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 patří můj dík 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 získaní jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 03.07.2024 Miroslava Rakašová

Anotace

Tato bakalářská práce s názvem „Jak učitelé interpretují výsledky svých žáků“ se zabývá vyučovacími styly učitelů a tím, jakým způsobem je možné vnímat hodnocení. Teoretická část se skládá celkem ze tří kapitol. První kapitola se věnuje představení hlavních pojmů, které se pojí s tématy hodnocení, styly vyučování, interpretace a výsledky učení. Ve druhé kapitole popisuji typologie vyučovacích stylů dle Anthonyho F. Grashy a Garyho D. Fenstermachera, které se zaměřují na vyučovací styly učitelů a jejich postoje k vyučování. Třetí kapitola představuje výsledky učení a jejich význam a souvislost s hodnocením žáků. Praktická část je podložena dotazníkovým šetřením, které zkoumalo, jaké typologie jsou u pedagogů časté a jakým způsobem tito pedagogové vnímají a přistupují k hodnocení.

Klíčová slova

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

Annotation

This bachelor's thesis, titled "How Teachers Interpret Their Students' Results," examines teachers' teaching styles and how assessment can be perceived. The theoretical part consists of three chapters. The first chapter introduces the main concepts related to assessment, teaching styles, interpretation and learning outcomes. In the second chapter, I describe the typologies of teaching styles by Anthony F. Grasha and Gary D. Fenstermacher, who were interested in teachers' teaching styles and their attitudes toward teaching. The third chapter presents learning outcomes, their significance, and their connection with student assessment. The practical part is based on a questionnaire survey that examined which typologies are common among teachers and how they perceive and approach assessment.

Keywords

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

Obsah

Úvod 11
1 Definice základních pojmů 12
1.1 Hodnocení žáků 12
1.1.1 Termín hodnocení a jeho pozice ve výuce 12
1.1.2 Hodnocení v souvislosti s vyučovacím stylem 14
1.2 Interpretace hodnocení 14
1.2.1 Zásady interpretace výsledků ve školství 15
1.3 Vyučovací styl 16
2 Typologie učitelů na základě vyučovacích stylů 18
2.1 Anthony F. Grasha, Ph.D. 18
2.1.1 Typologie vyučovacích stylů podle Anthony F. Grashy 18
2.2 Gary D. Fenstermacher a Jonas F. Soltis 20
2.2.1 Typologie podle G. D. Fenstermachera a J. F. Soltise 21
3 Výsledky učení 25
3.1 Výsledky učení ve výuce 25
3.1.1 Znalosti 25
3.1.2 Dovednosti 26
3.1.3 Kompetence (Samostatnost a odpovědnost) 26
3.2 Rozdíly ve známkování 27
4 Výzkum 28
4.1 Cíle a hypotézy výzkumu 28
4.2 Stanovené hypotézy 28
4.2.1 Metoda sběru dat 28
4.2.2 Faktory dotazníku 29
4.2.3 Výzkumný soubor 33
4.3 Vyhodnocení kvantitativního šetření 35
4.3.1 Porovnání výsledků na základě věkové skupiny 36
Tab. č. 3 – Porovnání výsledků na základě věkové skupiny; vlastní zdroj 36
4.3.2 Porovnání výsledků na základě místa působení 36
Tab. č. 4 – Porovnání výsledků na základě místa působení; vlastní zdroj 36
4.3.3 Porovnání výsledků na základě délky praxe 37
4.4 Vyhodnocení kvalitativního šetření 37
4.4.1 Odpovědi respondentů, u nichž převažoval styl „Expert“ 37
4.4.2 Odpovědi respondentů, u nichž převažoval styl „Formální autorita“ 38
4.4.3 Odpovědi respondentů, u nichž převažoval styl „Osobní model“ 39

4.4.4 Odpovědi respondentů, u nichž převažoval styl „Facilitátor“ 39
4.4.5 Odpovědi respondentů, u nichž převažoval styl „Delegát“ 40
4.5 Popis a interpretace dat – Ověření hypotéz 41
Diskuze 44
Závěr 45
Seznam použité literatury 46
Online zdroje 49
Seznam příloh 51
Příloha A – Dotazník pro učitele 51
Příloha B – Výsledky typologie jednotlivých respondentů 59

Úvod

Tato bakalářská práce se skládá ze dvou částí: teoretické a praktické.

Teoretická část práce je rozdělena do tří kapitol. Ty se zaměřují na obsah hodnocení, jeho souvislost s vyučováním a vyučovacími styly. Dále tato část práce definuje interpretaci hodnocení a představuje dvě významné typologie vyučovacích stylů podle A. F. Grashy a G. D. Fenstermachera, kteří zmapovali způsoby vyučování učitelů. Dalším hlavním tématem je samotná interpretace a zásady hodnocení žáků. Poslední kapitola popisuje a definuje výsledky učení. Výsledky učení a hodnocení jsou úzce propojené v tom, že výsledky učení definují, co mají žáci umět, a hodnocení měří, jak dobře tyto cíle byly splněny. V této části využívám jak české, tak zahraniční zdroje, aby bylo možné rozšířit a prohloubit pochopení těchto poznatků.

Praktická část je významně inspirována výzkumem Anthonyho F. Grashy z roku 1996, který zkoumal vyučovací styly učitelů. Grasha je autorem nástroje Teaching Style Inventory (Grasha, 1996, s. 22), jenž slouží k sebeurčení vyučovacího stylu. Výzkumné šetření, jež je náplní praktické části práce, se dělí na dvě části. První část zahrnuje kvantitativní dotazník, který byl rozeslán základním a středním školám v České republice prostřednictvím online platformy Survio. Tento dotazník nám poskytl data o zastoupení různých vyučovacích stylů mezi oslovenými učiteli. Druhá část šetření byla dobrovolná a poskytla učitelům možnost se podrobněji vyjádřit k jejich osobnímu vnímání hodnocení. Tato část obsahovala pět otevřených otázek, které umožnily hlouběji pochopit vztah učitelů k hodnocení a ověřit, zda jejich odpovědi korelují s dominující typologií.

Cílem praktické části práce je prozkoumat, jakým způsobem se učitelé zařazují na základě svého způsobu vyučování do typologie podle Teaching Style Inventory od Grashy a jakým způsobem vnímají hodnocení.

1 Definice základních pojmů

První kapitola se zaměřuje na představení a definování klíčových pojmů souvisejících s tématem bakalářské práce. V této kapitole definuji hodnocení a popisuji jeho souvislosti s vyučováním, učiteli a žáky.

1.1 Hodnocení žáků

Tato podkapitola se zabývá definicí hodnocení a jeho různými pojetími v kontextu vyučování. Hodnocení jako takové je velmi důležité, neboť poskytuje data o výkonu žáků, s nimiž učitelé dále pracují. Hodnocení ve vzdělávání a inovace vyučovacích metod jsou v současnosti aktuálními tématy. Mimo jiné jsou součástí Strategie 2030, což je klíčový dokument pro rozvoj vzdělávací soustavy České republiky v období 2020–2030+. Hlavním cílem této strategie je modernizovat vzdělávací systém, připravit jej na nové výzvy a řešit přetrvávající problémy českého školství. (MŠMT, 2020, s. 9)

1.1.1 Termín hodnocení a jeho pozice ve výuce

Hodnocení je proces interpretace učebních výkonů žáků, který popisuje a reflektuje, jakým způsobem žáci dosahují a rozvíjí své kompetence. (ČŠI, nedatováno)

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, jež spolu tvoří celek. Hodnocení může mít podobu známkování jak v průběhu roku, tak i známek na vysvědčení. Dále sem řadíme slovní pochvaly či odměny za aktivitu. Jsou to všechny situace, kde nějakým způsobem vyhodnocujeme situace a projevy, které ovlivňují výuku. (Slavík, 1999, s. 23) Podle Slavíka platí, že v obecném smyslu je hodnocení porovnáváním „něčeho“ s „něčím“, kde rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a zaměřujeme se na to „lepší“. Zároveň se pokoušíme najít cestu k nápravě nebo alespoň zlepšení „horšího“. (Slavík, 1999, s. 15) Při hodnocení porovnáváme předmět hodnocení buď přímo s jiným srovnatelným objektem, nebo s ideálním vzorem/normou. (Slavík, 1999, s. 16)

Ve škole je hodnocení důležitou složkou komunikace mezi účastníky ve vyučování, tedy mezi učitelem a žákem, popřípadě též mezi učitelem a rodičem. (Kratochvílová, 2011, s. 19) Jedná se o činnost učitele, který zjišťuje žákovy znalosti, dovednosti a postoje v určité etapě jeho vzdělávání, aby je porovnal s žádoucím stavem, na základě čehož následně

formuluje a zavádí taková opatření, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu. Cílem je rozvíjet osobnost žáka. (Kratochvílová, 2011, s. 21)

Osobně souhlasím s definicí hodnocení, jak ji popsala doktorka Jana Kratochvílová (2011, str. 21), která dále rozvádí svou definici tím, že dodává: „*Hodnocení žáka učitelem by mělo být vyváženo sebehodnocením žáka. Pohled žáka na dosažené výsledky by měl doplňovat pohled učitele na výsledky žáka a společně by měly tvořit celek.*“ Právě v této definici je zdůrazněn vztah mezi žákem a učitelem v procesu hodnocení, který z mého pohledu hraje významnou roli při budování důvěry a budoucího vztahu mezi žákem a učitelem.

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 se soustředilo na hledání chyb a porovnávání žáků mezi sebou. (Hendrick, 2017, s. 20) Potřeba pocitu bezpečí je předpokladem pro kvalitní učení. Když má člověk strach, jeho mozek mu nedovoluje se učit. Pokud se žák cítí ohrožen způsobem hodnocení (například když je s někým srovnáván, obává se špatné známky a reakcí učitele nebo rodičů), je pravděpodobné, že mu v jeho procesu učení nebude prospěšné. (Zitková, Hezká, 2021, s. 14)

Metody hodnocení se mohou lišit podle toho, jak učitel vnímá svou roli a jaký má vztah ke své profesi. Obecně vzato, hodnocení má ve třídě tři účely: 1) Hodnocení výsledků učení 2) Hodnocení pro další učení a 3) Hodnocení jako nástroj učení.

1. **Hodnocení výsledků učení**

   Existuje mnoho způsobů, jak hodnotit výsledky žáků. Mezi běžné typy hodnocení patří sumativní hodnocení, normativní hodnocení a kriteriální hodnocení. Patří sem například testy, projekty, portfolia, pololetní testy.

   - Sumativní hodnocení je takové hodnocení, které má za úkol získat konečný, shrnující celkový přehled o dosahovaných výkonech. (Slavík, 1999, s. 35)
   - Normativní hodnocení funguje na základě normy stanovené vůči nějaké skupině. Na tomto základě se poměřuje výkon jednotlivce s výkony ostatních žáků při plnění stejného úkolu či zadání. (Slavík, 1999, s. 40)
   - Kriteriální hodnocení na rozdíl od normativního nebere v potaz to, jak daný úkol žák splnil vůči svým spolužákům. Hodnocení tímto způsobem závisí na kritériích ke splnění úkolu. (Slavík, 1999, s. 40)

2. **Hodnocení pro další učení**

   Tato funkce hodnocení nám poskytne přehled o tom, jak se žáci učí a co chápou. Při hodnocení je důležité si klást tyto otázky: Co by žák ještě měl vědět? Co si žák z hodiny odnesl? Byla tato hodina pro žáky příliš snadná, či obtížná? Čemu žáci nejčastěji nerozumí? Co je pro mě nejvíce důležité, aby si žáci z této hodiny odnesli? Podařilo se mi to? Tyto otázky nejsou určeny jen pro žáky, mají poskytnou zpětnou vazbu i učiteli, kterému mohou pomoci vylepšit výuku. Zde by se mohlo uplatnit formativní hodnocení či diagnostické hodnocení.

3. **Hodnocení jako nástroj dalšího učení**

   Hodnocení jako nástroj učení aktivně zapojuje studenty do procesu učení. Učí žáky kritickému myšlení, řešení problémů a podporuje je v tom, aby si stanovili dosažitelné cíle a objektivně měřili svůj pokrok.

(EDUin, 2016)

1.1.2 Hodnocení v souvislosti s vyučovacím stylem

Způsob, jakým učitelé hodnotí žáky, je ovlivněn tím, jakým způsobem učitelé organizují a plánují své hodiny. Rozdíly v jednání jsou důsledkem rozdílných hodnot, které vyznávají a které se projevují v jejich postojích.

Když se učitel musí rozhodnout, čemu dá přednost, reaguje často podvědomě podle toho, co vnitřně považuje za důležitější. (Fenstermacher, Soltis, 2007, s. 95)

Rozdíly v přístupu k hodnocení v souvislosti s vyučovacím stylem se mohou projevit například tehdy, když jeden učitel klade důraz na osobnost žáka, individuální rozvoj a povzbuzení, což se odráží ve flexibilnějším přístupu k hodnocení. Tento učitel sleduje individuální pokrok žáka, jeho snahu a specifické potřeby a poskytuje pozitivní zpětnou vazbu, i když žák nesplní všechny formální požadavky. Věří, že podpora a motivace jsou klíčové pro dlouhodobý rozvoj žáka. Jiný učitel bude hodnotit výkon žáka spíše ve srovnání s výkony ostatních žáků. Někteří učitelé kladou důraz na dodržování pravidel, hodnotí přísněji v testech a drží se stanovených kritérií, protože věří, že přísnost motivuje žáky k lepším výsledkům. (Starý, 2007)

1.2 Interpretace hodnocení

Pojem interpretace lze vymezit různými způsoby v závislosti na kontextu, ve kterém je použit. Význam, ve kterém je toto slovo využíváno v pedagogickém prostředí nejčastěji, je *výklad*. Dále se může tento pojem využít ve smyslu objasnění nebo tlumočení něčeho.

(Kratochvílová, 2011, s. 21) V této práci se zaobíráme pojmem interpretace ve smyslu porozumění hodnocení, neboť, jak bylo popsáno v kapitole o hodnocení, hodnocení je proces interpretace učebních výkonů žáků, který popisuje a reflektuje, jakým způsobem žáci dosahují a rozvíjejí své kompetence. Zároveň informuje žáky a učitele o dosažených úspěších žáků a o tom, co mají dělat pro své zlepšení (RVP, nedatováno).

1.2.1 Zásady interpretace výsledků ve školství

Obecně se hodnocení výsledků řídí školským zákonem č. 561/2004 Sb., který definuje zásady a cíle vzdělávání. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Mezi zásady hodnocení dle pravidel pro hodnocení a klasifikaci žáků vydaných Českou školní inspekcí patří například to, že učitel daného předmětu musí při hodnocení zůstat nezávislý a nestranný a zároveň nese odpovědnost za objektivitu hodnocení. Je klíčové, aby hodnocení mělo pozitivní vliv na učení a formování osobnosti žáka. Výsledné hodnocení je založeno na úrovni splnění předpokládaných výsledků stanovených ve vzdělávacích plánech jednotlivých předmětů. Hodnocení musí být pedagogicky opodstatněné, odborně korektní a doložitelné. (Česká školní inspekce, 2024, s. 42)

Na metodickém portálu RVP.cz jsou k dispozici ukázky pravidel hodnocení žáků na různých školách. Mezi nejčastěji zmiňovaná pravidla patří: hodnocení je zaměřeno a formulováno pozitivně; každý žák by měl být seznámen s cíli vzdělávání a kritérii hodnocení; při hodnocení se používají metody, které respektují individuální možnosti žáka; hodnocen je individuální pokrok žáka, nikoliv srovnání s ostatními; žáci mají právo dělat chyby, tj. práce s chybou je součástí procesu učení (RVP, ZŠ Čeperka).

V rámci hodnocení je důležité, aby hodnocení bylo kontinuální a poskytovalo zpětnou vazbu žákům a fungovalo jako komunikační prostředí. Hodnocení má za úkol se postarat, aby žáci znali a přijali cíl hodiny, aby o něm přemýšleli a rozuměli mu. Formativní hodnocení nabízí možnost komunikace mezi žákem a učitelem, přičemž učiteli poskytuje průběžné informace o prospěchu žáků. Formativní hodnocení dle Zdeňka Kalhouse (2002, s. 407) je přínosné především pro žáky, neboť dle jeho definice je hlavním smyslem tohoto způsobu hodnocení „každému individuálně sdělit, kde se na cestě k cílům výuky nachází, a hlavně jak postupovat dál. Snahou není určit, kdo umí nejlépe a kdo nejhůře, ale jak udělat, aby uměli všichni dobře."

Pro učitele to znamená, že by měl věnovat pozornost pěti oblastem, které mohou zlepšit kvalitu učení:

1. Musí zajistit, aby žáci znali a přijali cíle hodiny, přemýšleli o nich a rozuměli jim.
2. Musí zajistit, aby žáci dokázali rozpoznat, zda dosáhli, či nedosáhli cíle.
3. Vyučování by mělo být postavené tak, aby učitel měl přehled o tom, kde se jednotliví žáci v procesu porozumění nachází.
4. Hodina by měla zahrnovat příležitost pro vzájemné hodnocení mezi žáky.
5. Učitel by měl provádět sebehodnocení své pedagogické činnosti.

(EDUin, 2016)

1.3 Vyučovací styl

Výzkum vyučovacího stylu učitele začal v pedagogických a psychologických vědách v 70. letech minulého století. V psychologicky inspirovaných výzkumech evokoval zájem o výukovou interakci a komunikaci otázku, zda existuje interakční chování typické pro určitého učitele, které by se odvíjelo spíše od jeho osobnostních charakteristik než od typu pedagogické situace. (Lorenzová, Jirkovská a spol., 2022, s. 4)

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

Podle typologie Fenstermachera můžeme vyučovací styl posuzovat na základě následujících kritérií: používané metody, způsobu hodnocení, vnímání žáka, znalost obsahu vzdělávání, chápání vzdělávacích a výchovných cílů a vztahy mezi učitelem a žáky. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 20)

Jak bylo naznačeno, vyučovací styl učitele souvisí s jeho osobností. To, jakým způsobem učitel přemýšlí, jak vnímá svět a jaké má hodnoty, ovlivňuje jeho chování, reakce, a tím pádem i způsob, jakým vyučuje. Výukové strategie a techniky, které si učitel osvojuje, odrážejí jeho postoje nejen k sobě samému, ale i k jeho studentům (Crow, 1980, s. 41). Často je však obtížné určit, zda je vyučovací styl přiřaditelný k nějakému konkrétnímu způsobu vyučování. Označení vyučovacího stylu může evokovat negativní pocity, jakési škatulkování. Vyučovací styl není něčím, co učitelé využívají pouze příležitostně; je to součást jejich osobnosti. (Eble, 1980, s. 5)

Podle Grashy (1996, s. 15) je vyučovací styl tím, co nás jako učitele/jednotlivce definuje, řídí a má vliv na studenty a jejich učení. 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 zohlednit, zda a jak moc si studenti osvojí určité styly výuky, učení a komunikace. Tato situace se nevyvíjí ze dne na den, ale na základě změn ve vzájemném vnímání učitelů a studentů, jejich jednání vůči sobě navzájem a vzájemného „dávání a přijímání“, které je součástí jejich setkání. (Grasha, 1996, s. 2)

Způsob, jakým učitel přistupuje ke své roli a profesi, ovlivňuje jeho styl výuky. Dva učitelé mohou prezentovat stejné téma, a přesto by jejich vyučovací hodiny nebyly stejné. Rozdíl by spočíval v provedení a vedení hodiny. První učitel by např. raději přednášel studentům a vyprávěl jim, zatímco druhý by nechával studenty pracovat samostatně ve skupině. Stejné téma by bylo v obou případech interpretováno a provedeno odlišně. (Grasha, 1996, s. 2)

Na základě výše uvedených definic lze vyučovací styl chápat jako důležitý nástroj, který má vliv na výuku a žáky. Je zásadní, aby nejen začínající učitelé rozuměli sami sobě a tomu, jakým způsobem chtějí předávat znalosti a dovednosti, neboť právě způsob interakce s žáky ovlivňuje chod a průběh vyučování. V současné době existuje mnoho odborných publikací zabývajících se tímto tématem, které mohou pomoci určit a popsat vyučovací styl učitelů, včetně inventáře vyučovacího stylu od Grashy, který slouží jako základ pro praktickou část této práce.

2 Typologie učitelů na základě vyučovacích stylů

Cílem této kapitoly je představit typologie vyučovacích stylů podle Grashy a Fenstermachera a Soltise a navzájem je porovnat.

2.1 Anthony F. Grasha, Ph.D.

Anthony F. Grasha (1942–2003) byl kognitivní a sociální psycholog. V letech 1972 až 2002 působil jako ředitel institutu sociální psychologie na americké univerzitě v Cincinnati. Napsal řadu článků a přednesl desítky prezentací na téma vyučování. Je autorem několika knih, včetně jeho publikace z roku 1996 „Výuka se stylem: Praktický průvodce zlepšením učení porozuměním výuce a stylům učení“. Grasha zemřel v roce 2003 ve věku 61 let. (University of Cincinnati, 2017)

Kniha *Teaching with Style* byla napsána s cílem pomoci učitelům lépe poznat sebe samé jako pedagogy a zjistit, jak využívat vyučovací styl k efektivnějšímu průběhu vyučování. (Grasha, 1996, s. 5) Tato kniha dělí učitele do pěti kategorií na základě jejich vyučovacího stylu. Grasha zmiňuje, že žádný učitel není výhradně zařazen do jedné kategorie. Učitel má vždy v sobě něco z každého z těchto pěti přístupů, jen se vždy mění jejich rozpoložení a priority. (Grasha, 1996, s. 153) K určení vlastního vyučovacího stylu slouží *inventář vyučovacích stylů* (TSI), což je nástroj obsahující 40 otázek. Po vyplnění dotazníku následuje jeho vyhodnocení, ze kterého se může učitel dozvědět, jakým způsobem vede vyučování, a které charakteristiky jsou v jeho vyučovacím stylu dominantní a které jsou méně výrazné.

2.1.1 Typologie vyučovacích stylů podle Anthony F. Grashy

V této podkapitole popisuji teorii vyučovacích stylů způsobem, jak je vymezil Grasha. Grashova typologie je rámec, který kategorizuje styly výuky do pěti různých přístupů. Zkoumáním charakteristik každého ze stylů – expert, formální autorita, osobní model, facilitátor a delegát – si přiblížíme to, jakým způsobem pedagogové svým přístupem ovlivňují výuku a co od svých žáků očekávají.

2.1.1.1 Expert

Tento typ učitele má podle Grashy (1996, s. 154) znalosti a zkušenosti, které studenti potřebují. Usiluje o udržení statusu odborníka mezi studenty tím, že demonstruje podrobné znalosti, a vyzývá studenty, aby zvyšovali své schopnosti. Zajímá se o předávání informací a zajištění toho, aby studenti byli dobře připraveni. Jako výhody tohoto stylu uznává Grasha (1996, s. 154) schopnosti, jako jsou znalosti a dovednosti, kterými tito učitelé disponují. K

nevýhodám přičítá fakt, že tento přístup může studenty, kteří se necítí příliš sebevědomě nebo mají slabší výsledky, zastrašit.

Učitelé, u kterých dominuje tento styl, dbají při hodnocení na fakta, teorii a principy, neboť tyto položky chápou jako nejdůležitější, které studenti mohou získat. (Grasha, 1996, s. 147) Je tedy důležité, aby učitelé, kteří upřednostňují tento vyučovací styl zvážili, jaké další informace by mohly být pro studenty při jejich dalším postupu v předmětu nejpřínosnější. (Envision by Everspring, 2022)

2.1.1.2 Formální autorita

Grasha (1996, s. 154) tento typ popisuje tak, že učitel má postavení a autoritu mezi studenty na základě svých znalostí a své role. Poskytuje pozitivní i negativní zpětnou vazbu, zabývá se stanovením učebních cílů a pravidel chování pro studenty. Zároveň se zaměřuje na správné, přijatelné a standardní způsoby, jak co dělat. Učitel poskytuje studentům strukturu, kterou potřebují k učení. K výhodám tohoto stylu patří, že žáci mají předem nastavená pravidla a jasná očekávání ohledně toho, jak se učit. K nevýhodám se může řadit například silná intervence ze strany učitele, což může omezovat studenty a jejich zájmy.

Při hodnocení se dbá na to, aby se žáci snažili dosáhnout nejvyšších standardů, které stanovuje učitel. (Grasha, 1996, s. 147) Tento styl má možnost žákům ukázat, jakým způsobem dosáhnout očekávání od předmětu a motivovat je k jejich dosažení. Je důležité již u prvních úkolů poskytnout podrobnou zpětnou vazbu o tom, do jaké míry práce studentů odpovídá stanoveným očekáváním. Uznání učitele může studentům, kteří splňují či převyšují očekávání, dodat sebevědomí a důvěru pokračovat. Naopak, zpětná vazba může studentům, kteří zatím nesplňují očekávání, pomoci zlepšit kvalitu jejich práce v průběhu předmětu. (Envision by Everspring, 2022)

2.1.1.3 Osobní model

Učitel, u nějž převažuje tento styl, zdůrazňuje ve svém vyučování přístup „osobního příkladu“ a záměrně vytváří prototyp toho, jak myslet a chovat se. Dohlíží, vede a řídí tím, že sám ukazuje, jak věci dělat. Povzbuzuje studenty, aby pozorovali a poté napodobovali jeho přístup. K výhodám jednoznačně patří důraz na přímé pozorování a následování vzoru. Jako nevýhodu můžeme vnímat to, že může být tvořen tlak na studenty. Tento styl může vyvolat pocit nedostatečnosti, pokud nedosáhnou takových standardů, jaké se od nich očekávají. (Grasha, 1996, s. 154) Při hodnocení je důležité vyjádřit osobní přístup k danému úkolu a definovat očekávání od studentů. Zpětná vazba, která zdůrazňuje, jak mohou studenti zlepšit

svůj výkon v budoucnosti, může podpořit motivaci a další žákovy úspěchy. (Envision by Everspring, 2022)

2.1.1.4 Facilitátor

Facilitátor je odborník na vedení diskusí, který aktivně řídí a usměrňuje jejich průběh. Učitel s tímto způsobem vyučování zdůrazňuje osobní povahu interakcí mezi učitelem a žákem. Facilitátor vede studenty tím, že klade otázky, zkoumá různé možnosti řešení, navrhuje alternativy a povzbuzuje je k vytvoření kritérií pro svá rozhodnutí. Celkovým cílem je rozvíjet u studentů schopnost samostatného jednání, činnosti a odpovědnosti. Pracuje se studenty na projektech v roli poradce a snaží se jim poskytnout co největší podporu a povzbuzení. Mezi klady tohoto stylu patří osobní flexibilita, zaměření na potřeby a cíle studentů a ochota zkoumat alternativní postupy. K nevýhodám se může řadit to, že tento styl je často časově náročný a využívá se v situacích, kdy žáci potřebují přímé vedení. Může být pro studenty nepříjemný, pokud není uplatněn empaticky a podporujícím způsobem. (Grasha, 1996, s. 154) Při hodnocení žáků je důležité, abychom zvážili, jakým způsobem můžeme žáky připravit na budoucí úspěch, a to tím, že si zaznamenáme, kde si vedli obzvláště dobře a kde by se mohli zlepšit. Bylo by dobré zdůraznit, že zpětná vazba není jednosměrná, učitel by měl tudíž povzbudit studenty k tomu, aby si sami připravili otázky nebo naplánovali konzultaci před dalšími úkoly/testy. (Envision by Everspring, 2022)

2.1.1.5 Delegát

Delegát se zabývá rozvojem schopnosti studentů učit se autonomně. Studenti pracují samostatně na projektech a prezentacích, které následně sami prezentují. Učitel je k dispozici na požádání studentů, přičemž žáci se spíše učí navzájem. Výhody tohoto přístupu spočívají hlavně v podpoře studentů vnímat sebe samé jako nezávislé entity. Nevýhodou může být, že tento styl je nevhodný pro studenty, kteří jsou úzkostní, když mají pracovat samostatně. (Grasha, 1996, s. 154) Je proto důležité žákům vhodně přizpůsobit zpětnou vazbu. Je podstatné, aby studenti věděli, které aspekty jejich práce jsou úspěšné a kde lze jejich práci zlepšit. (Envision by Everspring, 2022)

2.2 Gary D. Fenstermacher a Jonas F. Soltis

Gary D. Fenstermacher a Jonas F. Soltis společně napsali knihu „Vyučovací styly učitelů“ (2008), která popisuje různé přístupy učitelů k vyučování. Gary D. Fenstermacher je profesorem pedagogiky na Michiganské univerzitě v Ann Arbor (USA). Druhý autor knihy, Jonas F. Soltis, je emeritním profesorem filozofie a pedagogiky na Pedagogické fakultě

Kolumbijské univerzity. Oba mají významné znalosti a zkušenosti z pedagogického prostředí. (Fenstermacher, Soltis, 2008)

2.2.1 Typologie podle G. D. Fenstermachera a J. F. Soltise

Stejně jako Grasha přirovnával vyučovací styly k paletě barev, Fenstermacher je přirovnává k třem různým typům brýlí. Fenstermacher ilustruje tuto metaforu prostřednictvím příběhu na farmářském poli. Když si farmář nasadí první brýle, vidí různé stroje a náčiní v činnosti. Po nasazení druhých brýlí si všímá malých tvorů, kteří na poli žijí, a podivuje se nad rozmanitostí a divokostí života, jakož i fungováním potravního řetězce a vzájemnou nezávislostí těchto tvorů. Když si nasadí třetí brýle, zaměřuje se na lidský aspekt farmy, tedy na spolupráci vlastníků pole, členů rodiny, kteří se neustále starají o pole, a brigádníků pomáhajících při sklizni. V této perspektivě však vidí více než pouze lidi; vidí i jejich vzájemné vztahy. (Fenstermacher, Soltis, 2008) Toto porovnání používá jako popis školní výuky. Ne vždy je na první pohled jasné, co se tam děje a občas je užitečné se na výuku podívat z různých aspektů. Ve své knize popisuje troje metaforické brýle, přes které můžeme nahlížet na různé styly vyučování. Fenstermacher ve spolupráci se Soltisem ve své knize (2008) popsali typologii vyučovacích stylů, která rozlišuje tři kategorie: exekutivní styl, facilitační styl a liberální styl. Jako nástroj, který dokáže srovnat mezi sebou jednotlivé styly, vytvořili metodu MAKER (v českém překladu MŽUCI). (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 19)

2.2.1.1 Metoda MAKER

Metoda MAKER je společný rámec, který se skládá z pěti základních složek vyučování. Každý ze tří vyučovacích stylů má v tomto rámci svůj specifický profil. To znamená, že každý styl vnímá určité součásti vyučovacího procesu jako dominantní a jiné jako vedlejší. Právě vzhledem k tomu se priority jednotlivých učitelů při hodnocení žáků mohou lišit. ((Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 19) Tento model nazval akronymem MAKER Framework, přičemž jde o akronym složený z těchto pojmů:

- **M**ethods of Teaching – vyučovací **m**etody

  První složka popisuje dovednosti a postupy, které učitelé používají, aby pomohli žákům získávat znalosti, vědomosti a dovednosti. Patří sem například plánování výuky, řízení činností žáků ve třídě, tvorba učebních úloh a aktivit.

- **A**wareness of students – zájmy a potřeby **ž**áka

  Zájmy a potřeby žáka jsou druhou složkou společného rámce, jež se soustředí na to, co učitel ví o žácích, včetně takových věcí, jako jsou jejich záliby, nadání, osobní vývoj, rodinné zázemí a výsledky v předchozích školních letech.

- **K**nowledge of the subject matter – znalost **u**čiva

  Tato složka se zaměřuje na to, co učitel zná o předmětu, který vyučuje. Zda je jeho oborová znalost natolik dobrá, aby k vysvětlování látky mohl používat metafory a analogie, které mohou žákům usnadňovat učení.
- **E**nds that guide teaching and learning – vzdělávací **c**íle

  Čtvrtá část představuje záměry, jimiž je učitel veden při svém snažení.
- **R**elationships between teacher and students – vztahy a **i**nterakce

  Poslední částí společného rámce jsou vztahy a interakce, které vytváří učitel se svými žáky.

(Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 20–21)

	Exekutivní styl	Facilitační styl	Liberální styl
Dominantní oblasti	vyučovací metody znalost učiva	zájmy a potřeby žáka vzdělávací cíle	znalost učiva vzdělávací cíle
Vedlejší oblasti	zájmy a potřeby žáka vzdělávací cíle vztahy a interakce	vyučovací metody znalost učiva vztahy a interakce	vyučovací metody vztahy a interakce zájmy a potřeby žáka

Tab. č. 1 – Shrnutí vyučovacích stylů ve struktuře MAKER

Zdroj: Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). Vyučovací styly učitelů. Praha: Portál, s. 75.

Z tabulky vyplývá, že exekutivní styl zdůrazňuje dobré a efektivní řízení třídy a zaměřuje se na vyučování vedoucí k efektivnímu učení. Nejdůležitějším cílem z hlediska facilitačního stylu je rozvoj žáka jako autentické a sebeaktualizované osobnosti. Tento styl klade na první místo učitelovu snahu porozumět žákům a jejich potřebám. Liberální styl klade důraz na vzdělávací cíle a znalost učiva ve smyslu formování intelektuálního dědictví. (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 60)

2.2.1.2 Exekutivní styl

Tento styl se zaměřuje především na vyučovací metody a odborné znalosti předmětu. Exekutivní styl výuky využívá klíčové pojmy, jako jsou efektivita, time management, povzbuzování žáků k učení, příležitosti k učení a korektivní zpětná vazba. Velký význam je přikládán systematické organizaci výuky, přičemž důraz je kladen na měřitelný produkt – výsledky učení žáků. (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 23)

Kdybychom měli tento přístup srovnat s Grashovým modelem, lze nalézt společné

prvky u stylů expert, formální autorita a osobní model. Společné prvky mezi expertním a exekutivním stylem spočívají v tom, že učitel klade důraz na předávání obsahu a na to, aby žáci látce rozuměli. Učitel je považován za zdroj informací a autoritu. Tento styl, podobně jako formální autorita, vykazuje formální a strukturovaný (didaktický) přístup, přičemž učitel předem stanoví pravidla a očekávání vůči žákům. Podobnost se stylem osobní model spočívá v tom, že učitel je vzor, který žáci mohou napodobovat a učit se podle něj. Osobní odbornost a zkušenosti učitele jsou prezentovány jako standard, který mají studenti následovat.

2.2.1.3 Facilitační styl

Tento styl se především orientuje na vnímání a rozvoj osobnosti žáka a personalizované cíle, které odpovídají zájmům a potřebám jednotlivce. Velký důraz klade na interakci mezi učitelem a žákem. Tento učitel je facilitátorem v tom smyslu, že jej povzbuzuje a pečuje o jeho osobní rozvoj. Na rozdíl od exekutivního stylu, kde je zvládnutí učiva cílem, v tomto stylu učivo slouží jako prostředek k posunu jednotlivce dál, než se žák momentálně nachází. Velký význam v tomto stylu má individualizace výuky a důraz je kladen především na procesy učení. (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 39)

Kdybychom to opět měli srovnat, výukový styl facilitátora, jak jej popsal Fenstermacher, úzce souvisí s výukovými styly Grashou označovanými jako facilitátor a osobní model. Styl facilitátora u Grashy je blízký definici podle Fenstermachera tím, že oba tyto styly kladou důraz na emocionální a osobní rozvoj studentů. Učitel v těchto stylech chápe svou roli jako průvodce, který podporuje studenty při objevování jejich osobního a emočního růstu. Osobní model a facilitační styl jsou oba zaměřeny na učitele jako vzor, který povzbuzuje žáky k prozkoumání vlastních hodnot a postojů.

2.2.1.4 Liberální styl

Liberální styl se zaměřuje na cíle, přičemž na první místo neklade potřeby žáka, ale podřizuje je potřebám společnosti. Velký důraz je kladen na využití znalostí. Cílem je především svobodně myslet, poznávat a rozumět, představovat si a tvořit, a tak plně využít intelektuální dědictví civilizovaného života. (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 59)

Při porovnání jednotlivých typologií najdeme podobnosti mezi Fenstermacherovým liberálním stylem a styly facilitátor a delegát u Grashy. Styl facilitátora je podobný liberálnímu přístupu tím, že klade důraz na učení zaměřené na žáky a jejich aktivní účast, podporuje využití kritického myšlení a samostatného učení, zároveň však vytváří prostředí pro spolupráci, kde jsou studenti vedeni k samostatnému zkoumání a objevování. Učitelé využívající delegátorský

styl se soustředí na nezávislost žáků, přičemž učitel se staví do role moderátora spíše než instruktora, což podporuje samostatnost žáků.

3 Výsledky učení

Tato kapitola popisuje a definuje výsledky učení. Cílem je dosáhnout toho, aby absolventi každé školy byli vybaveni takovými schopnostmi, které zajistí jejich úspěšnost v dalším vzdělávání a profesním životě a přispívají ke zvýšení kvality jejich života. (Česká školní inspekce, 2024, s.31)

3.1 Výsledky učení ve výuce

Výsledky učení jsou „prohlášení o tom, co žák zná, čemu rozumí a co je schopen udělat po dokončení procesu učení. Jsou definovány z hlediska znalostí, dovedností, odpovědnosti a samostatnosti.“ (CEDEFOP, 2022, s. 57)

V angličtině se v rámci úspěšného dosažení výsledků učení používá akronym SMART – **S**pecific, **M**easurable, **A**greed upon, **R**ealistic, **T**imely.[1] (Lawlor, Hornyak, 2012, s. 266)

U očekávaných výsledků učení je důležité, aby byly dobře definovány a jasné všem studentům, neboť předem uvádí, čeho má být dosaženo. Měly by být nastaveny kritéria, aby bylo možné určit, zda jich bylo dosaženo, nebo naopak čeho se nedosáhlo a do jaké míry. Je také důležité, aby zúčastněné strany souhlasily s cíli a výsledky učení školy. Mezi zainteresované strany patří například vedení školy, učitelé, žáci a rodiče. Dále by výsledky učení měly být přiměřené, ale zároveň by neměly být lehce dosažitelné. Měly by být někde uprostřed. Co se týče časového rámce, je důležité poskytnout dostatek času na úspěšnou realizaci. (Lawlor, Hornyak, 2012, s. 266)

Je důležité stanovit, jaké dovednosti, znalosti a způsobilosti by měl žák mít. 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)

3.1.1 Znalosti

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, a kol., 2016, s. 21)

Z příručky od MŠMT „Využití výsledků učení na vysokých školách“ 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

[1] V českém překladu konkrétní, měřitelné, dosažitelné a přijatelné, realistické a časově ukotvené cíle.

analýza, či schopnost vysvětlení. Nejde jen o memorování, ale především také o porozumění učivu. (Pasáčková, Rajmon, a spol., 2016, s. 21)

3.1.2 Dovednosti

Dovednosti ukazují schopnost využívat získané znalosti a techniky k řešení problémů. Popis 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 může zabývat, jakož i okolností a podmínek, za kterých tak může učinit, a to vše s využitím svých znalostí. (CEDEFOP, 2022, s. 58)

3.1.3 Kompetence (Samostatnost a odpovědnost)

Kompetence představují 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 vyjadřovat své názory. (CEDEFOP, 2022, s. 59)

3.2 Rozdíly ve známkování

Hodnocení, jak je popsáno v kapitole o hodnocení, je individuální záležitostí a je ovlivněno mnoha faktory. Je tedy samozřejmé, že hodnocení učitelů nelze a ani není zamýšleno úplně sjednotit, a rozdíly v hodnocení žáků budou stále přítomné. Např. Studie Think-tank IDEA provedená pod Národohospodářským ústavem Akademie věd ČR s názvem „Rozdíly v přísnosti známkování žáků a dopady na vzdělanostní aspirace“ (Münich, Protivínský, 2022, s.3) ukázala na výrazné rozdíly v přísnosti známkování mezi základními školami v České republice.

Klasifikace žáků s totožnými výsledky v jednotných testech se mezi školami liší v průměru o celý klasifikační stupeň, což vyvolává otázku, jak dobře známky na vysvědčení odrážejí skutečné vzdělání žáků. Pro žáky a jejich rodiče jsou známky důležitým zdrojem informací, který ovlivňuje jejich vzdělávací a kariérní cíle. Studie rovněž ukazuje, že až 87 % žáků devátých ročníků s jedničkou z matematiky plánuje jít na vysokou školu, zatímco mezi žáky s trojkou je to jen 39 %. Studie dále upozorňuje na rozdíly v známkování v závislosti na socioekonomickém statusu, přičemž existují rozdíly v hodnocení mezi chlapci a dívkami a mezi žáky z různých socioekonomických prostředí. Tato studie byla vypracována s podporou Akademie věd ČR v rámci programu Strategie AV21. (Münich, Protivínský, 2022, s.3)

4 Výzkum

4.1 Cíle a hypotézy výzkumu

Výzkum je postavený na analýze převládajících vyučovacích stylů učitelů ve vyučování na základě Teaching Style Inventory podle Grashy. Hlavním cílem této části je zjistit, do jaké míry jsou jednotlivé charakteristiky zastoupeny u konkrétních učitelů a jakým způsobem k hodnocení přistupují. Šetření se skládalo ze dvou částí. První část byla podložena dotazníkem, který obsahoval 35 otázek, přičemž každá kategorie Grashovy typologie byla zastoupena sedmi otázkami. Otázky jsem přeložila z Teaching Style Inventory. Druhá část dotazníku byla dobrovolná a skládala se z pěti otevřených otázek týkajících se subjektivního vnímání hodnocení.

4.2 Stanovené hypotézy

H1: Učitelé se ve svém vlastním vnímání stylu výuky liší od hodnocení jejich převládajícího stylu výuky podle Teaching Style Inventory.

Tato hypotéza potvrdí či vyvrátí, zda je způsob, jakým pedagogové odpovídali v dotazníku, v souladu s jejich převládajícím vyučovacím stylem podle Teaching Style Inventory.

H2: Změřený vyučovací styl pedagogů ovlivňuje jejich vnímání hodnocení.

Tato hypotéza potvrdí či vyvrátí, zda to, jaký styl u pedagogů převládá ovlivňuje jejich osobní vnímání hodnocení.

4.2.1 Metoda sběru dat

Výzkum byl koncipován prostřednictvím online dotazníku na webu Survio. Zvolila jsem tuto platformu, neboť nabízí jednoduché sdílení mezi respondenty, různé možnosti tvorby dotazníku a práci s daty. Dotazník byl v průběhu několika měsíců zasílán ředitelům základních a středních škol a jejich zástupcům. Osloveny byly střední odborné školy, gymnázia a střední odborná učiliště. Geograficky nejvíce oslovených škol bylo v Praze a Středočeském kraji. Postupně jsem přidala i další kraje, aby se zvýšila návratnost dotazníku. Pro oslovení širšího kruhu a získání více odpovědí byly osloveny i školy z Ústeckého a Plzeňského kraje. Sběr dat probíhal od listopadu 2022 do dubna 2023. Dotazník byl anonymní. Celkový počet respondentů je 98.

4.2.2 Faktory dotazníku

Učitelé odpovídali na 35 otázek, které byly založeny na charakteristikách pěti vyučovacích stylů podle Grashy: facilitátor, delegát, expert, osobní model a formální autorita. Každá kategorie obsahovala 7 otázek, což se liší od původního dotazníku, který se skládal celkem ze 40 otázek. Zbývajících pět otázek nahradily otevřené otázky. Důvodem úpravy dotazníku byla snaha umožnit učitelům detailněji popsat své odpovědi prostřednictvím otevřených otázek, které mohou poskytnout hlubší vhled do jejich přístupu k hodnocení. Z odpovědí lze vyčíst dominantní styl či skupinu dominantních stylů v přístupu k vyučování u konkrétního učitele. Otázky využité při šetření byly převzaty z dotazníku, který koncipoval Grasha (1996) ve svém konceptu Teaching Style Inventory. Tento dotazník je využíván k identifikaci vyučovacího stylu učitelů, přičemž na základě kvantitativního dotazníku je učitel schopen identifikovat svůj učební styl.

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

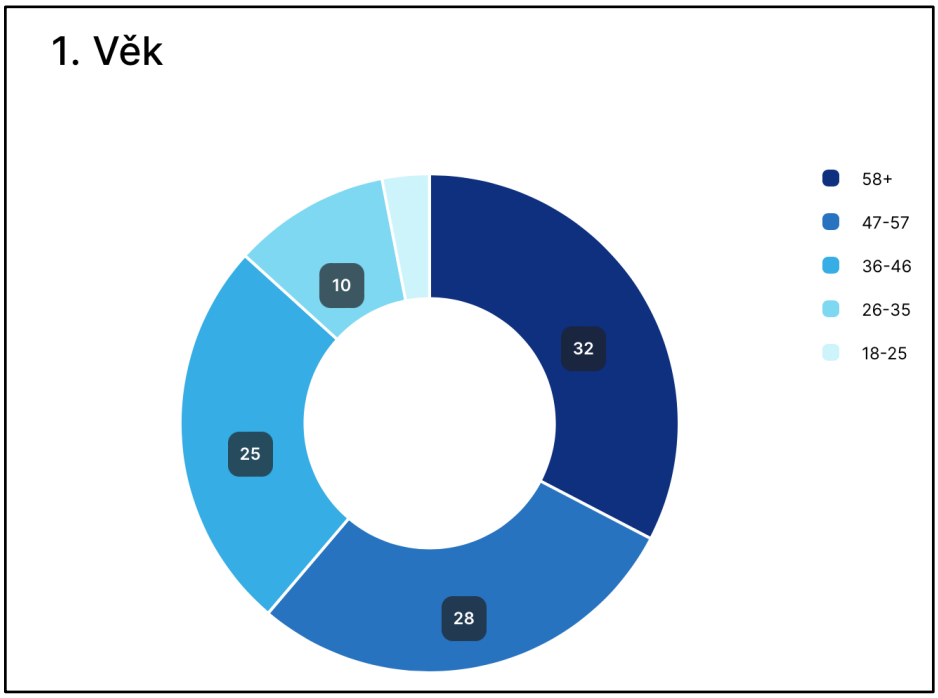
	studenty je pro mě velmi důležité.
	7. Fakta, pojmy a zásady jsou to nejdůležitější, co by si studenti měli osvojit.
Formální autorita	8. Vadí mi, když žák při testu podvádí.
	9. Studenti by popsali mé standardy jako přísné.
	10. Zkoušení u tabule je jediný osvědčený způsob toho, jak poznat, zda žák 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 beru jako osobní výzvu.
	25. Snažím se zvýšit nejistotu a zůstat nepředvídatelný. Nové aktivity, různé způsoby prezentace obsahu a příležitostná překvapení jsou pravidelnou součástí mých hodin.
	26. Aktivity v kurzu podporují studenty v tom, aby převzali iniciativu a odpovědnost za své učení.
	27. Je mou povinností definovat, co se studenti musí naučit a jakým

	způsobem se to mají naučit.
	28. Studenti si mohou vybírat mezi aktivitami, aby splnili požadavky kurzu.
Delegát	29. Zajišťuji, aby žáci věděli, na čem musí pracovat ke zlepšení svých výsledků.
	30. Studenti si sami určují tempo dokončování samostatných nebo skupinových projektů.
	31. Beru v potaz zpětnou vazbu od žáků.
	32. Žákům předám instrukce, ale již nechám v jejich kompetenci, jak k danému úkolu dojdou.
	33. V mé výuce je prioritou budování sebedůvěry a sebevědomí žáků.
	34. Přebírám roli osoby, která je zdrojem informací a je studentům k dispozici, kdykoli potřebují pomoc.
	35. Můj přístup k výuce je podobný přístupu vedoucího pracovní skupiny, který deleguje úkoly a povinnosti na podřízené.

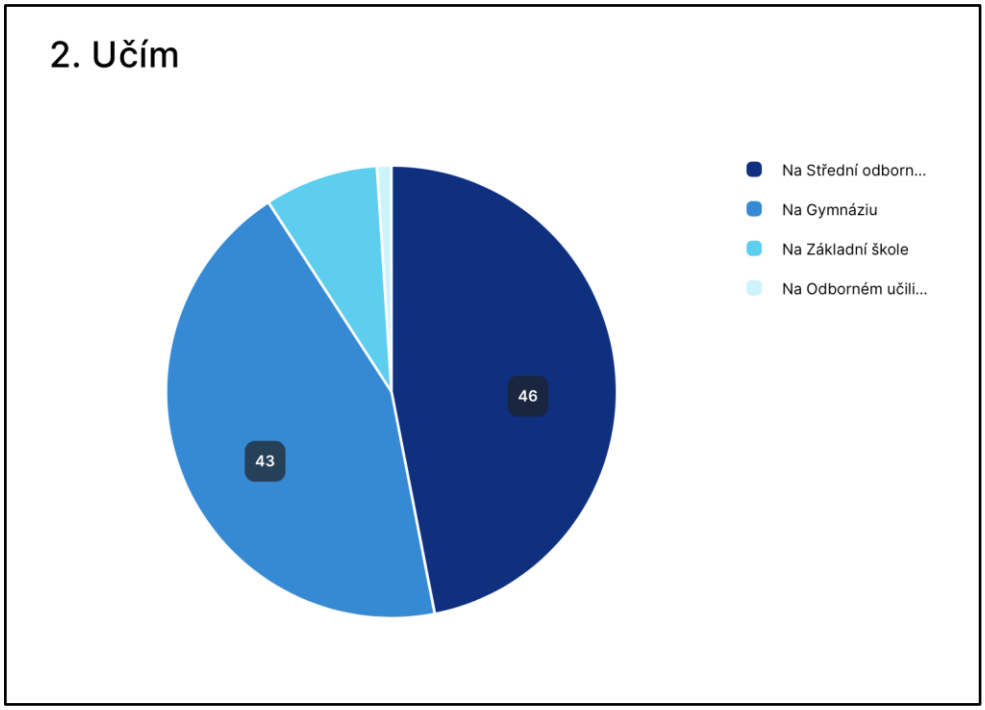
Tab. č. 2 – Typologie podle Anthony F. Grashy; vlastní zdroj

4.2.3 Výzkumný soubor



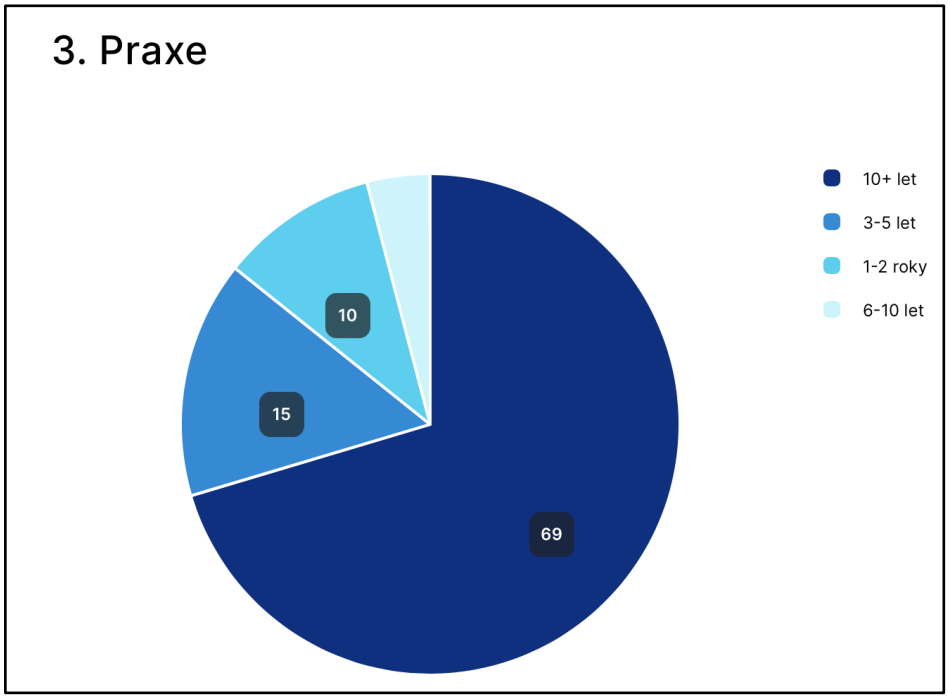
Graf č. 1 – Věk respondentů; vlastní zdroj

Věk respondentů byl velmi rozmanitý. Největší zastoupení měli učitelé ve věkové skupině 58+ s počtem 32 respondentů, následovalo 28 respondentů ve věkové skupině 47–57 let, 25 respondentů ve věkové skupině 36–46 let, 10 respondentů ve věkové skupině 25–35 let a nejmenší zastoupení měla nejmladší skupina ve věku 18–25 let se třemi respondenty.



Graf č. 2 – Působiště respondentů; vlastní zdroj

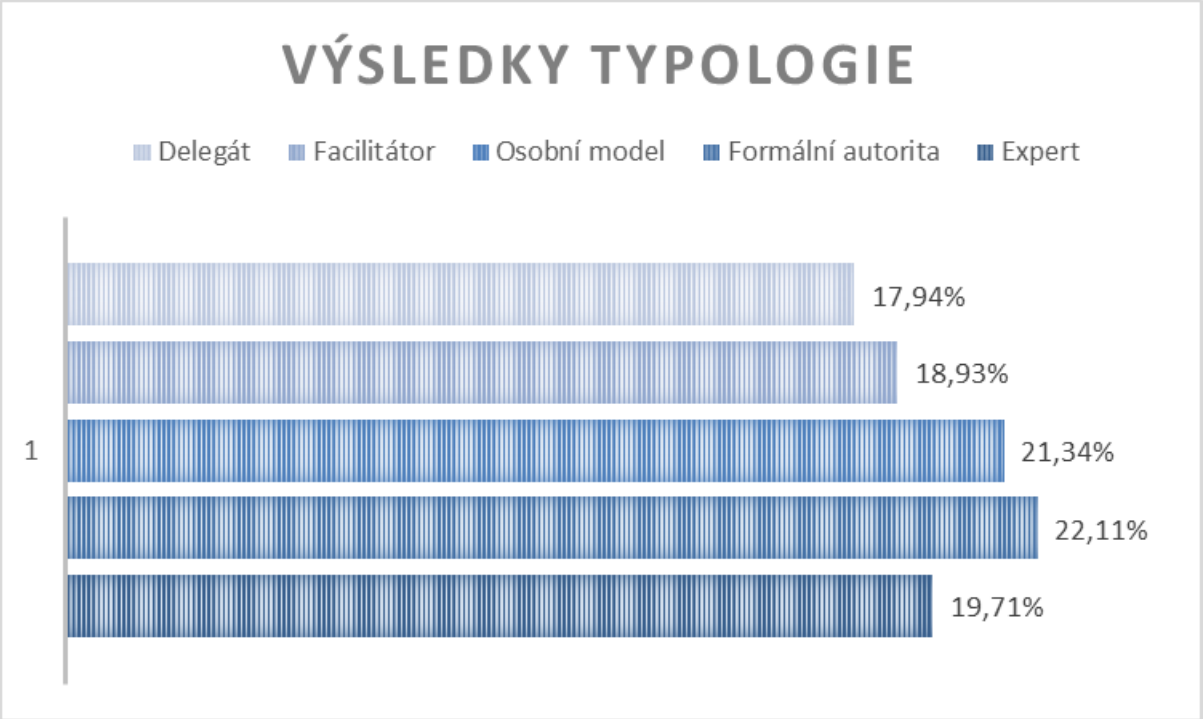
Výzkumný soubor tvořilo celkem 98 respondentů, kteří se skládali z učitelů druhých stupňů základních škol a středních škol. Největší zastoupení měly střední odborné školy s celkovým počtem 46 respondentů (46,9 %), učitelé na gymnáziích čítají 43 respondentů (43,9 %), ze základních škol odpovědělo 8 respondentů (8,2 %) a jeden (1 %) respondent z odborného učiliště.



Graf č. 3 – Délka praxe respondentů; vlastní zdroj

Nejčastěji odpovídali učitelé s praxí nad 10 let, kde odpovědělo celkem 69 respondentů. Následovalo 15 učitelů s praxí 3–5 let, 10 učitelů s praxí do 2 let a nejméně odpovědí bylo od učitelů s praxí v rozmezí 6–10 let, konkrétně se jednalo o 4 respondenty.

4.3 Vyhodnocení kvantitativního šetření



Graf č. 4 – Výsledky typologie; vlastní zdroj

Celkové výsledky kvantitativního výzkumu odhalily zastoupení vyučovacích stylů u pedagogů. Nejvíce zastoupeným stylem je formální autorita (22,11 %), následovaný osobním modelem (21,34 %), expertem (19,71 %), facilitátorem (18,93 %) a nejmenší zastoupení má styl delegát (17,94 %). Každý respondent vykazoval zastoupení v několika stylech, kde odchylky mezi nimi nebyly nějak výrazné. U několika respondentů bylo dva a více stylů zastoupeno stejným procentem. Nejčastěji se tato shoda vyskytovala u stylů formální autorita a osobní model, a to celkem v osmi případech. Ve třech případech byly stejně zastoupeny styly osobní model a facilitátor. V jednom případě došlo k zastoupení delegáta a osobního modelu ve stejném poměru. Jednou došlo k rovnoměrnému zastoupení tří stylů, konkrétně stylů expert, osobní model a facilitátor. Z toho vyplývá, že učitelé se opravdu nezařazují do jedné kategorie, ale že povaha pedagogů je rozmanitá a zasahuje do několika různých přístupů zároveň. Grasha (1996) ostatně popisuje vyučovací styly jako barvy na malířově paletě, které se vzájemně mísí, což se potvrdilo i v mém šetření.

4.3.1 Porovnání výsledků na základě věkové skupiny

U nejmladších respondentů tohoto šetření se ukázalo, že nejvíce zastoupený styl je osobní model. Osobní model spolu s formální autoritou celkově převládá u pedagogů napříč věkovými skupinami. U věkové skupiny v rozmezí 36 až 47 let vidíme pokles výskytu osobního modelu, přičemž výrazně u těchto pedagogů převládal styl formální autority. Delegát jako převládající styl se vyskytl poprvé až u věkové skupiny v rozmezí 36 až 46 let a největší zastoupení má u pedagogů ve věkovém rozmezí 47 až 57 let.

Věková skupina	Expert	Formální autorita	Osobní model	Facilitátor	Delegát
18–25 let	-	-	3	-	-
26–35 let	1	7	4	1	-
36–46 let	5	16	5	2	1
47–57 let	3	14	13	2	3
58+ let	4	12	17	2	2

Tab. č. 3 – Porovnání výsledků na základě věkové skupiny; vlastní zdroj

4.3.2 Porovnání výsledků na základě místa působení

Nejvíce zastoupenou skupinou byli pedagogové ze středních odborných škol a gymnázií. U těchto pedagogů převládaly styly formální autorita a osobní model, kde rozdíl mezi těmito styly byl velmi malý. U učitelů na druhém stupni ZŠ byl nejvíce zastoupen styl expert a osobní model. Jeden respondent z odborného učiliště nejvíce ve svém vyučování využívá styl formální autority. Očekávala bych, že na středních odborných školách a gymnáziích bude více zastoupen styl facilitátora a delegáta, neboť tyto styly se snaží o rozvoj schopností studentů pracovat a učit se samostatně.

Typ školy	Expert	Formální autorita	Osobní model	Facilitátor	Delegát
Základní škola	3	2	3	-	1
Střední odborná škola	4	26	21	3	2
Gymnázium	6	20	18	4	3
Odborné učiliště	-	1	-	-	-

Tab. č. 4 – Porovnání výsledků na základě místa působení; vlastní zdroj

4.3.3 Porovnání výsledků na základě délky praxe

Nejvíce odpovědí na tento dotazník pochází od pedagogů s učitelskou praxí nad 10 let. Tato skupina pedagogů nejvíce integruje styly formální autority a osobního modelu. Nejmenší zastoupení má skupina pedagogů s praxí v rozmezí 6 až 10 let. Tito učitelé nejčastěji využívají styly formální autority a osobního modelu. Vyučovací styly facilitátor a delegát převládaly ve stejné míře u pedagogů s praxí nad 10 let.

Praxe	Expert	Formální autorita	Osobní model	Facilitátor	Delegát
1–2 roky	-	7	4	-	1
3–5 let	2	8	6	2	-
6–10 let	-	2	2	-	-
10+ let	11	32	29	5	5

Tab. č. 5 – Porovnání výsledků na základě délky praxe; vlastní zdroj

4.4 Vyhodnocení kvalitativního šetření

Druhá část dotazníku byla dobrovolná. Tato část měla za úkol rozšířit výsledky kvantitativního dotazníku o to, jaký vztah mají učitelé k hodnocení, co pro ně hodnocení znamená, a zda by byli schopni popsat svůj styl výuky. Tato část obsahovala pět otázek. Celkem odpovědělo 39 pedagogů. Odpovědi jsem roztřídila podle toho, jaký vyučovací styl u těchto respondentů získal nejvyšší procentuální zastoupení.

4.4.1 Odpovědi respondentů, u nichž převažoval styl „Expert“

Celkem odpovědělo 6 respondentů s tímto převažujícím vyučovacím stylem.

1. **Otázka – Co pro vás znamená hodnocení? Jaký je význam/účel vašeho hodnocení?**
   - Nejčastěji se vyskytující odpovědi: Průběžné hodnocení, zpětná vazba, povinnost, závěrečné hodnocení, motivace.
2. **Otázka – Jak žákům vysvětlujete úspěch? V čem si myslíte, že je důležité, aby žáci věděli, jak úspěch vypadá?**
   - Nejčastěji se vyskytující odpovědi: Seberozvoj, motivace a úsilí, seberealizace, psychologická rovnováha, splněná kritéria zadaných úkolů.
3. **Otázka – 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?**
   - Znaky úspěšné hodiny: Plynulost hodiny, dobrá atmosféra, dobrý pocit, skupinové práce, „Aha efekt“.

- Reakce na neúspěšnou hodinu: Najít problém a hledat řešení, zjednodušení úloh, zvolení jiných vyučovacích metod.

4. **Otázka – Jakým způsobem komunikujete s kolegy ohledně zhoršení/zlepšení u vašich studentů?**
    - Nejčastěji se vyskytující odpovědi: Diskuse s učiteli v prostorách školy, komunikace při poradách, přímo a osobně. Vyskytly se odpovědi též jako „nevím“ nebo že „komunikace neprobíhá“.
5. **Otázka – Jak byste popsal/a svůj styl učení?**
    - Nejčastěji se vyskytující odpovědi: Průvodce, odpovědný, důsledný, chaotický, schématický.

4.4.2 Odpovědi respondentů, u nichž převažoval styl „Formální autorita“

Celkem odpovědělo 18 respondentů s tímto převažujícím vyučovacím stylem.

1. **Otázka – Co pro vás znamená hodnocení? Jaký je význam/účel vašeho hodnocení?**
    - Nejčastěji se vyskytující odpovědi: Zpětná vazba pro studenty, informace pro učitele, zbytečná administrativa, motivace, informace pro rodiče, měřítko, komunikační nástroj.
2. **Otázka – Jak žákům vysvětlujete úspěch? V čem si myslíte, že je důležité, aby žáci věděli, jak úspěch vypadá?**
    - Nejčastěji se vyskytující odpovědi: Víra v sebe sama, snaha, motivace, dosažení cíle, kladná motivace, pocit uspokojení, pochvala.
3. **Otázka – 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?**
    - Znaky úspěšné hodiny: Živá diskuse, výrazy žáků, zpětná vazba od žáků, energie od žáků, podle výsledků testů.
    - Reakce na neúspěšnou hodinu: Opakováním tématu.
4. **Otázka – Jakým způsobem komunikujete s kolegy ohledně zhoršení/zlepšení u vašich studentů?**
    - Nejčastěji se vyskytující odpovědi: Na pedagogických radách, individuálně, osobně, slovně; v prostorách školy, s třídním učitelem.
5. **Otázka – Jak byste popsal/a svůj styl učení?**
    - Nejčastěji se vyskytující odpovědi: Přísný, demokratický, motivující, pestrý, zábavný, příběhové učení, přátelský přístup, důvěrný.

4.4.3 Odpovědi respondentů, u nichž převažoval styl „Osobní model“

Celkem odpovědělo 12 respondentů s tímto převažujícím vyučovacím stylem.

1. **Otázka – Co pro vás znamená hodnocení? Jaký je význam/účel vašeho hodnocení?**
    - Nejčastěji se vyskytující odpovědi: Stupeň ovládnutí učiva, součást pedagogického procesu, prostředek k dosahování stanovených cílů, zpětná vazba pro žáky, možnost nápravy, pochvala/ocenění, motivace pro žáka, uzavření tématu, pomoc studentům, znalost a vědomost.
2. **Otázka – Jak žákům vysvětlujete úspěch? V čem si myslíte, že je důležité, aby žáci věděli, jak úspěch vypadá?**
    - Nejčastěji se vyskytující odpovědi: Slovně, hodnocení jako motivace, zpětná vazba pro žáky, stupeň zvládnutí učiva.
3. **Otázka – 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?**
    - Znaky úspěšné hodiny: Zájem žáků, interakce žáků a jejich aktivita, z výsledků, zpětná vazba od žáků, klidná atmosféra, vlastní pocit, vzájemná diskuze.
    - Reakce na neúspěšnou hodinu: Opakováním probíraného učiva, hledání nových způsobů výkladu.
4. **Otázka – Jakým způsobem komunikujete s kolegy ohledně zhoršení/zlepšení u vašich studentů?**
    - Nejčastěji se vyskytující odpovědi: S třídním učitelem, emailem, osobně, na společných poradách.
5. **Otázka – Jak byste popsal/a svůj styl učení?**
    - Nejčastěji se vyskytující odpovědi: Aktivní přístup, kreativní, konzervativní, volný.

4.4.4 Odpovědi respondentů, u nichž převažoval styl „Facilitátor“

Odpověděl pouze jeden pedagog s tímto převládajícím vyučovacím stylem.

1. **Otázka – Co pro vás znamená hodnocení? Jaký je význam/účel vašeho hodnocení?**
    - Odpověď: Zpětná vazba žákům pro učitele.

2. **Otázka – Jak žákům vysvětlujete úspěch? V čem si myslíte, že je důležité, aby žáci věděli, jak úspěch vypadá?**
    - Odpověď: Pochvalou. Každý, kdo zažije úspěch, je vždy spokojenější. Každý z nás chce být přeci chválen.
3. **Otázka – 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?**
    - Znaky úspěšné hodiny: Úspěšná je ve chvíli, kdy žáci pochopí vykládanou látku.
    - Reakce na neúspěšnou hodinu: Pokud není úspěšná, pak zvolím jinou metodu výkladu, vysvětlení, předvedení, rychlost činností tak, aby žáci lépe pochopili.
4. **Otázka – Jakým způsobem komunikujete s kolegy ohledně zhoršení/zlepšení u vašich studentů?**
    - Odpověď: Telefonicky, emailem, osobně.
5. **Otázka – Jak byste popsal/a svůj styl učení?**
    - Odpověď: Nevím.

4.4.5 Odpovědi respondentů, u nichž převažoval styl „Delegát“

Odpověděli dva pedagogové s tímto převládajícím vyučovacím stylem.

1. **Otázka – Co pro vás znamená hodnocení? Jaký je význam/účel vašeho hodnocení?**
    - Odpověď: Zpětná vazba, učitelská autorita, úroveň zvládnutého učiva.
2. **Otázka – Jak žákům vysvětlujete úspěch? V čem si myslíte, že je důležité, aby žáci věděli, jak úspěch vypadá?**
    - Odpověď: Každé zlepšení je úspěch, známka, sebehodnocení.
3. **Otázka – 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?**
    - Znaky úspěšné hodiny: Pozitivní zpětná vazba od žáků.
    - Reakce na neúspěšnou hodinu: Procvičování tématu a snaha o jinou formulaci při vysvětlování učiva.
4. **Otázka – Jakým způsobem komunikujete s kolegy ohledně zhoršení/zlepšení u vašich studentů?**
    - Odpověď: S třídním učitelem, soukromě.

5. **Otázka – Jak byste popsal/a svůj styl učení?**
    - Odpověď: Jak pro „blbečky“, bádací, dril.

4.5 Popis a interpretace dat – Ověření hypotéz

H1: Učitelé se ve svém vlastním vnímání stylu výuky liší od charakteristiky převládajícího stylu výuky podle Teaching style inventory.

K potvrzení této hypotézy využijeme odpovědi pedagogů na poslední otázku v dotazníku „Jak byste popsal/a svůj styl učení?“. Z důvodu nevěcné odpovědi u respondenta s převládajícím stylem „facilitátor“ nemůžeme tuto hypotézu u tohoto stylu potvrdit, či vyvrátit.

Respondenti s převládajícím vyučovacím stylem „expert“ popisovali svůj styl jako odpovědný, důsledný, chaotický, schématický a řadí se do role průvodce. Podle Grashy (1996) učitelé s tímto stylem kladou důraz na fakta, teorii a principy, což vyžaduje vysokou míru odpovědnosti a důslednosti. Tento styl je charakterizován zaměřením na předávání znalostí a zkušeností žákům, což vede k tomu, že učitelé často vyučují schematicky a někdy i chaoticky. Pedagogové s tímto převládajícím stylem fungují jako odborníci, kteří se snaží předávat a zajistit vhodné informace pro žáky. V této snaze plní roli průvodce, což se shoduje se sebehodnocením pedagogů. Odpovědi respondentů a charakteristika vyučovacího stylu „expert“ podle Grashy se shodují v několika klíčových aspektech. U tohoto stylu se Grashova charakteristika a osobní vnímání stylu učitelů shodují.

Respondenti s převládajícím vyučovacím stylem „formální autorita“ popisovali svůj vyučovací styl jako přísný, demokratický, motivující, pestrý, zábavný, důvěrný a přátelský. Podle Grashy (1996) učitelé s tímto stylem mají postavení a autoritu na základě svých znalostí a své role. Žáci mají předem nastavená pravidla a očekávání týkající se předmětu. Oba přístupy se shodují v tom, že učitelé s tímto stylem mají významnou roli v rámci třídy. Grasha (1996) zdůrazňuje, že formální autorita je založena na přísnosti a dodržování pravidel. Někteří respondenti popisovali svůj styl vyučování jako demokratický přístup, což může naznačovat větší otevřenost a zapojení studentů do rozhodovacího procesu. Učitelé s tímto stylem podle Grashy (1996) mají tendenci klást větší důraz na pravidla a strukturu než na zábavu, přátelský vztah a rozmanitost. Osobní vnímání respondentů se v tomto případě neshoduje s charakteristikou dle Grashy.

Respondenti s převládajícím stylem „osobní model“ svůj vyučovací styl popisovali jako aktivní, kreativní a volný. Podle Grashy (1996) tento styl klade důraz na vyučování osobním

příkladem. Učitel dohlíží, vede a řídí třídu tím, že sám ukazuje, jak věci dělat. Povzbuzuje studenty, aby pozorovali a napodobovali jeho přístup. Toto chápání se částečně shoduje s výpověďmi pedagogů, zejména v aktivním a konzervativním přístupu. Dle Grashy (1996) tento styl neumožňuje a neočekává příliš kreativity ze strany žáků, neboť je spíše předem definovaný učitelem.

Respondenti s převládajícím stylem „delegát“ popisovali svůj styl jako bádací, ale zároveň od studentů očekávají výsledky a snahu. Tento styl se dle Grashy (1996) zaměřuje na rozvoj schopnosti studentů učit se samostatně. Studenti pracují na projektech a prezentacích, přičemž učitel je k dispozici na požádání, ale žáci se především učí navzájem. V tomto případě se osobní vnímání pedagogů shoduje s charakteristikou dle Grashy.

Vyučovací styl	**Odpovědi na otázku:** „Jak byste popsal/a svůj styl učení?“
Expert	Průvodce, odpovědný, důsledný, chaotický, schématický.
Formální autorita	Přísný, demokratický, motivující, pestrý, zábavný, přátelský, důvěrný.
Osobní model	Aktivní přístup, kreativní, konzervativní, volný.
Facilitátor	Nevím.
Delegát	Bádací, dril

Tab. č. 6 – Odpovědi na otázku: „Jak byste popsal/a svůj styl učení?“

H2: Změřený vyučovací styl pedagogů ovlivňuje jejich vnímání hodnocení.

Pro potvrzení, či vyvrácení této hypotézy využijeme odpovědi na otázku č. 1 „Co pro vás znamená hodnocení? Jaký je význam/účel vašeho hodnocení?“.

Pedagogové obecně odpovídali pouze na první část otázky. V současné době bych volila jinou formulaci, neboť si myslím, že právě formulace mohla být pro učitele matoucí.

Z odpovědí na otázku, jak učitelé osobně vnímají hodnocení, vyplývá, že napříč všemi vyučovacími styly se opakuje vnímání hodnocení jako zpětné vazby. U respondentů s převládajícími styly „expert“, „formální autorita“ a „osobní model“ se shoduje vnímání hodnocení jako zpětné vazby, motivace pro žáky a taktéž jako součásti pedagogického procesu. Odpovědi učitelů s převládajícím stylem „expert“ navíc popisovaly hodnocení ve smyslu průběžného a závěrečného hodnocení.

Učitelé s převládajícím stylem „formální autorita“ vnímají hodnocení dále jako měřítko a komunikační nástroj.

Učitelé s převládajícím stylem „osobní model“ sdílí názor s učiteli, u kterých převládá vyučovací styl „expert“, ohledně důležitosti hodnocení jako závěrečného hodnocení a také uvádějí, že hodnocení vnímají jako kontrolu dosažení cíle.

Druhé části dotazníku se zúčastnil pouze jeden respondent s převládajícím stylem „facilitátor“, který vnímá hodnocení jako zpětnou vazbu, což je v souladu s názory ostatních.

Respondenti s převládajícím stylem „delegát“ dále uváděli, že hodnocení souvisí s učitelskou autoritou a že ho chápou jako úroveň zvládnutého učiva. Tato zjištění ukazují, že i přes různé dominantní vyučovací styly existuje mezi učiteli společné vnímání hodnocení. Odpovědí, proč tomu tak je, může být to, že vyučovací styly byly u učitelů zastoupeny často v podobném poměru a rozdíly mezi jednotlivými zastoupenými styly nebyly vysoké. V tomto případě se nám hypotéza, že je vnímání hodnocení ovlivněno převládajícím vyučovacím stylem, nepotvrdila.

Vyučovací styl	**Odpovědi na otázku č. 1** „Co pro vás znamená hodnocení? Jaký je význam/účel vašeho hodnocení?“
Expert	Zpětná vazba Motivace Pedagogický proces Závěrečné hodnocení Průběžné hodnocení
Formální autorita	Zpětná vazba Motivace Pedagogický proces Motivace Měřítko Komunikační nástroj.
Osobní model	Zpětná vazba Motivace Pedagogický proces Závěreční hodnocení Dosažení cílů
Facilitátor	Zpětná vazba
Delegát	Zpětná vazba Učitelská autorita Úroveň zvládnutého učiva.

Tab. č. 7 – Odpovědi na otázku č. 1

Diskuze

Výsledky provedeného šetření zjistily zastoupení jednotlivých vyučovacích stylů u dotázaných pedagogů. Nejvíce zastoupeným stylem je formální autorita (22,11 %), následovaný osobním modelem (21,34 %), expertem (19,71 %), facilitátorem (18,93 %) a nejmenší zastoupení má styl delegát (17,94 %). Vyhodnocení hypotéz nám potvrdilo u stylů expert, osobní model a delegát, že jejich osobní vnímání svého vyučovacího stylu se shoduje s výsledky z dotazníkového šetření jejich převládajících vyučovacího stylu. U formální autority se tato hypotéza nepotvrdila a u stylu facilitátor jsme nemohli tuto hypotézu ani potvrdit, ani vyvrátit. Druhá hypotéza se snažila zjistit, zda převládající styl respondentů ovlivňuje jejich chápání hodnocení a postoj k němu. Výsledky této hypotézy nám ukázaly, že to, jaký vyučující styl u respondentů převládá, nemá až takový vliv na to, jakým způsobem vnímají hodnocení.

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.

Grasha (1996), jak už zmíněno, na začátku svého výzkumu popsal vyučovací styly jako škálu barev na paletě malíře, které se mísí dohromady a vzájemně doplňují. V mém šetření se tato myšlenka potvrdila. Ukázalo se, že u všech respondentů se v různé míře vyskytuje každý z pěti vyučovacích stylů, přičemž u několika respondentů se převažující styly kombinují.

Závěr

Tato bakalářská práce nabízí teoretické poznatky ohledně vyučovacích stylů učitelů a jejich přístupu k hodnocení. V teoretické části jsem shrnula hlavní pojmy spojené s hodnocením, vyučovacími styly, interpretací výsledků žáků a výsledky učení. U každé kapitoly jsem se snažila nalézt spojitosti s předchozími pojmy.

Empirická část, založená na kvantitativním průzkumu prostřednictvím dotazníku, nám umožnila nahlédnout do praktického uplatnění vyučovacích stylů v pedagogické praxi.

Analýza výsledků naznačuje, že mnoho učitelů preferuje přístup, ve kterém mají výraznější vůdčí roli, avšak přístup každého učitele se v různém poměru skládá z vícero vyučovacích stylů, tudíž ho nelze přesně přiřadit pouze k jednomu stylu.

Myslím si, že toto téma je přínosné nejen pro mou budoucí učitelskou roli, ale i pro mě jako člověka. Odhalit svůj styl vyučování a pochopit, jakým způsobem v této roli přemýšlím a jakým způsobem bych nejvhodněji mohla vést vyučování, je důležité. Psaní této bakalářské práce mě s tímto tématem blíže seznámilo a ukázalo mi, jak obsáhlé toto téma je. Ráda bych se věnovala tématu vyučovacích stylů i v budoucnosti.

Seznam použité literatury

PASÁČKOVÁ, Eva; RAJMON, Radko a spol. (2016). *Využití výsledků učení na vysokých školách: Příručka pro pedagogickou praxi a vedení VŠ*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-36-5.

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

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

DYTRTOVÁ, Radmila; KRHUTOVÁ, Marie (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.

ERIKSON, Erik H. (1968). *Youth and crisis*. New York: Norton. ISBN: 0393311449.

GRASHA, Anthony F. (1996). *Teaching with style*. San Bernardino: Alliance Publishers. ISBN: 0964507110.

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

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

KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto (2002). *Školní didaktika*. 1. vydání. Praha : Portál. ISBN: 80-7178-253-X.

KOHOUTEK, Rudolf (1966). *Základy pedagogické psychologie*. Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-85867-94-X.

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

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

LAWLOR, K. Blaine; HORNYAK, Martin J. (2012). Smart Goals: How the Application of Smart Goals can Contribute to Achievement of Student Learning Outcomes . In: *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, vol. 39. University of West Florida.

LINTON, Ralph (1947). *The Cultural Background of Personality*. London. ISBN: 9780415605632.

MARTON, Ference; SÄLJÖ, R. (1997). *Approaches to learning*. In: MARTON, Ference. The experience of Learning: implications for teaching and studying in higher education. Edinburgh: Scottish Academic Press.

MOON J. (2002). *The Module and Programmes Development Handbook.* Routledeg, Falmer. ISBN: 9780203417195.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a spol. (2009). *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, s. 395 ISBN 9788073676476.

PRŮCHA, Jan (2009). *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-546-2.

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

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

FENSTERMACHER, Gary D.; Jonas F. SOLTIS (2008). Vyučovací styly učitelů. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-471-7.

Online zdroje

AKADEMIE VĚD ČESKÉ REPUBLIKY (2022). *Rozdíly v přísnosti známkování žáků a dopady na vzdělanostní aspirace* [online]. [cit. 21.07.2024]. Dostupné z: https://www.avcr.cz/cs/o-nas/aktuality/Rozdily-v-prisnosti-znamkovani-zaku-a-dopady-na-vzdelanostni-aspirace/.

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

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Zákony pro lidi.cz [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 4. 8. 2024]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561.

EBLE, Kenneth E. (1980). Teaching styles and faculty behaviors. In: *New Directions for Teaching and Learning* [online], vol. 1980, i. 1, p. 1–6. Dostupné z: https://doi.org/10.1002/tl.37219800103.

EDUin (2016). *Formativní hodnocení je skvělý nástroj pro lepší učení* [online]. [cit. 21.07.2024]. Dostupné z: https://www.eduin.cz/clanky/formativni-hodnoceni-je-skvely-nastroj-pro-lepsi-uceni/.

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.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, (nedatováno). [online]. [cit. 6.4.2024].Dostupné z: https://portal.csicr.cz/Files/Get/cb381527-b96c-4fb7-9ecc-2858aa4583f1

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

STARÝ, Karel (2007). *Vyučovací styly učitelů* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, [cit. 7.7.2024]. Dostupné z: https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/06/6_stary.pdf.

UNIVERSITY OF CINCINNATI, Libraries (2017). *Anthony F. Grasha papers* [online]. [cit. 22.2.2023]. Dostupné z: https://findingaids.libraries.uc.edu/repositories/5/resources/771.

ZITKOVÁ, Helena. HEZKÁ, Martina (2021). Smysluplné hodnocení pro školu 21. století. Koncept vytvořený v rámci projektu Mensy ČR - Škola4. [online]. [cit. 6.7.2024]. Dostupné z: https://www.skola4.cz/Skola4_Zitkova_Hezka_SmysluplneHodnoceni.pdf

LORENZOVÁ, Jitka. JIRKOVSKÁ, Blanka a spol. (2022). *Pět výukových stylů učitele: Jak je poznávat a rozvíjet.* [online]. [cit. 6.7.2024]. Dostupné z: https://s3.cl2.du.cesnet.cz/elearning4/

ENVISION by everspring. (2022). *Teaching Styles Blog Series: Introduction.* [online]. [cit. 6.7.2024]. Dostupné z: https://www.envision.everspringpartners.com/teach/teaching-styles-blog-introduction

MÜNICH, Daniel. PROTIVÍNSKÝ, Tomáš (2022). *Rozdíly v přísnosti známkování žáků a dopady na vzdělanostní aspirace* . [online]. [cit. 6.7.2024]. Dostupné z: https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_9_2022_Prisnost_znamkovani/IDEA_Studie_9_2022_Prisnost_znamkovani.html#p=1

Česká Školní Inspekce, (2024). *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2024/2025.* [online]. [cit. 7.7.2024]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2024/kriteria_hodnoceni_2024_2025/html5/index.html?pn=5

Seznam příloh

Příloha A – 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 nevadí 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 ◯ Určitě 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

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 respondenta, tak školy.

Pokud se rozhodnete dotazník ukončit zde, *prosím o prokliknutí následující stránky a odeslání celého dotazníku*, v případě že dotazník nebude odeslán, jsou data ztracena!

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

Nápověda k otázce: *Prosím o zodpovězení obou částí otázky.*

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

Nápověda k otázce: *Prosím o zodpovězení obou částí 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 obou částí otázky.*

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

Jak byste popsal/a svůj styl učení?

Příloha B – Výsledky typologie jednotlivých respondentů

N.	Expert	Formální autorita	Osobní model	Facilitátor	Delegát
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%
	19,69%	**22,11%**	**21,34%**	**18,93%**	**17,94%**