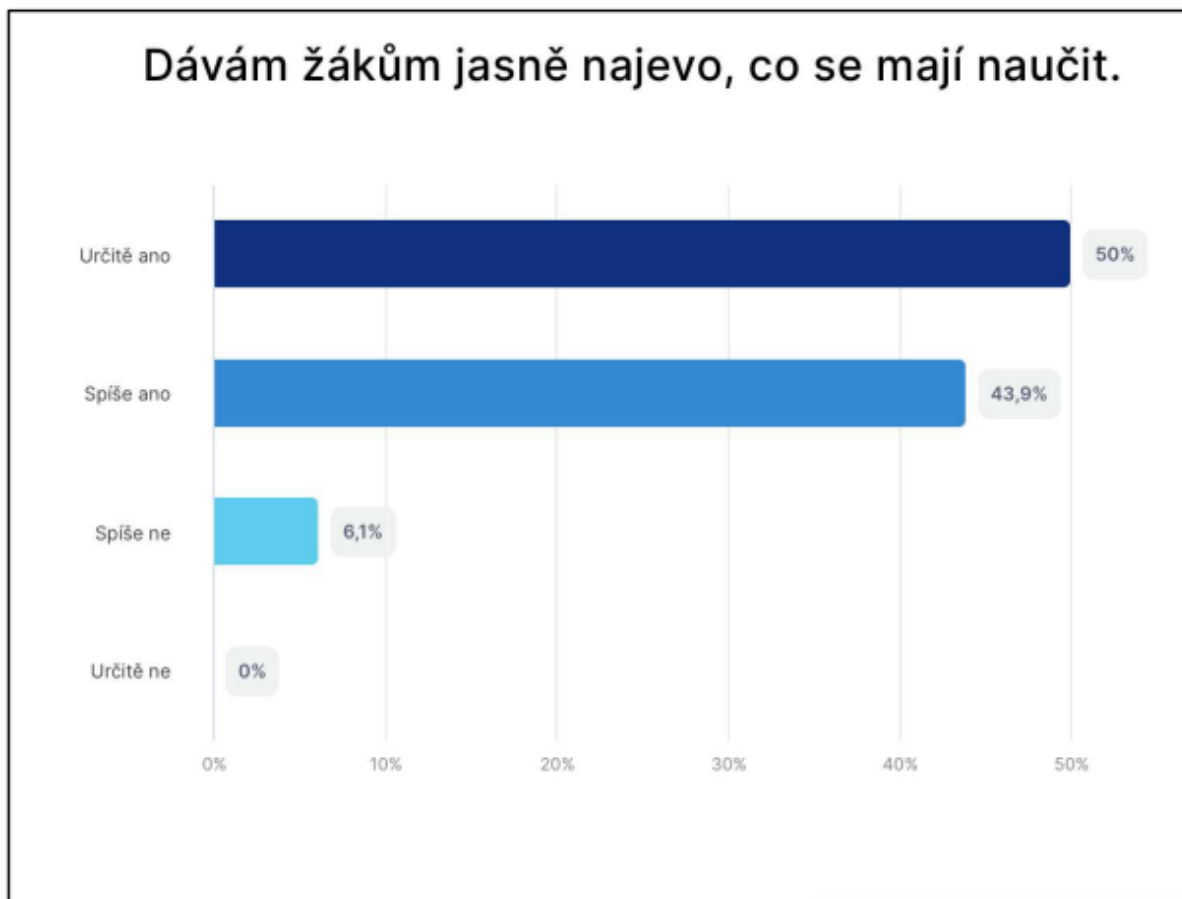
Graf č. 23 - vlastní zdroj

Důraz na přípravu na testy může mít pro žáky výhody, jako je zlepšení jejich schopností v testovacích situacích, získání jistoty a sebevědomí. Může také sloužit jako ukazatel úspěšnosti výuky a pomoci učitelům identifikovat oblasti, ve kterých je třeba poskytnout další podporu. Nicméně je důležité, aby příprava na testy nebyla jediným cílem výuky. Žáci by měli mít možnost rozvíjet širší dovednosti a kompetence, které nejsou pouze testovatelné, jako je kritické myšlení, komunikace, spolupráce a problémové řešení. Nejvíce hlasů má odpověď “spíše ne” s 39,8% (38). “Spíše ano” zvolilo 30,6% (30) respondentů, “určitě ano” 23,5% (23) respondentů a možnost určitě ne zvolilo 6,1% (6) respondentů.



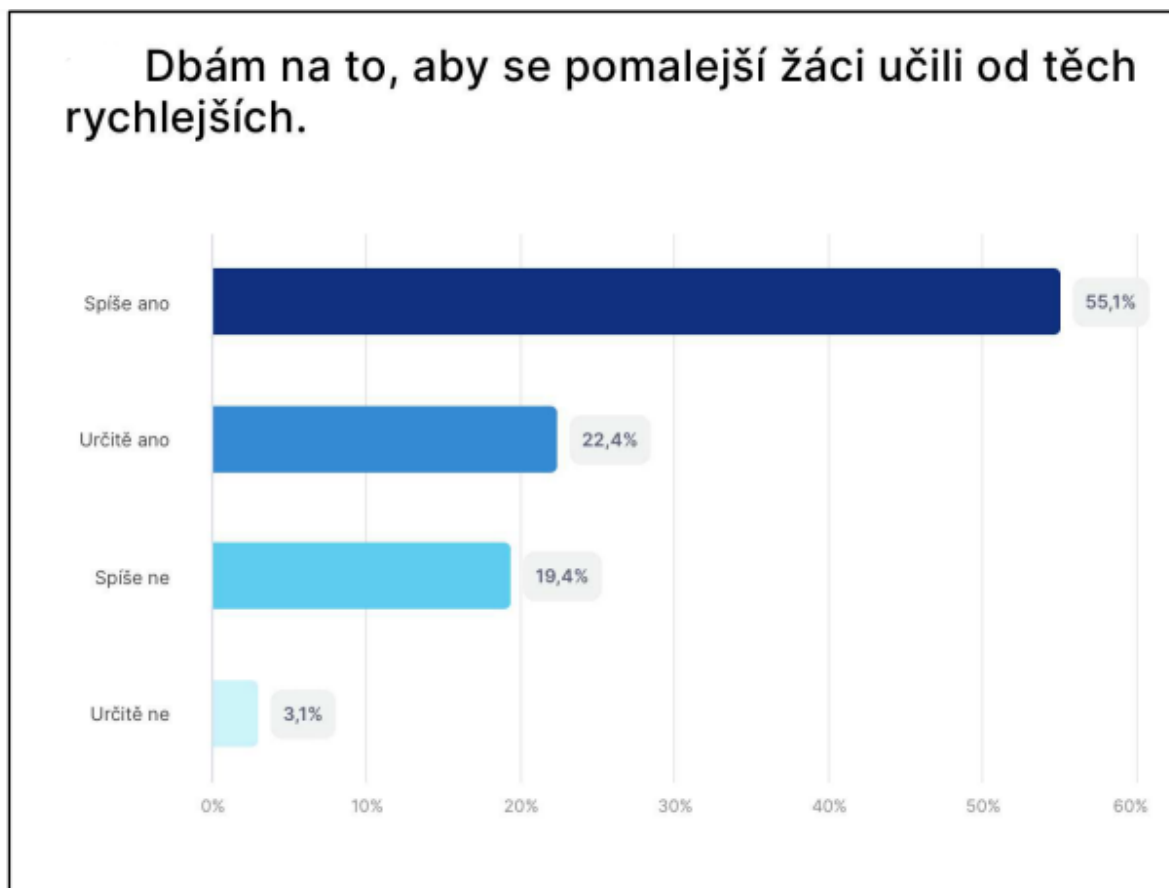
Graf č. 24 - vlastní zdroj

Tento přístup naznačuje, že učitel chápe svou roli jako zdroj informací a podpory pro žáky. Je připraven poskytnout potřebné informace a pomoc kdykoli, když ji žáci potřebují. Tím vytváří prostředí důvěry a podpory, které podporuje učení a rozvoj žáků. Učitelé by měli být schopni přizpůsobit svou podporu individuálním potřebám žáků a vytvořit prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně a podporováni při svém učení. Možnost “určitě ano” zvolilo 50% (49) učitelů, možnost “spíše ano” 42,9% (42) učitelů, “spíše ne” 7,1% (7) učitelů a nikdo nezvolil možnost “určitě ne”.



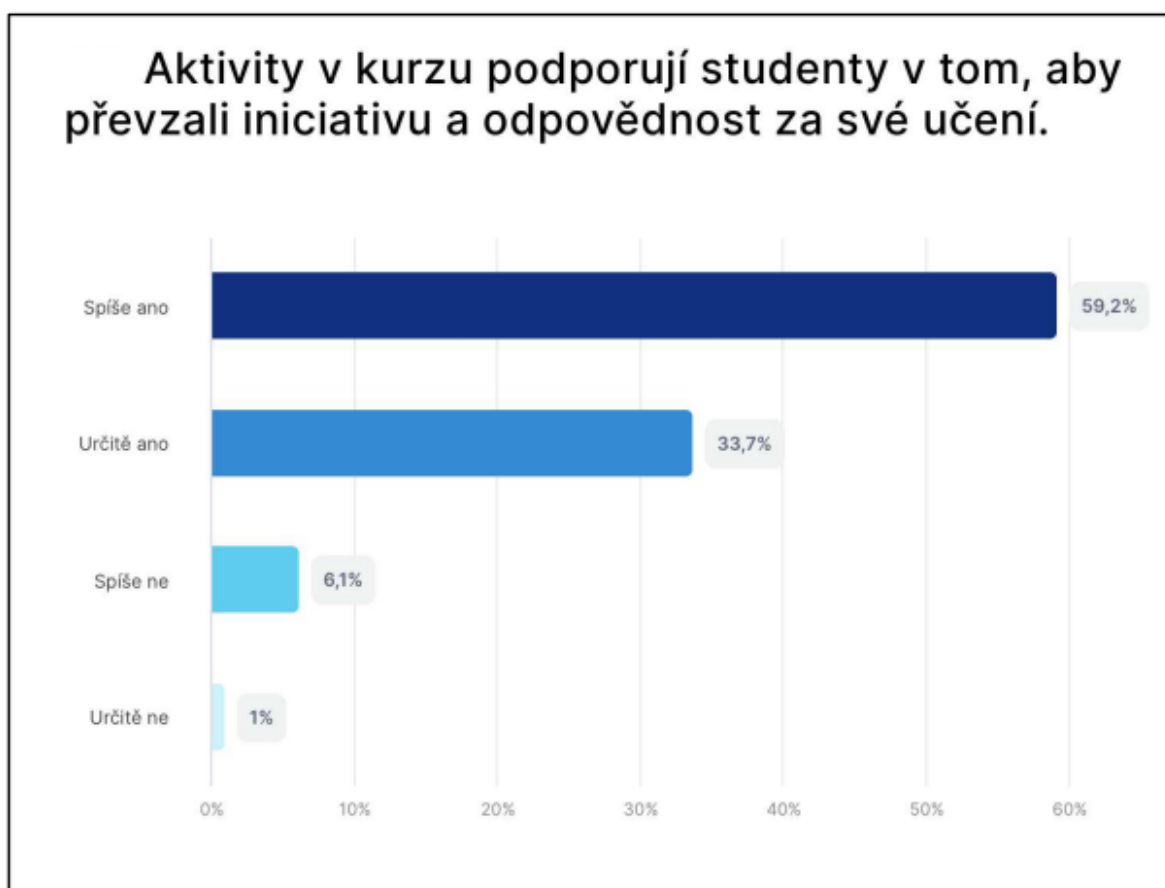
Graf č. - 25 - vlastní zdroj

Podobné výsledky jako otázka předchozí získala i tato. Naprostá většina učitelů se identifikuje s tvrzením, že žákům dávají přesné instrukce a informace k učivu, které se od nich vyžaduje. “Určitě ano” zvolilo 50% (49) respondentů, “spíše ano” 43,9% (42) respondentů, “spíše ne” 6,1% (6) respondentů a nikdo nezvolil možnost “určitě ne”.



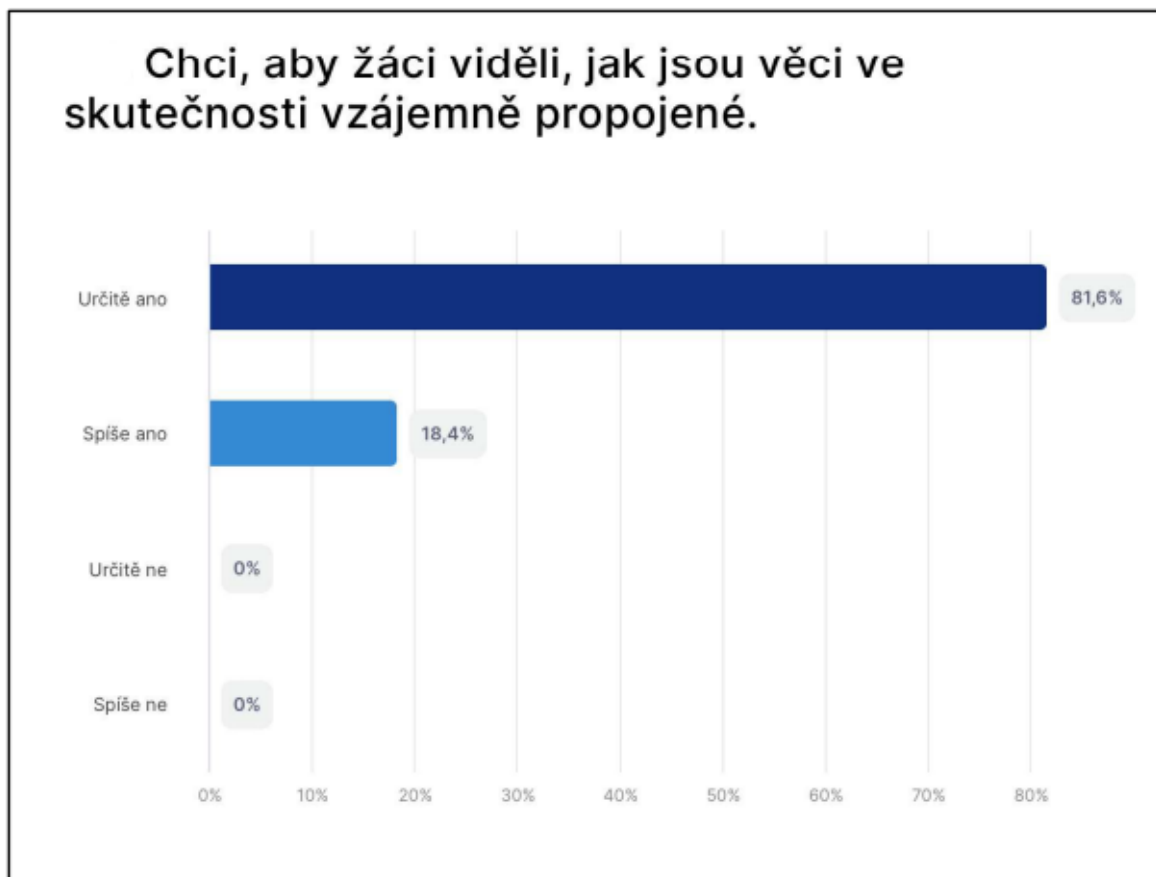
Graf č. 26 - vlastní zdroj

Tato otázka se týká přístupu učitele k podpoře různých temp žáků ve výuce. Odpověď na tuto otázku poskytuje informaci o tom, jakým způsobem učitelé zohledňují rozdíly v tempu učení mezi jednotlivými žáky. Možnost “spíše ano” volilo 55,1% (55) respondentů, “určitě ano” zvolilo 22,4% (22) respondentů, “spíše ne” zvolilo 19,4% (19) respondentů a možnost “určitě ne” 3,1% (3) respondenti. Všechny možnosti až na možnost “určitě ne” byly voleny učiteli napříč všemi druhy škol. Možnost “určitě ne” byla volena učiteli na střední odborné škole a gymnáziu.



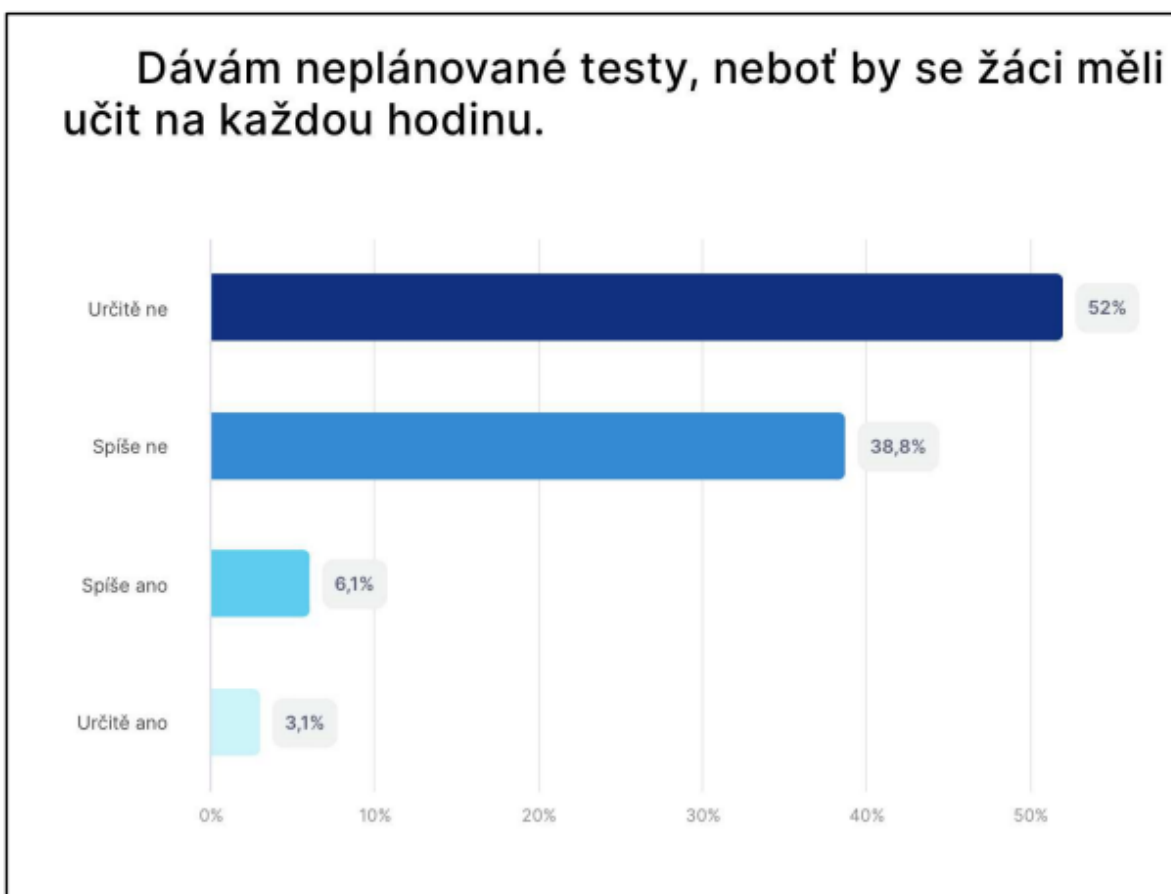
Graf č. - 27 vlastní zdroj

Pokud učitelé aktivitami ve výuce podporují žáky v převzetí iniciativy a odpovědnosti za své učení, to naznačuje, že kladou důraz na rozvoj žákovské autonomie a samostatnosti. Důležité je, aby aktivity ve výuce poskytovaly žákům příležitosti k rozhodování, řešení problémů a reflexi nad svým učením. Učitelé mohou být průvodci a facilitátory učení, kteří podporují žáky v procesu objevování nových znalostí a dovedností. Tímto způsobem se žáci stávají aktivními účastníky vlastního učení a mají možnost rozvíjet kritické myšlení, analytické schopnosti a schopnost řešit problémy. Naprostá většina respondentů volila možnost “spíše ano” s celkovým počtem 59,2% (59) respondentů, “určitě ano” dále zvolilo 33,7% (33) respondentů, “spíše ne” zvolilo 6,1% (6) respondentů a “určitě ne” zvolil jeden respondent.



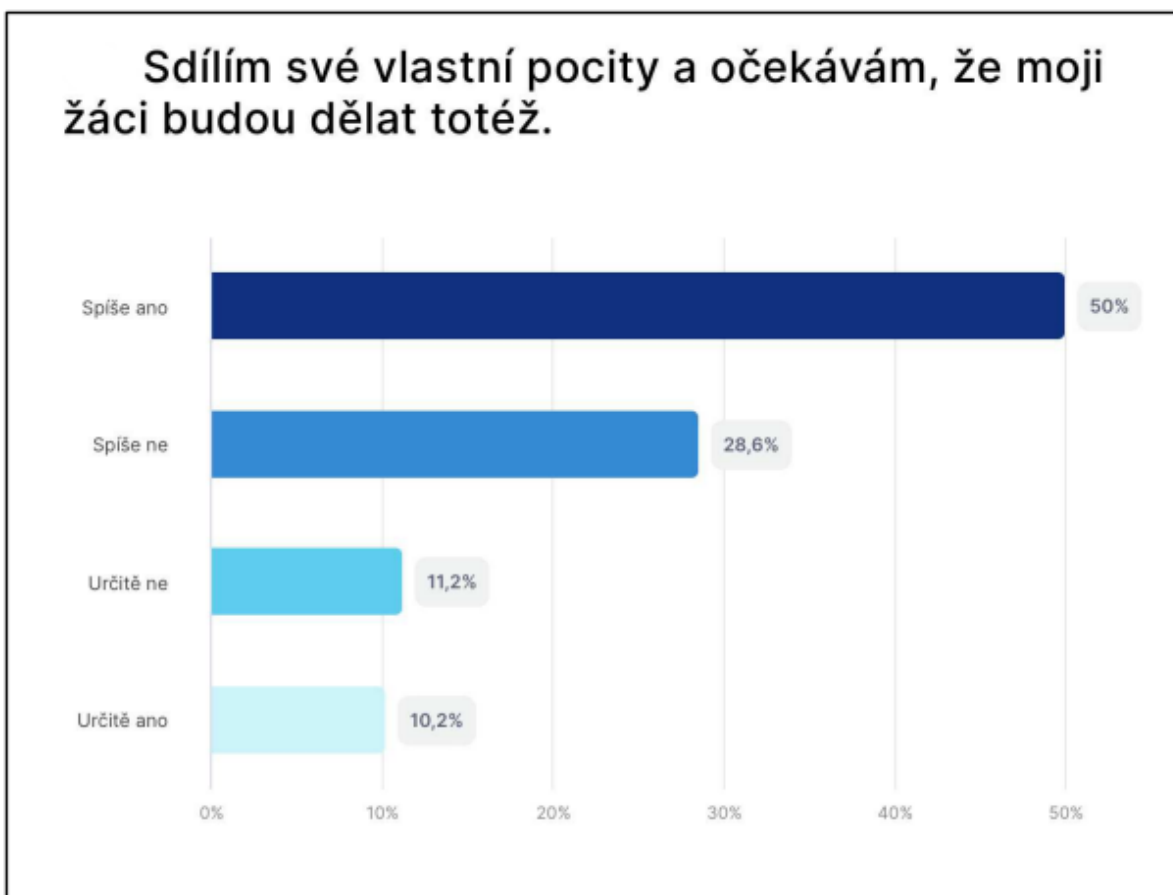
Graf č. 28 - vlastní zdroj

Tato otázka má jednoznačné výsledky a sice, že učitelé kladou důraz na propojenost znalostí a vytváření hlubších kontextů pro žáky. Možnost “určitě ano” byla zvolena 81,6% (81) respondenty a možnost “spíše ano” 18,4% (18) respondenty. Možnosti “určitě ne” a “spíše ne” nebyly zvolené.



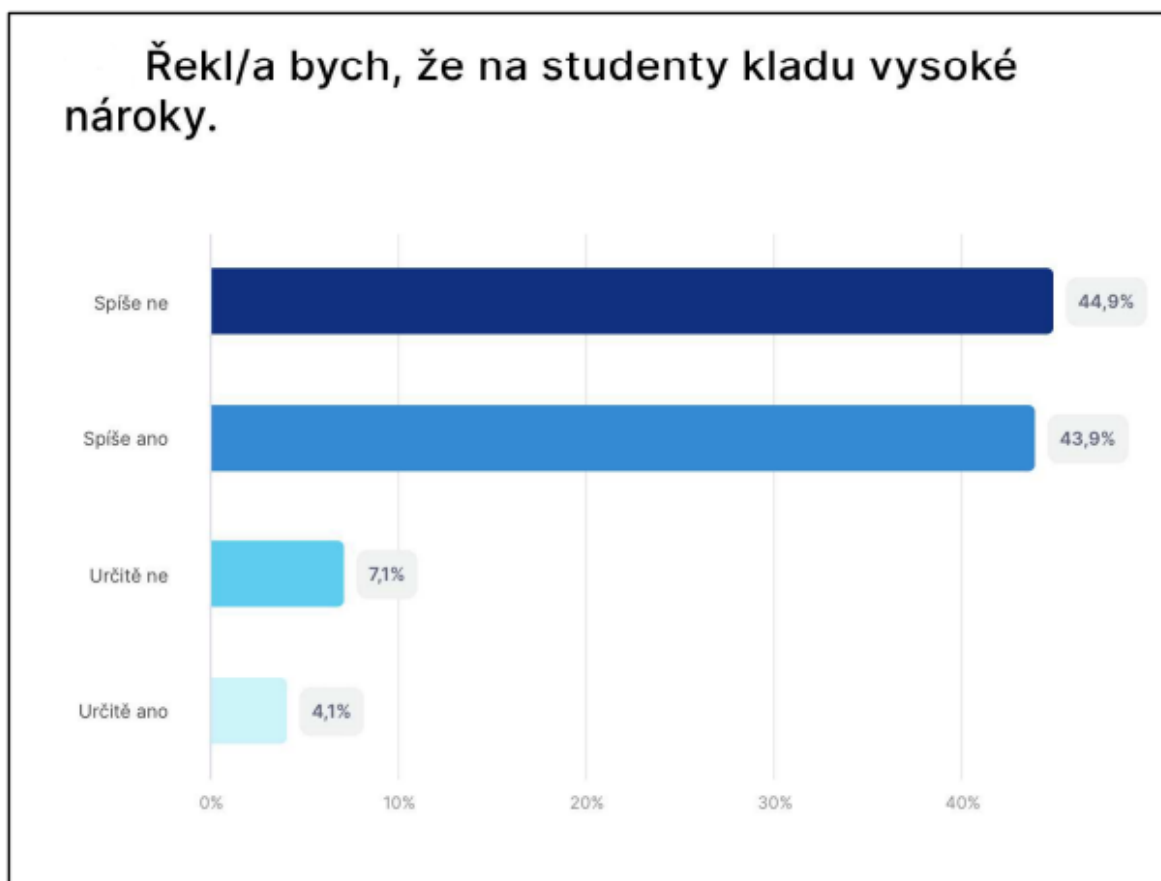
Graf č. 29 - vlastní zdroj

Tato otázka se týká toho, zda učitel dává neplánované testy a zdůvodnění tohoto přístupu. Odpověď na tuto otázku poskytuje informaci o přístupu učitele k hodnocení a jeho postoji k učení žáků. Krajní možnost “určitě ne” zvolilo 52% (52) respondentů, “spíše ne” zvolilo 38,8% (38) respondentů, “spíše ano” 6,1% (6) respondentů a “určitě ano” 3 respondenti.



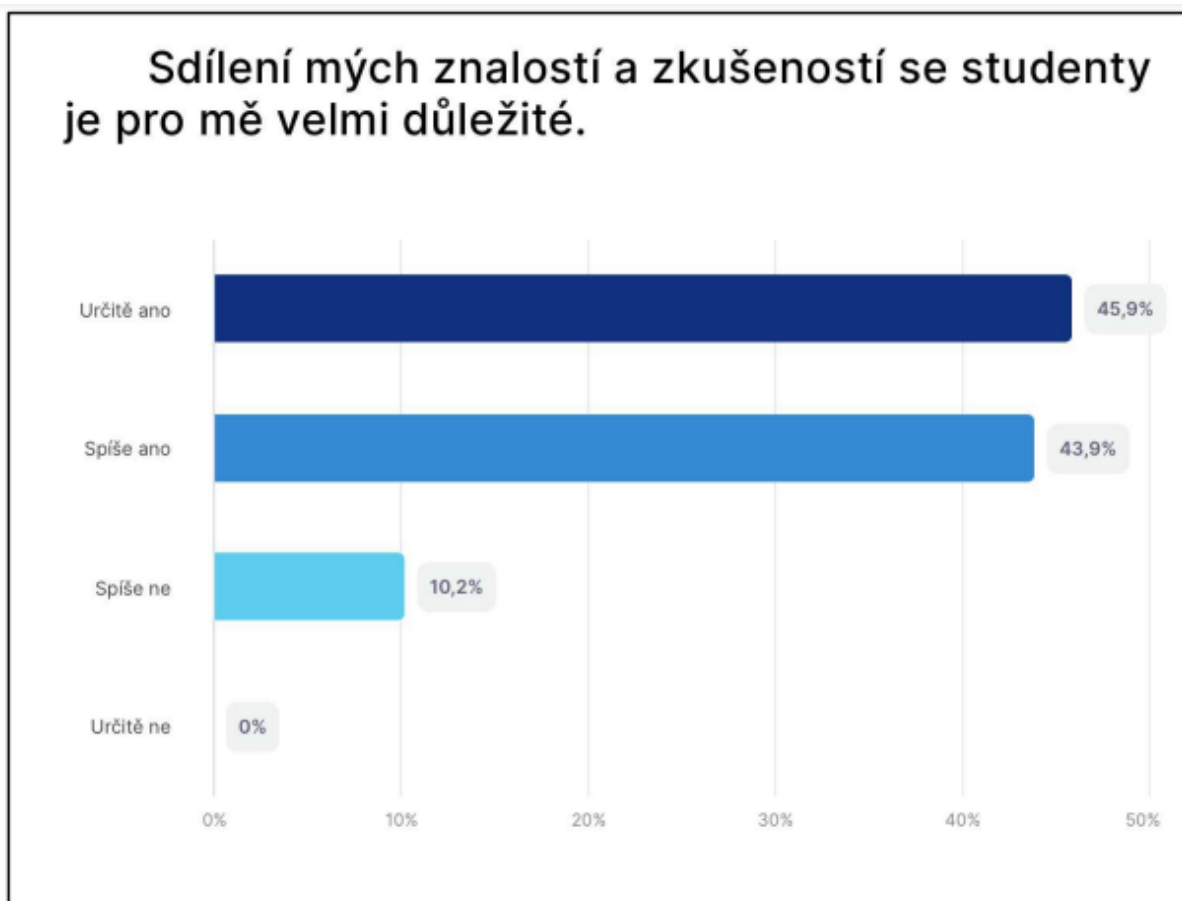
Graf č. 30 - vlastní zdroj

Učitel, který sdílí své vlastní pocity se žáky a očekává, že budou dělat totéž, může vytvářet prostředí otevřené komunikace a vzájemného porozumění. Tímto způsobem může učitel podporovat empatii a porozumění mezi žáky a vytvářet prostor pro sdílení osobních zkušeností a emocí. Možnost “spíše ano” volila polovina respondentů (49), možnost “určitě ano” zvolilo 10,2% (10) respondentů. Možnost “spíše ne” zvolilo 28,6% (28) respondentů a možnost “určitě ne” zvolilo 11,2% (11) respondentů.



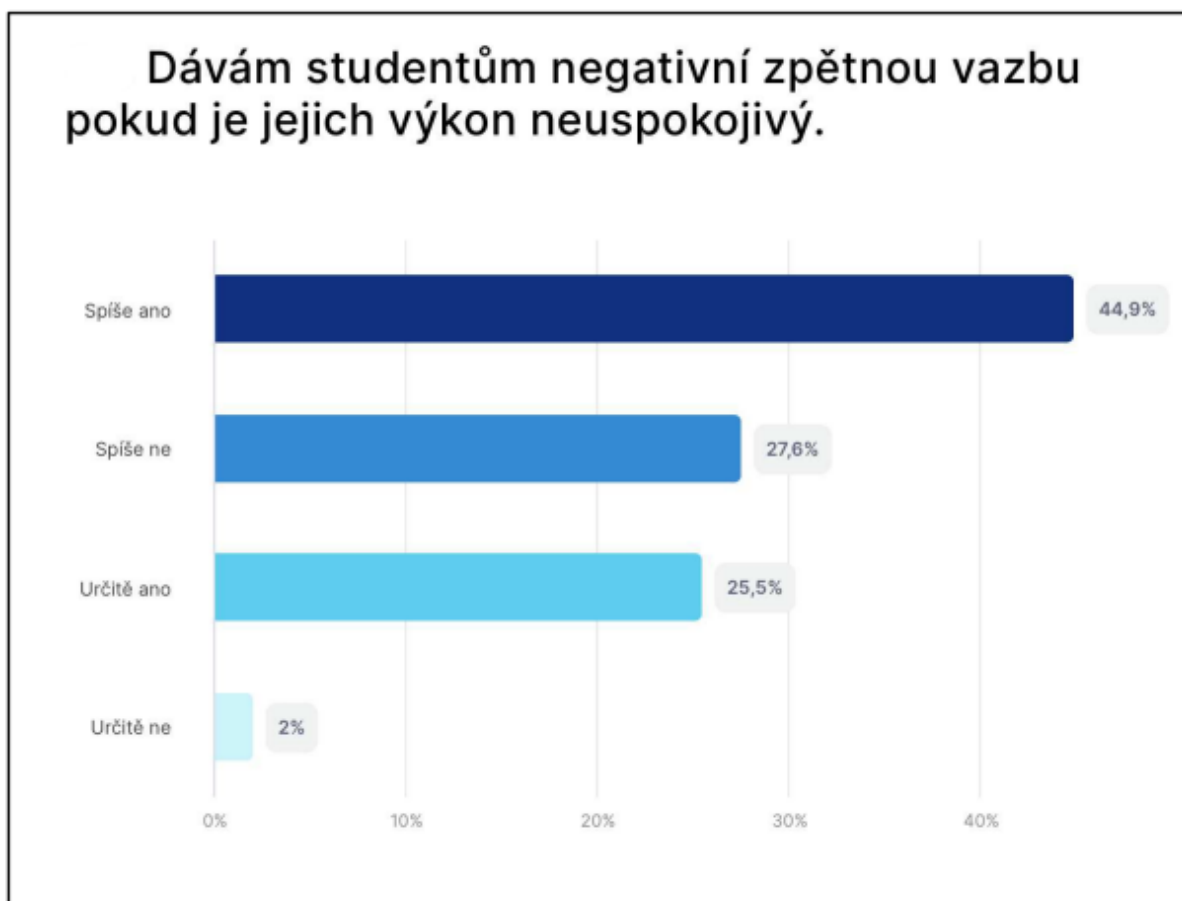
Graf č. 31 - vlastní zdroj

Kladení vysokých nároků na studenty může mít pozitivní dopad na jejich akademický rozvoj a úspěch. To může stimulovat jejich růst, posílit jejich sebevědomí a vyvinout v nich schopnost překonávat výzvy a dosahovat svých cílů. Nicméně je důležité, aby byly tyto nároky realistické a přiměřené k úrovni a schopnostem studentů. Výsledky této otázky nejsou zcela jednoznačné. Možnost “spíše ne” má 44,9% (44) hlasů, možnost “spíše ano” zvolilo 43,9% (43) respondentů. Krajní tvrzení “určitě ne” zvolilo 7,1% (7) respondentů a “určitě ano” 4,1% (4) respondenti.



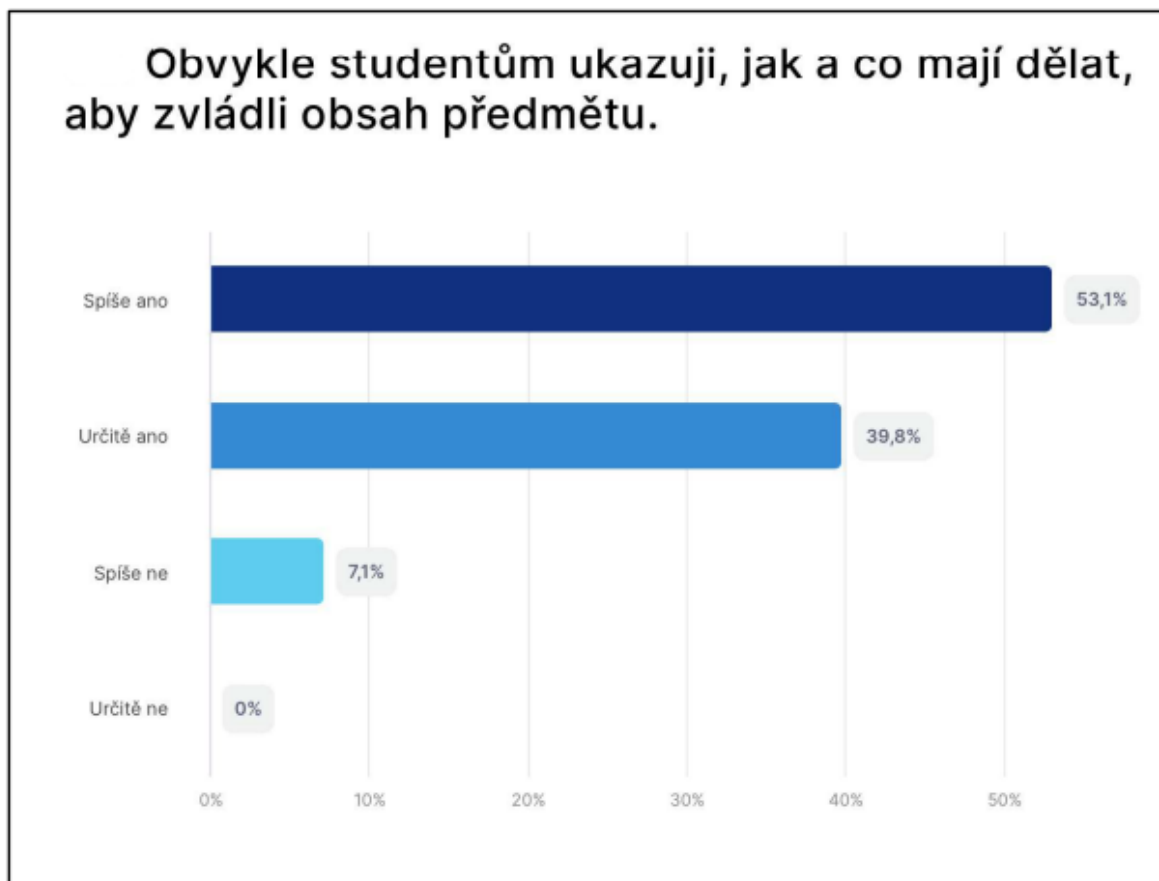
Graf č. 32 - vlastní zdroj

Toto tvrzení naznačuje, že učitel klade důraz na sdílení svých znalostí a zkušeností se svými studenty. To ukazuje na jeho angažovanost a snahu předávat žákům nejen obsah učiva, ale také své znalosti a praktické dovednosti získané z vlastní zkušenosti. Učitelé se většinou shodli na tom, že je pro ně důležité sdílet se svými studenty znalosti a zkušenosti. Možnost “určitě ano” volilo 45,9% (44) respondentů, možnost “spíše ano” volilo 43,9% (43) respondentů, “spíše ne” zvolilo 10,2% (10) respondentů a nikdo nezvolil možnost “určitě ne”.



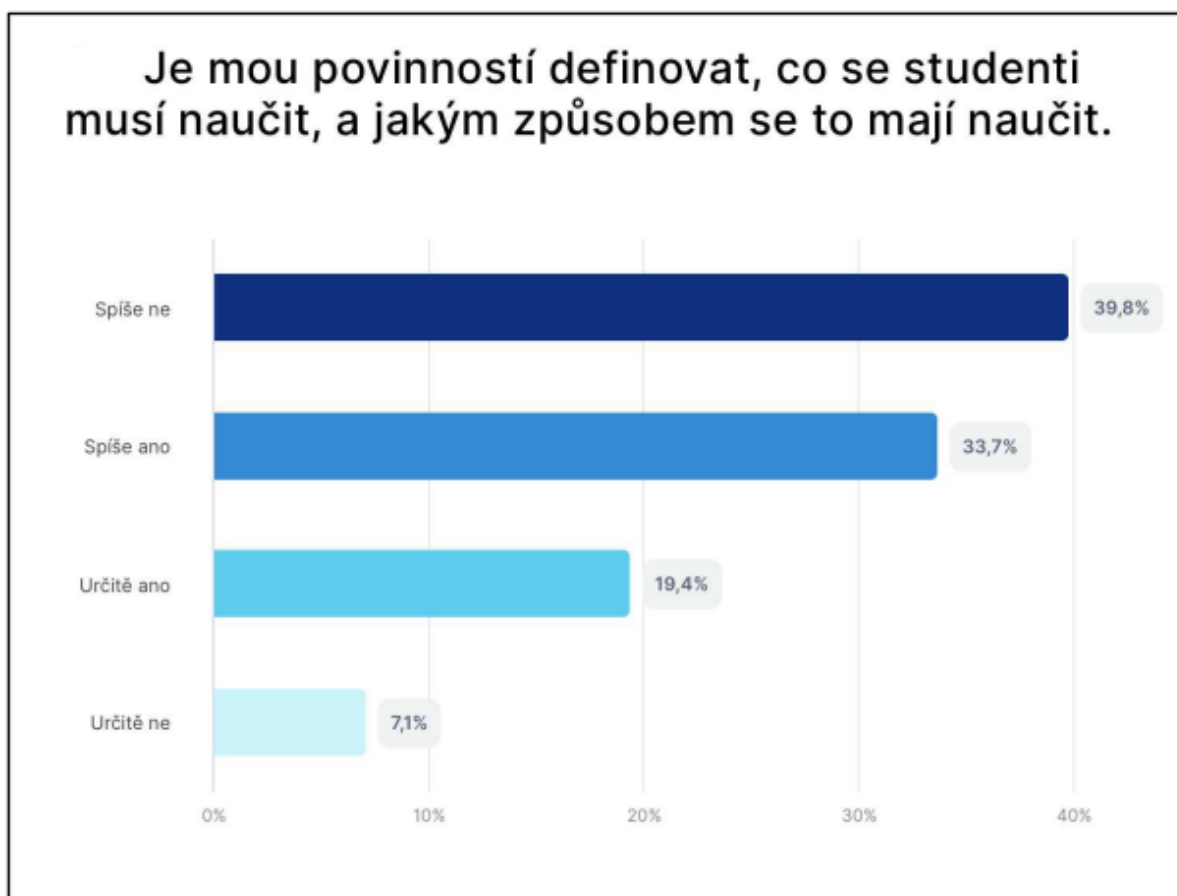
Graf č. 33 - vlastní zdroj

Poskytování negativní zpětné vazby může být důležité pro učení a rozvoj studentů. Pomáhá jim identifikovat oblasti, ve kterých potřebují zlepšení, a nabízí konkrétní informace a návrhy na to, jak svůj výkon zlepšit. Pro možnost “spíše ano” se vyslovilo 44,9% (44) respondentů, pro možnost “spíše ne” 27,6% (27) respondentů, “určitě ano” zvolilo 25,5% respondentů a “určitě ne” zvolilo 2% (2) respondentů.



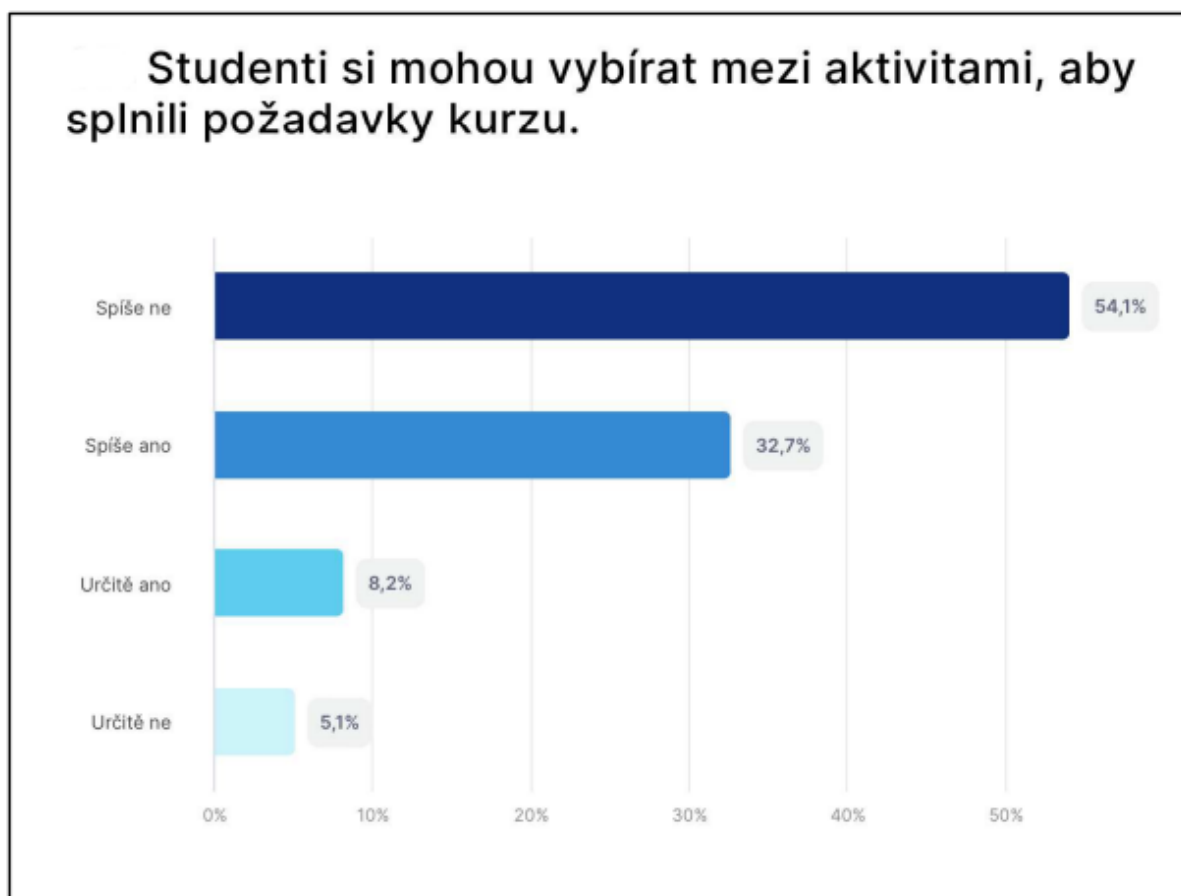
Graf č. 34 - vlastní zdroj

Naprostá většina učitelů se ztotožňuje s tvrzením, že ukazování studentům, jak a co mají dělat, aby zvládli obsah předmětu je důležité pro jejich efektivní učení a rozvoj. Poskytuje jim jasný směr a očekávání ohledně toho, co je potřeba udělat pro dosažení úspěchu. Pro možnost “spíše ano” se vyslovilo 53,1% (53) respondentů, pro možnost “určitě ano” 39,8% (38) respondentů, možnost “spíše ne” zvolilo 7,1% (7) respondentů a možnost “určitě ne” zvolena nebyla.



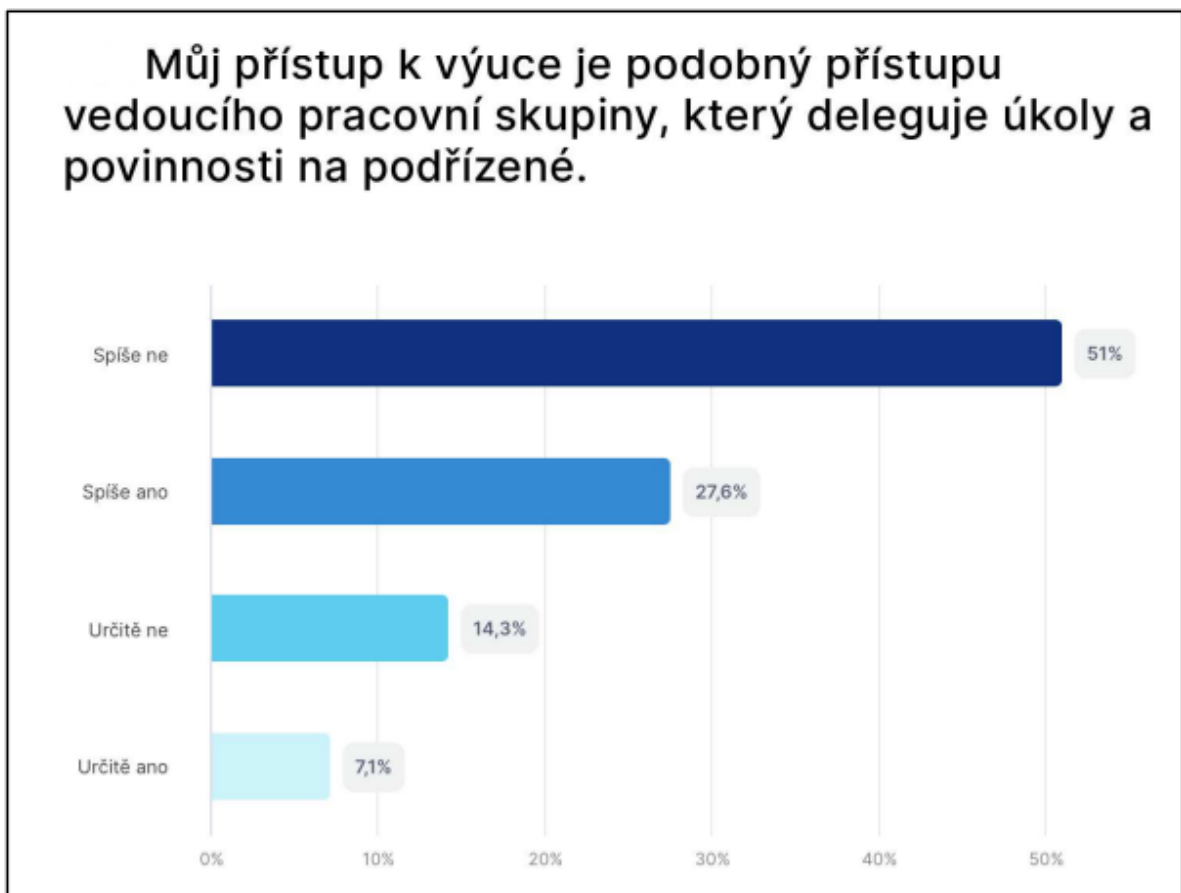
Graf č. 35 - vlastní zdroj

Tato otázka naznačuje, že učitel považuje za svou povinnost definovat učební obsah a způsob výuky pro studenty. Ukazuje na důležitost role učitele ve stanovení učebních cílů a metodiky výuky, což má vliv na strukturu a průběh vzdělávacího procesu. Výsledky nám ukazují, že 39,8% (39) respondentů zvolilo možnost “Spíše ne”, možnost “spíše ano” zvolilo 33,7% (33) respondentů, “určitě ano” zvolilo 19,4% respondentů a možnost “určitě ne” zvolilo 7,1% (7) respondentů.



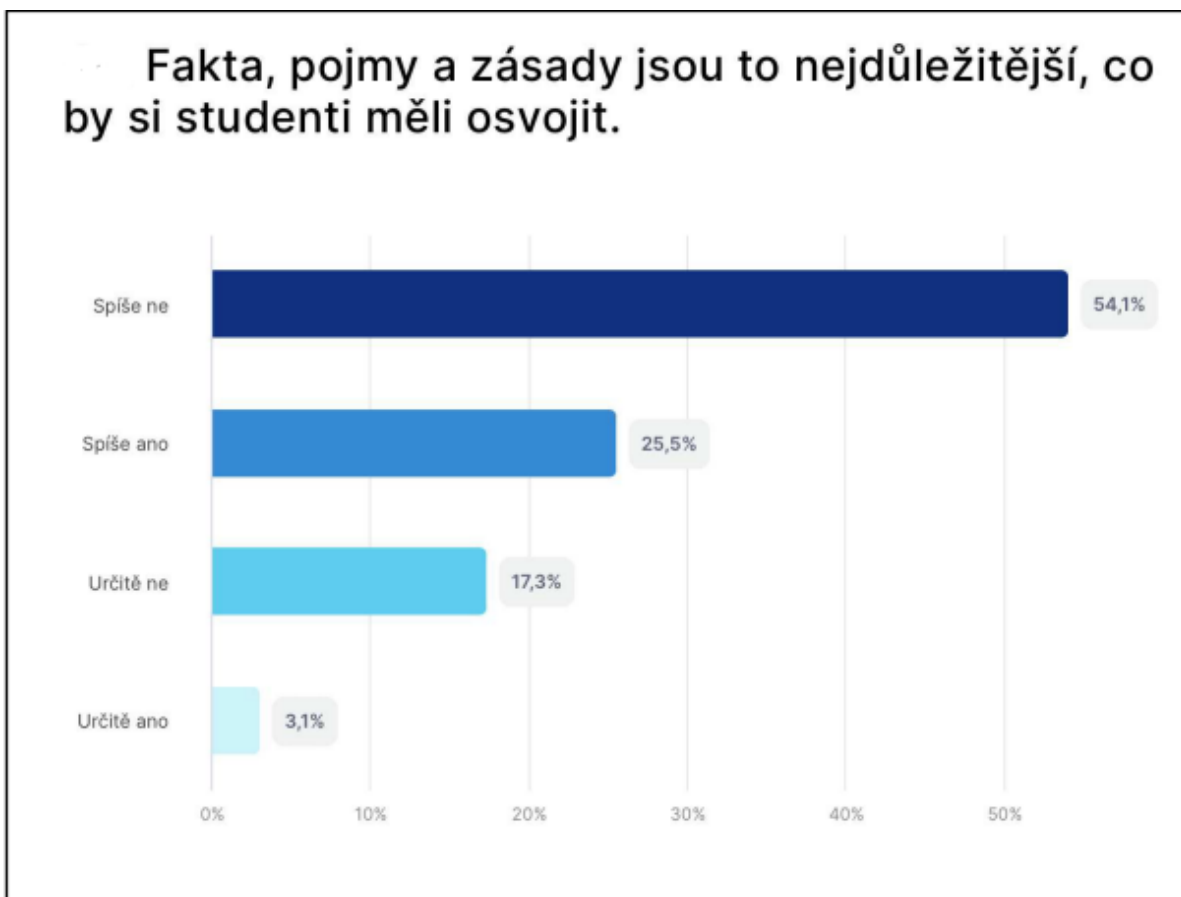
Graf č. 36 - vlastní zdroj

Tato otázka v dotazníkovém výzkumu pro učitele může sloužit k zjištění, do jaké míry je ve výuce zohledňována flexibilita a individualizace prostřednictvím nabídky různých aktivit. Zjišťuje se tím, zda učitelé studentům umožňují vybírat si mezi různými typy úkolů nebo aktivit, aby mohli lépe odpovídat na jejich individuální potřeby, zájmy a učební styl. Převažuje možnost “spíše ne” s 54,1% (54) respondenty, následuje možnost protipólová “spíše ano” s 31,7% procenty, možnost “určitě ano” zvolilo 8,2% (8) respondentů a možnost “určitě ne” zvolilo 5,1% (5) respondentů.



Graf č. 37 - vlastní zdroj

Tato otázka se zabývá srovnáním přístupu učitele k výuce s přístupem vedoucího pracovní skupiny, který deleguje úkoly a povinnosti na své podřízené. Tímto se ptá na to, zda učitel vnímá svou roli spíše jako facilitátora, který podporuje samostatnost a odpovědnost studentů, nebo spíše jako řídicího, který řídí a řídí výuku. Polovina respondentů 51% (50) zvolila možnost “spíše ne”. Možnost “spíše ano” zvolilo 27,6% (27) respondentů, možnost “určitě ne” zvolilo 14,3% (14) respondentů a možnost “určitě ano” zvolilo 7,1% (7) respondentů.



Graf č. 38 - vlastní zdroj

Tato otázka se zaměřuje na to, jaký obsah je považován za nejdůležitější pro studenty k osvojení. Zkoumá, zda respondent dává prioritu konkrétním faktům, pojmovému porozumění a zásadám v rámci výuky. Možnost “spíše ne” zvolilo 54,1% (53) respondentů, “spíše ano” 25,5% (25) respondentů, “určitě ne” 17,3% (17) respondentů a “určitě ano” bylo zvoleno 3,1% (3) respondenty.

8.5. Popis a interpretace dat - Ověření Hypotéz

H1: Pro typ Expert, Formální autorita a Osobní model je důležité, aby si studenti z hodin odnesli i jiné výsledky učení než jen znalosti, jako například dovednosti a způsobilosti více než u facilitátorů a delegátů.

Tato hypotéza byla podložena analýzou otázek 15, 23, 26, 29, 30, 33. Výsledky t-testu ukázaly statisticky významný rozdíl u otázek 29, 30 a 33. Konkrétně výsledky ukazují, že první výzkumná skupina (učitelé ze skupiny Expert, Formální autorita a Osobní model) v průměru častěji volila odpověď "určitě ano" na otázku č. 29, zatímco druhá proměnná (učitelé delegátoři a facilitátoři) častěji volila odpověď "spíše ano". U otázky číslo 30 a 33 byla průměrná odpověď pro obě skupiny stejná "spíše ano". Na základě těchto výsledků lze odvodit, že existuje statisticky významný rozdíl mezi učitelskými styly v rámci vztahu k výsledkům učení žáků, což podporuje hypotézu H1.

H2 : Učitelé, kteří v rámci výuky působí jako delegáti a facilitátoři mají tendenci více podporovat studenty v porovnání s učiteli využívající jiné styly výuky jako například rozvíjení kompetencí v rámci komunikace, empatie, sociální kompetence a rozvíjení kreativity.

Pro tento výpočet jsem použila opět metodu t-testu. První proměnnou byla skupina učitelů s typologií delegátor+facilitátor a druhou skupina učitelů s typologií expert+osobní model+formální autorita. Statisticky významné jsou otázky číslo 22 (s hladinou významnosti (0,05), 31 (0,05), 34 (0,05), 26 (0,04), 5 (0,02), 6 (0,02), 14 (0,03), 21 (0,01), 28 (0,02), 35 (0,02) a 7 (0,01), u kterých byla potvrzena statistická významnost. Tudíž se dá z tohoto závěru vyvodit, že delegátoři a facilitátoři kladou větší důraz na rozvoj žákových kompetencí oproti učitelům, kteří se zařadili do stylu expert, formální autorita a osobní model.

H3 : Na oslovených školách převažuje direktivní styl výuky nad styly, které jsou zaměřené na studenty mezi učiteli, kteří jsou starší jak 47 let.

Styly učení byly označeny stupnicí 1-5. Medián typologie mezi učiteli nad 47 let je č. 2, které ve výzkumu indikuje styl učení Formální autorita. Celkový počet učitelů v tomto věkovém rozmezí je 59 respondentů. Direktivní styl výuky se váže na otázky v rozmezí 1.-14., které jsou v tomto šetření převažující u typu "Expert" a "Formální Autorita". Průměr

věku mezi učiteli “experty” a “formálními autoritami” je po zaokrouhlení na stupnici “4” která indikuje věkovou skupinu od 47 let do 57 let. Tato hypotéza byla tedy potvrzena.

H4 Učitelé s praxí do 5 let mají liberálnější učební styl a vztah k hodnocení žáků, projevují to tím, že žákům dávají větší autonomii a možnost rozhodování oproti učitelům s praxí nad 10 let.

Nejčastěji vyskytující se výukový styl u skupiny učitelů s praxí do 5 let je Formální Autorita. Do výzkumné skupiny učitelů s praxí do pěti let se z celkového počtu zařazuje celkem 25 respondentů. K této hypotéze se pojí otázky 7,12,19,31, které se vyjadřují k žákovi jakožto individualitu, která má na výběr. Tato hypotéza se nepotvrdila. Statisticky významné hodnoty byli pouze u otázky č. 6 a otázky č. 27, které se k potvrzení této hypotézy nevztahují.

9. Diskuze

Objevování vlastního vyučovacího stylu je dle mého názoru velmi přínosné pro učitele a především pro začínající učitele, kteří si nejsou jistí, s tím, jakým způsobem vést vlastní hodiny. Začínajícím učitelům, kteří se potýkají s nejistotou či strachem v této profesi, poskytuje identifikace jejich stylu výuky pevný základ, na němž mohou budovat důvěru a efektivitu své praxe. Nabízí jasnou představu o tom, jak strukturovat vyučovací hodiny, zapojovat studenty a řídit dynamiku třídy a na tomto základě hodnotit své studenty. Pochopení vlastního stylu výuky navíc umožňuje průběžnou reflexi a zdokonalování, což učitelům umožňuje přizpůsobovat a rozvíjet své postupy v reakci na potřeby žáků a měnit se vzdělávací prostředí. Přijetím a zdokonalením svého individuálního stylu výuky se začínající učitelé mohou vydat na cestu sebepoznání a profesního růstu a položit tak základy pro působivou a naplňující kariéru ve školství.

Styl výuky ovlivňuje způsob jakým učitelé hodnotí své žáky. Například styl výuky, který klade důraz na učení založené na projektech, může k hodnocení používat výkonové úkoly nebo portfolia, zatímco tradičnější přístup založený na přednáškách se může více spoléhat na zkoušky nebo kvízy a na tomto základě se liší způsoby a interpretace hodnocení svých studentů.

Zjištění vlastního stylu výuky je nejen vodítkem pro řízení třídy a výuku, ale také významně ovlivňuje způsob, jakým učitelé hodnotí své žáky. Způsob, jakým pedagogové vnímají výuku, učení a smysl vzdělávání, utváří jejich kritéria pro hodnocení výsledků žáků.

Výsledek mého šetření pro mne překvapivý nebyl, očekávala jsem dominantní styly direktivního způsobu. Nejvíce užívaný styl učení byl u oslovených pedagogů “Formální

autorita” (22%) , dále “osobní model” (21%) a expert (20%). Z liberálnějších stylů získal “facilitátor” 19% a “delegát” 18%. Grasha v úvodu popisování svého výzkumu popsal vyučovací styly jako škálu barev na paletě malíře. Ukázalo se, že každý, kdo vyučuje, má v různé míře každý z pěti vyučovacích stylů a zároveň se tyto styly (barvy) kombinují. To stejné jsem vypočetla i z mého výzkumu, neboť u každého respondenta výsledky rozdílů mezi jednotlivými styly nebyly tak razantní a většinou se lišili pouze o pár jednotek. Ale i přesto určité styly dominují oproti ostatním.

Při utváření dotazníku jsem vytvořila i dobrovolnou část, kde učitelé měli možnost se kvalitativně vyjádřit a popsat své pocity ohledně hodnocení a stylu výuky. Do dobrovolné části mého dotazníku jsem vložila pět otázek, na které odpovědělo 44 respondentů z celkových 99, tato část je kvalitativní a učitelé měli možnost odpovědět na základě jejich vlastních pocitů.

Na otázku jakým způsobem by popsali svůj styl učení se objevovaly odpovědi jako aktivní, demokratický, názorný, frontální, přísný, komunikativní, jako průvodce, rozmanitý, chaos a dokonce se objevila několikrát odpověď i nevím.

Další otázka na kterou jsem se v dotazníku ptala byla, jakým způsobem komunikují s kolegy ohledně zhoršení či zlepšení studentů. Zde se vyskytovala nejčastěji odpověď osobně, dále ve sborově, na pedagogických poradách, třikrát se objevila odpověď že s kolegy ohledně zhoršení či zlepšení žáků nekomunikují.

Další otázka zněla “Podle čeho především poznáte, že Vaše vyučovací hodina byla úspěšná? V případě, že Vaše vyučovací hodina není úspěšná, jakou změnu nejčastěji nastolíte v této třídě při příští vyučovací hodině?” dle výpovědí respondentů učitelé poznají úspěšnou hodinu nejčastěji na základě zpětné vazby od žáků, dobré atmosféry ve třídě, aktivita ze strany žáků jako diskuze, dotazy, dle množství učiva, zmíněný byl i tzv. AHA efekt. Naopak, neúspěšná hodina obsahuje pasivní přístup žáků, neaktivita, šum ve třídě a celkový nezájem, učitelé často zmiňovali, že v těchto případech na další hodiny volí jiné metody.

Další otázka zněla “Jak žákům vysvětlujete úspěch? V čem si myslíte, že je důležité, aby žáci věděli jak úspěch vypadá?” nejčastější odpovědi zněly: známkou, pochvalou, motivace k další práci, dosažením stanoveného cíle, zlepšení nejen znalostí, ale i dovedností, úspěch je být šťastný a spokojený a též že úspěch není třeba vysvětlovat.

Poslední otázka zněla “Co pro vás znamená hodnocení? Jaký je význam/účel vašeho hodnocení?”. Učitelé hodnocení chápou jako zpětnou vazbu pro žáky, zajištění si respektu, informaci o zvládnutí učiva, nástroj ke zlepšení, motivace.

Výsledky mého výzkumu nám ukázaly, že z celkového počtu otevření dotazníku 168 zobrazení, dotazník vyplnilo pouze 99 respondentů, což je 58,9% úspěšnost. Do dotazníku jsem

šla s tímto předpokladem, neboť si uvědomuji vytíženost pedagogů a oceňuji, každou minutu každého pedagoga, který strávil na mém dotazníku.

10. Závěr

Závěr této bakalářské práce nabízí teoretické poznatky ohledně vyučovacích stylů učitelů, jejich přístupu k hodnocení studentů a výsledků učení. Na základě teoretického pohledu jsme odhalili, že hodnocení, interpretace a roli učitelů a žáků ve výuce mají vliv na to, jakým způsobem se učitelé staví k hodnocení jako takovému a jakým způsobem hodnotí své žáky. Empirická část, založená na kvalitativním průzkumu prostřednictvím dotazníku, nám umožnila nahlédnout do praktického uplatnění vyučovacích stylů v pedagogické praxi.

Analýza výsledků naznačuje, že mnoho učitelů preferuje autoritativní přístup, avšak každý učitel se skládá z různých podílů těchto stylů. Tento trend odráží současnou dynamiku ve vzdělávacím prostředí. Závěrem je třeba říci, že je důležité vnímat významný vliv, který mají styly výuky a postupy hodnocení na cestu učení a růst studentů. Učitelé musí zůstat vnímaví k inovacím a pohotově se přizpůsobovat různorodým potřebám a jedinečným rysům svých studentů. Tato flexibilita je nezbytná pro podporu skutečně efektivního vzdělávání, které přináší trvalé a přínosné výsledky.

Seznam použité literatury

University of Cincinnati, Libraries. Anthony F. Grasha papers. [online] 2017. Cit. 22.2.2023. Dostupné z: <https://findingaids.libraries.uc.edu/repositories/5/resources/771>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 9788073676476. S. 356

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál 1999. ISBN: 80-7178-262-9 S. 23

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál 1999. ISBN: 80-7178-262-9 S. 15.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál 1999. ISBN: 80-7178-262-9 S. 16

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků. Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD Spol, s.r.o. 2011. ISBN: 978-80-7392-169-9 S.19.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků. Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD Spol, s.r.o. 2011. ISBN: 978-80-7392-169-9 S.21.

HENDRICK, Carl; MACPHERSON, R. *What Does This Look Like In The Classroom: Bridging The Gap Between Research and Practice*. Suffolk: John Catt Educational, 2017. ISBN: 978-80-7617-335-4 S. 24.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-262-9 S.34.

Zákon č. 561/2004 Sb.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-262-0403-9 S. 356

DYTRTOVÁ, Radmila; Marie Krhutová. *Učitel Příprava Na Profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6. S.20.

GRASHA, Anthony F. *Teaching with style*. San Bernardino: Alliance Publishers, 2002. ISBN: 0964507110 S. 15.

GRASHA, Anthony F. *Teaching with style*. San Bernardino: Alliance Publishers, 2002. ISBN: 0964507110, S. 2.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-262-9 S.35

MACPHERSON, Robin, Henrick, Carl. *What Does This Look Like in the Classroom?: Bridging the gap between research and practice*. Learning Sciences International, 2019. ISBN: 978-80-7617-335-4 S. 23

SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-262-9 S.40

Erikson, Erik H.,1968. Youth and crisis.New York: Norton. ISBN: 0393311449 S. 91
PRŮCHA, Jan. Pedagogická encyklopedie. 1. vyd. Praha: Portál, 2009,ISBN: 978-80-7367-546-2 S. 770

KOPŘIVA, Karel. Lidský vztah jako součást profese, s předmluvou Jiřiny Šiklové. Praha: Portál, 2016.ISBN: 978-80-7367-922-4 S.15.

KOPŘIVA, Karel. Lidský vztah jako součást profese, s předmluvou Jiřiny Šiklové. Praha: Portál, 2016.ISBN: 978-80-7367-922-4 S.14

KOHOUTEK, Rudolf, Základy pedagogické psychologie. Akademické nakladatelství CERM, 1966, ISBN 80-85867-94-X S. 23

LINTON, Ralph. The Cultural Background of Personality. London, 1947. ISBN: 9780415605632 S. 37.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4. S.68.

Moon J, (2002) The Module and Programmes Development Handbook, Routledge Falmer, ISBN9780203417195 page 62

PASÁČKOVÁ, Radko RAJMON a Lenka VALOVÁ. Využití výsledků učení na vysokých školách: Příručka pro pedagogickou praxi a vedení VŠ. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016. ISBN 978-80-87601-36-5 S. 21

Lawlor, K. Blaine; Hornyak, Martin J., Developments in Business Simulation and Experiential Learning, volume 39, 2012:“SMART GOALS: HOW THE APPLICATION OF SMART GOALS CAN CONTRIBUTE TO ACHIEVEMENT OF STUDENT LEARNING OUTCOMES” University of West Florida. S. 266

BIENERTO VÁ-VAŠKŮ,

Julie, Václav CEJPEK, Tatiana GAVALCOVÁ, Eva PASÁČKOVÁ, Radko RAJMON a Lenka VALOVÁ. Využití výsledků učení na vysokých školách: Příručka pro pedagogickou praxi a vedení VŠ. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016.ISBN 978-80-87601-36-5 S. 23

BIENERTO VÁ-VAŠKŮ, Julie, Václav CEJPEK, Tatiana GAVALCOVÁ, Eva PASÁČKOVÁ, Radko RAJMON a Lenka VALOVÁ. Využití

výsledků učení na vysokých školách: Příručka pro pedagogickou praxi a vedení VŠ. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016. ISBN 978-80-87601-36-5 S. 24

DAVID, James. Learning to Teach in Higher Education. In: *Journal of further and higher education*. London: National Association of Teachers in Further and Higher Education, 1994, s. 121

MARTON, F. R., Säljö. 1997. "Approaches to learning". P 39, in Ference Marton, *The experience of Learning: implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

ANDERSON, L. W. (2014). A comparison of national and transnational reports on the quality of educational research and development in Europe. *Teachers and Teaching*, 20(2), 131-147.

GRASHA, Anthony F. *Teaching with style*. San Bernardino: Alliance Publishers, 2002. ISBN: 0964507110 S. 154.

Online zdroje

RVP.CZ. Pravidla hodnocení žáků. [online] in: https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/1957/ukazka_5___pravidla_hodnoceni_zaku.pdf [cit. 6.4.2024]

Eble, K.E. (1980), Teaching styles and faculty behaviors. *New Directions for Teaching and Learning*, 1980: 1-6. <https://doi.org/10.1002/tl.37219800103>

PROKOP, Daniel, 2022. Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou. In: Paqresearch.cz [online]. 18.08.2022 [cit. 30.01.2023]. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/ucitele-zkusenosti-pandemie>

Cedefop (2022). *Defining, writing and applying learning outcomes: a European handbook - second edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/703079> ISBN: 80-7315-082-4. s.57

Cedefop (2022). *Defining, writing and applying learning outcomes: a European handbook - second edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

<http://data.europa.eu/doi/10.2801/703079> ISBN:80-7315-082-4. s. 57

Cedefop (2022). Defining, writing and applying learning outcomes: a European handbook - second edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

<http://data.europa.eu/doi/10.2801/703079> ISBN:80-7315-082-4. s. 57

Cedefop (2022). Defining, writing and applying learning outcomes: a European handbook - second edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

<http://data.europa.eu/doi/10.2801/703079> ISBN:80-7315-082-4. s. 23

11. Seznam příloh

Dotazník pro učitele

12. Přílohy

Dotazník pro učitele

Dobrý den,

vítám Vás u mého dotazníku a děkuji, že jste si udělali čas.

Prosím odpovězte na každou z níže uvedených položek z hlediska toho, jak se vztahují k vašemu vztahu k hodnocení během výuky.

Pokuste se prosím odpovědět co **nejupřímněji a nejobjektivněji**. Odolejte pokušení odpovídat tak, jak si myslíte, že "byste měli myslet nebo se chovat", nebo z hlediska toho, co se podle vás "očekává nebo je správné dělat". Při odpovídání na jednotlivé položky použijte následující hodnotící stupnici: *Určitě ano, Spíše ano, Spíše ne, Určitě ne*.

Respondent a jeho odpovědi zůstávají v naprosté anonymitě.

Dotazník se skládá ze dvou částí. První část je dotazník, který se skládá ze 40 otázek. Druhá

část je online interview, tato část je dobrovolná. Děkuji mockrát za Váš čas! Přeji krásný

zbytek dne.

1 Věk

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

18-25 26-35 36-46 47-57 58+

2 Učím

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Na Základní škole Na Střední odborné škole Na Gymnáziu Na Odborném učilišti

3 Praxe

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

1-2 roky 3-5 let 6-10 let 10+ let

Znalost žáků ověřuji alespoň jednou za vyučovací hodinu pomocí některého z hromadných systémů zkoušení.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Výuku se snažím upravit, pokud zjistím, že žáci tématu nerozumějí.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Hodnotím žáky spíše za snahu, než jejich schopnosti.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Aktivity ve výuce podporují studenty v tom, aby rozvíjeli své vlastní myšlenky o obsahu předmětu.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Zajišťuji, aby žáci věděli na čem musí pracovat ke zlepšení svých výsledků.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Studenti by mě mohli popsat jako "zásobárnu vědomostí", která jim předává potřebná fakta, principy a pojmy.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Požadovaný obsah probírám přesně a ve stanoveném čase.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Studenti by popsali mé standardy jako přísné.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Zkoušení u tabule je jediný osvědčený způsob toho, jak poznat, zda žák látku umí nebo ne, neboť u toho nemůže podvádět.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Žáci mě sledují na mých osobních sociálních sítích a nevdí mi to.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Beru v potaz zpětnou vazbu od žáků.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Určitě ano Spíše ano Spíše ne

Přebírám roli osoby, která je zdrojem informací a je studentům k dispozici, kdykoli potřebují pomoc.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Dávám žákům jasně najevo, co se mají naučit.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Dbám na to, aby se pomalejší žáci učili od těch rychlejších.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Aktivity v kurzu podporují studenty v tom, aby převzali iniciativu a odpovědnost za své učení.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Chci, aby žáci viděli, jak jsou věci ve skutečnosti vzájemně propojené.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Dávám neplánované testy, neboť by se žáci měli učit na každou hodinu.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Sdílím své vlastní pocity a očekávám, že moji žáci budou dělat totéž.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Řekl/a bych, že na studenty kladu vysoké nároky.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Sdílení mých znalostí a zkušeností se studenty je pro mě velmi důležité.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Dávám studentům negativní zpětnou vazbu pokud je jejich výkon neuspokojivý.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Obvykle studentům ukazuji, jak a co mají dělat, aby zvládli obsah předmětu.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Je mou povinností definovat, co se studenti musí naučit, a jakým způsobem se to mají naučit.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Studenti si mohou vybírat mezi aktivitami, aby splnili požadavky kurzu.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Můj přístup k výuce je podobný přístupu vedoucího pracovní skupiny, který deleguje úkoly a povinnosti na podřízené.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Fakta, pojmy a zásady jsou to nejdůležitější, co by si studenti měli osvojit.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Děkuji za vyplnění první části dotazníku.

Nyní se přesouváme do druhé části mé výzkumné práce. **Druhá část je dobrovolná**, jedná se o písemnou formu online "rozhovoru" s Vámi, učiteli. Tato část má za úkol doplnit první dotazník hlouběji a podpořit odpovědi, které jste v předchozí části zatrhli.

Dotazník i rozhovor se zachovává v absolutní **anonymitě**, jak respondentů, tak školy.

Pokud se rozhodnete dotazník ukončit zde, prosím o prokliknutí následujících stránek a odeslání celého dotazníku, v případě že dotazník nebude odeslán, jsou data ztraceny!

Co pro vás znamená hodnocení? Jaký je význam/účel vašeho hodnocení?

Nápověda k otázce: *Prosím o zodpovězení na obě části otázky.*

Jak žákům vysvětlujete úspěch? V čem si myslíte, že je důležité, aby žáci věděli jak úspěch vypadá?

Nápověda k otázce: *Prosím o zodpovězení na obě části otázky.*

Podle čeho především poznáte, že Vaše vyučovací hodina byla úspěšná? V případě, že Vaše vyučovací hodina není úspěšná, jakou změnu nejčastěji nastolíte v této třídě při příští vyučovací hodině?

Nápověda k otázce: *Prosím o zodpovězení na obě části otázky.*

Jakým způsobem komunikujete s kolegy ohledně zhoršení/zlepšení u vašich studentů?

Jak byste popsal/a svůj styl učení?

Tabulka č. 2 - výsledky typologie jednotlivých respondentů

N.	Expert	Formal Authority	Personal Model	Faciliator	Delegator
1	17%	19%	24%	20%	20%
2	22%	19,19%	21,21%	17,17%	20,20%
3	20%	21%	24%	18,67%	16,00%
4	16%	17,19%	21,88%	21,88%	23,44%
5	23%	20,48%	20,48%	16,87%	19,28%
6	24%	26,92%	19,23%	16,67%	12,82%
7	21%	20,83%	19,44%	19,44%	19,44%
8	20%	18,31%	25,35%	18,31%	18,31%
9	21%	23,94%	22,54%	18,31%	14,08%
10	18%	22,50%	25,00%	21,25%	13,75%
11	20%	15,94%	21,74%	20,29%	21,74%
12	15%	20,90%	22,39%	22,39%	19,40%
13	18%	24,62%	24,62%	16,92%	15,38%
14	16%	20,00%	23,75%	22,50%	17,50%
15	20%	21,95%	21,95%	19,51%	17,07%
16	16%	20,55%	21,92%	21,92%	19,18%
17	16%	26,87%	20,90%	19,40%	16,42%
18	17%	23,46%	23,46%	18,52%	17,28%
19	20%	20,93%	23,26%	18,60%	17,44%
20	20%	28,79%	21,21%	16,67%	13,64%
21	18%	29,17%	19,44%	19,44%	13,89%
22	22%	25,00%	18,42%	17,11%	17,11%
23	18%	21,43%	21,43%	20,24%	19,05%
24	22%	15,87%	23,81%	19,05%	19,05%
25	18%	25,76%	22,73%	16,67%	16,67%
26	19%	24,64%	21,74%	18,84%	15,94%
27	22%	22,89%	18,07%	20,48%	16,87%
28	22%	23,61%	22,22%	13,89%	18,06%
29	18%	22,97%	24,32%	17,57%	17,57%
30	18%	28,36%	20,90%	20,90%	11,94%
31	18%	28,36%	20,90%	20,90%	11,94%
32	20%	22,67%	21,33%	18,67%	17,33%
33	22%	25,68%	18,92%	17,57%	16,22%
34	22%	18,75%	18,75%	19,79%	20,83%
35	22%	22,73%	20,45%	17,05%	18,18%
36	18%	23,29%	21,92%	20,55%	16,44%
37	23%	31,82%	15,15%	15,15%	15,15%
38	20%	18,82%	24,71%	20,00%	16,47%
39	23%	21,74%	20,29%	18,84%	15,94%
40	21%	23,53%	19,12%	19,12%	17,65%
41	23%	19,51%	19,51%	19,51%	18,29%
42	20%	22,99%	17,24%	20,69%	19,54%

43	19%	20,93%	23,26%	16,28%	20,93%
44	20%	21,95%	21,95%	17,07%	19,51%
45	16%	18,99%	21,52%	20,25%	22,78%
46	18%	21,05%	22,37%	18,42%	19,74%
47	20%	22,73%	21,21%	21,21%	15,15%
48	22%	19,57%	22,83%	19,57%	16,30%
49	19%	16,13%	22,58%	22,58%	19,35%
50	22%	22,41%	17,24%	18,97%	18,97%
51	21%	22,08%	24,68%	14,29%	18,18%
52	20%	21,52%	22,78%	17,72%	17,72%
53	18%	20,73%	21,95%	20,73%	18,29%
54	20%	24,64%	23,19%	15,94%	15,94%
55	20%	22,37%	19,74%	18,42%	19,74%
56	18%	19,28%	24,10%	20,48%	18,07%
57	22%	19,51%	19,51%	19,51%	19,51%
58	18%	26,23%	19,67%	19,67%	16,39%
59	18%	17,39%	22,83%	20,65%	20,65%
60	16%	21,92%	21,92%	21,92%	17,81%
61	19%	19,44%	23,61%	18,06%	19,44%
62	19%	19,44%	23,61%	18,06%	19,44%
63	20%	19,05%	20,24%	21,43%	19,05%
64	18%	19,64%	23,21%	19,64%	19,64%
65	18%	22,95%	21,31%	19,67%	18,03%
66	21%	27,14%	17,14%	18,57%	15,71%
67	20%	20,27%	24,32%	17,57%	17,57%
68	18%	22,22%	18,18%	23,23%	18,18%
69	18%	24,39%	20,73%	18,29%	18,29%
70	19%	25,37%	20,90%	19,40%	14,93%
71	17%	21,84%	20,69%	19,54%	20,69%
72	21%	25,33%	17,33%	17,33%	18,67%
73	22%	22,06%	20,59%	14,71%	20,59%
74	20%	18,42%	22,37%	18,42%	21,05%
75	25%	24,64%	14,49%	20,29%	15,94%
76	25%	20,48%	21,69%	15,66%	16,87%
77	23%	24,36%	17,95%	16,67%	17,95%
78	18%	25,00%	19,44%	18,06%	19,44%
79	21%	21,95%	18,29%	19,51%	19,51%
80	18%	22,08%	22,08%	18,18%	19,48%
81	21%	22,41%	24,14%	15,52%	17,24%
82	18%	26,32%	21,05%	17,11%	17,11%
83	21%	20,00%	22,50%	17,50%	18,75%
84	17%	22,22%	22,22%	20,63%	17,46%
85	18%	23,29%	21,92%	19,18%	17,81%
86	22%	20,73%	19,51%	20,73%	17,07%
87	19%	21,35%	22,47%	19,10%	17,98%

88	24%	24,00%	20,00%	14,67%	17,33%
89	22%	20,90%	26,87%	17,91%	11,94%
90	18%	18,99%	22,78%	20,25%	20,25%
91	18%	21,05%	22,37%	19,74%	18,42%
92	19%	20,00%	21,18%	18,82%	21,18%
93	16%	21,31%	14,75%	22,95%	24,59%
94	20%	14,61%	21,35%	22,47%	21,35%
95	18%	20,27%	24,32%	18,92%	18,92%
96	23%	24,69%	18,52%	17,28%	16,05%
97	15%	23,75%	22,50%	20,00%	18,75%
98	24,69%	18,52%	17,28%	16,05%	23,46%
	20%	22%	21%	19%	18%

