

Evaluace kvality výuky odborných předmětů z hlediska žáků střední školy

Ing. Veronika Brandová

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Veronika Brandová**
Osobní číslo: **H160541**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Evaluace kvality výuky odborných předmětů z hlediska žáků střední školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti pedagogické evaluace na úrovni sekundárního vzdělávání a specifik kvality výuky v odborných předmětech.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku pro žáky.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

JANÍK, Tomáš, Petr NAJVAR, Milan KUBIATKO a Petr BLAŽEJ. Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5705-0.

JANÍK, Tomáš. Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6349-5.

MARZANO, Robert J. a Michael TOTH. Teacher evaluation that makes a difference: a new model for teacher growth and student achievement. Alexandria, Virginia: ASCD, 2013. ISBN 978-1-4166-1573-6.

RYAN, Katherine E. a J. Bradley COUSINS. The SAGE international handbook of educational evaluation. Los Angeles: SAGE, 2009. ISBN 978-1-4129-4068-9.

RYŠKA, Radim. Kvalita škol a hodnocení výsledků vzdělávání. Vydavatelství Pedagogické fakulty, Univerzita Karlova v Praze, 2008. ISBN 978-80-7290-368-9.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

11. října 2017

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2018

Ve Zlíně dne 11. října 2017



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka

L.S.



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 9.2.2018

.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na evaluaci kvality výuky odborných předmětů na střední škole. Nejprve definuje základní pojmy a objasňuje souvislosti mezi nimi, následně zjišťuje, jak hodnotí žáci konkrétní školy výuku předmětu ekonomika, jak vnímají učitele při výuce a jeho požadavky ke zkoušení. Evaluační šetření je postaveno na bázi akčního výzkumu s využitím dotazníkového šetření. Výzkumem došlo k závěru, že se žáci shodují na problémech, které se týkají určitých konkrétních oblastí. Jedná se o technické problémy při výuce, příliš velkou náročnost předmětu a mají také určité výhrady k učiteli a jeho výuce. Na druhou stranu hodnotí žáci mnoho oblastí velmi pozitivně. Přínosem práce je zjištění jak pozitivních, tak i negativních aspektů kvality výuky předmětu ekonomika z hlediska žáků a poskytnutí těchto výsledků škole, která je má možnost využít při obdobném šetření v budoucnu.

Klíčová slova: evaluace, hodnocení, kvalita, studijní předmět ekonomika, kvantitativní výzkum, dotazník

ABSTRACT

The bachelor thesis focusses on quality evaluation relating to vocational subjects in secondary education. Firstly, main terms are defined and associations among them are explained. Furthermore, the goal of the thesis is dealt with, particularly, how students of a high school evaluate one of their subjects – economics, how they perceive their teachers during teaching, including evaluation criteria. Questionnaire research was used for data obtaining. The research found that students give the same problems concerning particular issues. These include technical problems in teaching, and too demanding requirements of the subject. Moreover, students expressed some objection to their teacher, including his/her teaching practice. On the contrary, many issues were evaluated positively. Altogether, the thesis contributes to identification of students' attitudes to both positive and negative aspects of education in economics, and these findings have been provided to the school. In this way, the opportunity arises to repeat the same design of the survey in future.

Keywords: evaluation, quality, economics, quantitative research, questionnaire

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce paní Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady, náměty a připomínky.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 EVALUACE KVALITY VÝUKY NA STŘEDNÍ ŠKOLE VE VZTAHU K PEDAGOGICKÉ TEORII	12
1.1 EVALUACE VZDĚLÁVACÍHO PROCESU – VYMEZENÍ TERMÍNŮ	12
1.1.1 Posouzení systému evaluace v České republice.....	15
1.1.2 Evaluační metody	16
1.2 AUTOEVALUACE KVALITY VÝUKY NA STŘEDNÍ ŠKOLE.....	18
2 EVALUACE KVALITY VÝUKY NA STŘEDNÍ ŠKOLE VE VZTAHU K PEDAGOGICKÉ PRAXI	21
2.1 KVALITA VE VÝUCE, KVALITA VE VZDĚLÁVÁNÍ	21
2.2 SOUČASNÁ SITUACE V OBLASTI EVALUACE KVALITY VÝUKY NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH	25
2.3 VÝUKA EKONOMICKÝCH PŘEDMĚTŮ NA STŘEDNÍ ŠKOLE A EKONOMICKÁ GRAMOTNOST OBČANŮ ČESKÉ REPUBLIKY	28
2.4 UČITEL – JEDEN Z NEJDŮLEŽITĚJŠÍCH ČLÁNKŮ K ZAJIŠTĚNÍ KVALITNÍ VÝUKY ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ NA STŘEDNÍ ŠKOLE A JEHO POŽADOVANÁ KVALIFIKACE.....	33
2.4.1 Integrativní a konsekutivní model učitelského vzdělávání	36
3 SHRUTÍ	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
4 EVALUACE KVALITY VÝUKY NA VYBRANÉ STŘEDNÍ ŠKOLE	40
4.1 CHARAKTERISTIKA STŘEDNÍ ŠKOLY A CÍLE VÝZKUMU	41
4.2 METODY A NÁSTROJE VYUŽITÉ PŘI VÝZKUMU.....	42
4.3 TVORBA DOTAZNÍKU JAKO EVALUAČNÍHO NÁSTROJE KE SBĚRU DAT	45
4.4 ZPŮSOB ZJIŠŤOVÁNÍ DAT	48
4.5 VÝSLEDKY VÝZKUMU, ANALÝZA A INTERPRETACE.....	50
4.5.1 Hodnocení výuky předmětu ekonomika	55
4.5.2 Hodnocení učitele při výuce.....	57
4.5.3 Hodnocení požadavků ke zkoušení	61
4.5.4 Pozitivní a negativní poznatky týkající se výuky.....	63
4.5.5 Celkové shrnutí nejdůležitějších zjištění.....	65
4.6 LIMITY ŠETŘENÍ	66
4.7 NÁVRHY A DOPORUČENÍ PRO STŘEDNÍ ŠKOLU	67
5 SHRUTÍ	72
ZÁVĚR	73
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	74
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	81

SEZNAM OBRÁZKŮ	82
SEZNAM TABULEK.....	83
SEZNAM GRAFŮ	84
SEZNAM PŘÍLOH.....	85

ÚVOD

Je všeobecně známo, že vzdělání je pro každého člověka tou největší hodnotou, kterou může získat. Vzdělání definujeme jako souhrn či systém informací, vědomostí, dovedností, postojů, hodnot a norem, které byly prováděny ve výuce a získány prostřednictvím vzdělávacích procesů. Střední škola je pro každého člověka určitým mezníkem, kdy přestává být dítětem a stává se dospělým. V tomto období se většina z nás rozhoduje, jaké povolání chce v budoucnu vykonávat a čemu se věnovat. To vše z velké míry ovlivňuje druh a zaměření školy, předměty, které na škole žáci navštěvují, osobnost učitele, jeho styl výuky, jeho kompetence, didaktické metody a také podmínky, jaké jsou poskytovány školou. To vše zásadním způsobem působí na žáky - zda je škola baví, jestli a které předměty mají rádi a jakému oboru či zaměstnání by se chtěli do budoucna věnovat. Proto by měla panovat všeobecná snaha o to, aby výuka na střední škole byla kvalitní, aby je bavila a přinášela jim zároveň podstatné informace a znalosti. Důležité je také to, aby žáci chodili do školy a do hodin rádi, cítili se zde bezpečně a dobře.

Pro dobré fungování školy je nutné dostatečně často a kvalitně zjišťovat faktory, které její chod ovlivňují. Následně je potřeba hledat a nalézat co nejlepší postupy, aby docházelo ke zlepšování či odstraňování problémů.

Bakalářská práce se zabývá evaluací kvality výuky odborných předmětů na konkrétní střední škole. Cílem teoretické části práce je vytyčit základní problematiku evaluace kvality výuky. V praktické části pak zjistit, analyzovat a interpretovat současný stav kvality výuky na střední škole z pohledu žáků. Na základě zjištění poté navrhnout možná řešení a s těmito návrhy následně seznámit vedení školy a vyučující předmětu ekonomika.

Teoretická část práce vymezuje a vysvětluje základní termíny, které se pojí s evaluací kvality výuky a popisuje poznatky a fakta, která s touto problematikou souvisí. Praktická část charakterizuje střední školu, které se výzkum týká, vytyčuje hlavní a dílčí cíle práce a její výzkumné otázky. Popisuje nástroje a metody použité při výzkumu a zkoumá názory a postoje žáků na kvalitu výuky předmětu ekonomika. Zjišťuje, jak žáci vyučování tohoto předmětu vnímají, jakým způsobem hodnotí jeho kvalitu, jak vnímají učitele při výuce a také jak posuzují požadavky ke zkoušení. Kvantitativní výzkum je proveden formou dotazníkového šetření, které proběhlo v lednu 2018, s jehož výsledky je následně seznámeno vedení střední školy. Zároveň jsou výsledky vyhodnoceny a doplněny o opatření a řešení, která by měla vést ke zlepšení a tudíž být přínosem pro školu. Škola má možnost použít

výsledky šetření k odstranění nedostatků a také k porovnání výsledků s dalším výzkumem, který má v plánu provést v budoucích letech. Poslední částí práce je závěr, který hodnotí, zda a do jaké míry bylo dosaženo cílů, které byly na začátku vytyčeny a jsou zde také shrnuta všechna dosavadní zjištění.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 EVALUACE KVALITY VÝUKY NA STŘEDNÍ ŠKOLE VE VZTAHU K PEDAGOGICKÉ TEORII

Tato kapitola vymezuje základní termíny, které se týkají evaluace kvality výuky na střední škole. Nejprve se věnuje vymezení a vysvětlení teoretických termínů z oblasti evaluace ve vzdělávacím procesu. Také posuzuje systém evaluace v České republice a definuje základní evaluační nástroje a metody, které se při evaluaci používají. Poté vysvětluje autoevaluaci kvality výuky na středních školách a její význam.

1.1 Evaluace vzdělávacího procesu – vymezení termínů

Slovo evaluace je v současné době velmi frekventovaným termínem, který je zmiňován nejen v rámci škol. V pojetí **evaluace** došlo v posledních letech k určitému posunu. V roce 1996 byla Průchou chápána jako systematické zkoumání kvality umožňující usuzovat, jaká je celková efektivita studia a edukativní potenciál školského zařízení, kdy bylo výsledkem určení hodnoty a efektivity tohoto zařízení (Průcha 1996, s. 43-51). Byla tedy pojímána jako podklad pro určení kvality vzdělávacích procesů, školských institucí a učitelů či lektorů. V roce 2011 je již její pojetí chápáno v poněkud širším rozměru. Poláchová Vašátková ji definuje jako proces, ve kterém se systematicky shromažďují, třídí, analyzují a vyhodnocují potřebné údaje. Slouží jako zpětná vazba a také jako základ pro další rozhodování. Evaluace má za úkol zvyšovat kvalitu a efektivitu (Poláchová Vašátková 2011, s. 11). Měla by být systematická, pravidelná, prováděna správně metodicky a řízena dle předem stanovených kritérií. V neposlední řadě je důležité, aby byla použitelná pro další plánování a rozhodování (Bennet et al., 1994, citace podle Nezvalové, 2006). Aby byly výsledky evaluace dostatečně efektivní, je nutné ji pečlivě naplánovat a přesně určit, jaké jsou její cíle. **Cílem evaluace** je z pravidla takové jednání, které objevuje nedostatky a pomáhá, aby si je evaluovaný subjekt uvědomil. Tato činnost by měla pojmenovávat věci či postupy, které nejsou v souladu s potřebnou kvalitou vzdělávacího procesu. Je důležité, aby byla prováděna komplexně a na profesionální úrovni. Jde tedy o systematickou činnost, při které je zkoumána kvalita ve vzdělávání a výsledkem by mělo být určení, do jaké míry je efektivní a jaký má význam. Z jejich výsledků by mělo být patrné, jak byl kvalitní vzdělávací proces, učitelé a vzdělávací instituce. Systém evaluace ovlivňují nejen zásady, kterými se eva-

luace řídí, ale také její plánování, kritéria, nástroje a v neposlední řadě i metody, jakými jsou potřebná data získávána.

Evaluaci lze uskutečňovat v různých fázích vzdělávacího procesu. Pro to, aby byla efektivní, je nutná její komplexnost, a to jak ve fázích přípravy na vzdělávací proces, tak i přímo při jeho realizaci. Průcha (1996, s. 43-51) rozlišuje několik **časových úseků**, v rámci kterých je možno evaluaci vzdělávacích programů realizovat. Jde o fázi před samotnou vzdělávací aktivitou nebo na jejím začátku, při které se zaměřuje na účastníky, jejich znalosti, dovednosti a očekávání. Tato zjištění může učitel použít následně při výuce nebo škola či jiný organizátor vzdělávací aktivity během dalších fází evaluace. Dále je možno evaluaci uskutečnit v průběhu vzdělávací aktivity, při které se zjišťují názory účastníků na vzdělávací proces a jeho jednotlivé součásti. Evaluaci je možné také provést na konci vzdělávacího procesu, kdy se posuzují výsledky studentů, reakce účastníků na celý proces a míra naplnění stanovených cílů. Další možností je evaluace po ukončení vzdělávací aktivity. Ta zjišťuje, zda a do jaké míry si účastníci přenesli nově získané znalosti do pracovního života, případně co použili a co ne. Na základě těchto informací by měly být přijaty změny ve vzdělávacích programech a aktivitách. Evaluace na střední škole by měla probíhat najednou ve všech uvedených fázích, neboť pak poskytuje komplexnější výsledky. Nevýhodou je však větší finanční i časová náročnost a pro její realizaci je potřeba většího počtu lidských zdrojů. Jestliže není možné provádět evaluaci najednou ve všech uvedených fázích, je nutné, aby byla dodržena zásada tří postupných kroků, které se neustále opakují. Musí se postupně nalézat a objevovat nedostatky, poté odhalovat a pojmenovávat jejich příčiny a následně volit nové a účinnější postupy (Průcha 1996, s. 43-51).

Americký vzdělávací institut v rámci Evaluačního systému pro hodnocení výuky (STAR) vytvořil seznam **evaluačních kritérií**. Ta mají 4 oblasti, a to učitelovu přípravu na výuku, jeho plánovací a hodnotící činnost. Dále je to učitelovo řízení výuky ve třídě, charakteristika edukačního prostředí a charakteristika učení žáků.

Kvalita činnosti střední školy je ovlivněna velkým množstvím aspektů. Z tohoto důvodu je podstatné, aby průběžně sledovala, vyhodnocovala a rozpoznávala pozitiva a negativa její činnosti. Důležité je také diagnostikovat, co její fungování ovlivňuje a na základě toho pak plánovat postup dalšího vývoje. V tomto směru je tedy potřeba, aby probíhalo ve škole nejen **hodnocení**, ale také **evaluace**, a aby se tyto dva pojmy nezaměňovaly. Jan Průcha (1996, s. 11) sice definuje evaluaci a hodnocení v obecném významu jako termíny shodné či velmi blízké, v odborné pedagogické terminologii však vnímáme mezi těmito výrazy

rozdíly. Termín hodnocení se užívá spíše při běžné školní praxi, evaluace je chápána jako pojem širšího významu – jedná se o teorii, metodologii a praxi hodnocení různých vzdělávacích jevů. V rámci evaluace se setkáváme s pojmy **pedagogická evaluace**, **externí** či **interní evaluace**. **Pedagogická evaluace** je pro každou školu velice důležitá, neboť jí poskytuje zpětnou vazbu vztahující se ke kvalitě výchovně vzdělávacího procesu, který poskytuje. Má předem daný plán a metody, jaké budou při pedagogické evaluaci použity. Poláchová Vašátková (2011, s. 11) ji definuje jako vědní disciplínu vyjadřující teoretický přístup, metodologii a praxi hodnocení vzdělávacích jevů. Tento obor zjišťuje, porovnává, hodnotí a vysvětluje kvalitu a efektivitu edukace. U teoretického přístupu musí být veškeré vzdělávací jevy nějakým způsobem hodnoceny. Dále je třeba brát v úvahu metodologii, která zahrnuje soubor různých metod a technik, aby bylo možno vzdělávací jevy hodnotit. Dalším rysem je monitorování a měření, kdy se zjišťují data a provádí se jejich analýza. Důležitá je také úroveň vzdělávací praxe. Pedagogická evaluace se totiž uskutečňuje na různých úrovních vzdělávací praxe, kdy např. hodnotí výsledky jednotlivců, jednotlivých vzdělávacích programů, hodnotí celou národní vzdělávací soustavu či dokonce mezinárodní vzdělávací soustavu mnoha zemí. Podstatný je také způsob jejího využití, neboť ji lze použít pro účely praktické, vědecké i výzkumné. Pro naši potřebu je vhodné souhrnně vymezit všechny **problémové okruhy**, kterých se pedagogická evaluace týká. Průcha (1996, s. 23-25) definuje oblasti, které představují témata zájmu a zkoumání pro pedagogickou evaluaci. Jedná se o velmi širokou oblast, kterou se zabývá a jde zejména o tato hlediska: (a) evaluace vzdělávacích potřeb; (b) evaluace vzdělávacích programů; (c) evaluace učebnic či didaktických textů; (d) evaluace výuky; (e) evaluace edukačních prostředí; (f) evaluace vzdělávacích výsledků; (g) evaluace vzdělávacích efektů; (h) evaluace škol či vzdělávacích institucí; (i) evaluace alternativních škol či alternativního vzdělávání; (j) evaluace na základě indikátorů vzdělávacího systému; (k) evaluace pedagogické vědy či výzkumu.

Z hlediska toho, kým je evaluace prováděna, rozlišujeme evaluaci externí a interní. **Externí evaluace** je aktivita, kterou vykonává někdo z vnějšku školy. Výhodou je, že hodnotitelé mají nadhled a nezaujatý postoj, díky kterému je výstupem objektivní zpráva o úrovni fungování školy. V České republice je tato činnost upravena ve školském zákoně (Zákon č. 561/2004 Sb., § 12). Ten uvádí, že vzdělávací proces hodnotí ve školách stát prostřednictvím České školní inspekce (ČŠI), zřizovatelem školy nebo výzkumným pracovištěm. ČŠI je od roku 2011 také partnerem MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), kdy dohromady uskutečňují projekt s názvem *Realizace mezinárodních výzkumů v oblasti*

celoživotního učení a zveřejnění jejich výsledků. Součástí tohoto projektu je i „*Posouzení systému evaluace a monitoringu v ČR*“. Výsledky projektu přináší návrhy a doporučení, které se týkají různých aspektů evaluace. Ty vycházejí z mezinárodních zkušeností a z úspěšných vzdělávacích systémů. Do návrhu se promítly i postoje a potřeby odborné veřejnosti. Soubor doporučení vychází ze zjištění získaných dotazníkovým šetřením, které bylo specificky zaměřené na zřizovatele základních a středních škol, jejich ředitele a učitele (Šojdrová et al., 2014 s. 7-8). Podle OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) je externí evaluace školy klíčová pro hodnocení kvality a efektivity vzdělávání v České republice (ČR). Součástí je hodnocení výsledků žáků, podmínek a průběhu vzdělávání, což znamená i hodnocení práce učitelů. Analýza výsledků je základem pro každoroční zhodnocení kvality a efektivity vzdělávání a jeho vývoje v ČR a mělo by poskytovat zásadní informace a zpětnou vazbu, aby škola plnila svou vzdělávací funkci co nejlépe a ve prospěch rozvoje jak žáků, tak i celé společnosti (OECD, 2013a). **Interní evaluace** nebo také **autoevaluace** je vlastní proces školy, který provádí její zaměstnanci. Výhodou je systematické a soustavné hodnocení, kdy škola přebírá odpovědnost za kvalitu své práce. Nevýhodou bývá neschopnost nadhledu a ovlivnění hodnotitelů vlastním vztahem ke škole. Autoevaluací se podrobněji zabývá kapitola 1.2.

1.1.1 Posouzení systému evaluace v České republice

Česká školní inspekce (ČŠI) v rámci projektu ESF Kompetence III provedla v roce 2013 šetření, které se týkalo evaluace vzdělávacích systémů v ČR. Zjišťování proběhlo formou elektronických dotazníků, kdy byl vzorek respondentů zvolen systematickým náhodným výběrem z řad zřizovatelů, učitelů a ředitelů škol. Pozornost byla zaměřena na tři oblasti, a to na úroveň žáka, úroveň učitele a úroveň školy. Expertní tým se domnívá, že v České republice panuje omezená konzistence **hodnocení žáků** napříč školami. Hodnotící postupy a kritéria jsou ve školách stanovena příliš obecně a žákům nejsou často předem poskytnuty informace o tom, dle jakých konkrétních kritérií budou hodnoceni. Také je poukazováno na to, že k hodnocení žáků je obecně shromažďováno velké množství informací, které by z jejich pohledu měly být využívány efektivněji. Poté se experti věnovali hodnocení na **úrovni učitelů**. Za silnou stránku je považována atmosféra „otevřených dveří“ mezi učiteli navzájem, za účelem sdílení pedagogických zkušeností a zpětné vazby a také jsou to hospitace ředitele či hospitace inspekce za účelem posouzení kvality výuky či evaluace školy. Slabou stránkou je to, že učitelé vnímají jejich hodnocení jako kontrolu dodržování předpi-

sů. Panuje všeobecný souhlas s tím, že by učitelé být hodnoceni měli, avšak hodnocení není prováděno systematicky. Postupy jsou v **jednotlivých školách** různé, neboť jsou plně v kompetencích ředitele. Ředitelům však chybí nezbytné dovednosti pro to, aby systematicky poskytovali zpětnou vazbu učitelům. Za silnou stránku je považováno pravidelné hodnocení škol ČŠI, které je dobře strukturované, systematické a srozumitelné. Používaný model je transparentní, podložený zjištěnými údaji a efektivní. Zaměření externího hodnocení více na kontrolu dodržování předpisů než na zlepšování kvality školy a nedostatečné uplatňování autoevaluace v praxi je považováno za slabou stránku. V autoevaluaci školy není kladen dostatečně velký důraz na pedagogické aspekty a na hodnocení efektivity výuky. Dále není postavena na strategii podpory zlepšování kvality výuky a učení a dosahování lepších výsledků žáků (Šojdrová et al., 2014).

1.1.2 Evaluační metody

V oblasti používaných **evaluačních metod** došlo v poslední době k velkému posunu. Dříve byly využívány zejména hospitace ve třídách, případně pedagogické rady. Po školské reformě došlo v tomto směru k vývoji a vzniklo velké množství nových metod pro evaluaci. V případě, že dostatečně vhodná metoda neexistuje, má škola možnost si vytvořit svůj evaluační nástroj přímo sama sobě na míru. Odborníci však doporučují využívat především takové, které byly již vytvořeny a odzkoušeny specialisty. Ty totiž prochází ověřováním a následně poskytují uživatelům informace, jak by se měly používat a jak dosažené výsledky vyhodnocovat a interpretovat. Volbu evaluační metody je potřeba přizpůsobit dané střední škole a cílům jejího zjišťování. Nejčastěji používané evaluační metody jsou dle Rýdla (1998, s. 39-51) **dotazníky** a **ankety**, které získávají informace prostřednictvím dotazovaných osob písemnými otázkami, které byly vytvořeny podle kritérií metodologie, resp. zaznamenávají mínění respondentů o určitých jevech. V praktické části této bakalářské práce je použit právě dotazník jako prostředek pro získání potřebných informací od studentů střední školy. Dále bývá využívána **diskuze**, která má za cíl objasnit problémy, rozebrat je z různých hledisek, sesbírat argumenty a přijmout řešení. Dalším výzkumným prostředkem, který lze použít je **rozhovor**. Při této metodě se informace získávají na základě komunikace a interakce mezi výzkumníkem a respondentem. Metoda umožňuje jít více do hloubky, nevýhodou je však složité vyhodnocení a časová náročnost. Bývá v některých případech využíván v kombinaci s písemným dotazníkem. Je také možné sledovat vyučovací hodinu formou **hospitace**, případně použít **pozorování**. Využít lze i techniku **portfo-**

lia, kdy se jedná o soubor produktů dokumentující práci a vývoj respondentů v určitém čase, případně aplikovat **analýzu dokumentů** školy, při kterém se získávají informace z jejich veškerých záznamů. Nabízí se i další metody, jako jsou myšlenkové mapy, peer review, benchmarking, sociometrie, Q-metodologie či SWOT analýza.

Významným pro evaluaci vzdělávacích programů je i **model**, který byl vytvořen **Donaldem L.Kirkpatrickem** (Kirkpatrick a Kirkpatrick, 2006). Ten byl původně určen pro oblast firemního vzdělávání, ale je možné ho s určitými úpravami použít i v jiných oblastech vzdělávání. Kirkpatrick označil čtyři úrovně evaluace vzdělávacího programu, a to reakce, učení, chování a výsledky. Evaluace by měla začínat na první úrovni a klást si následující otázky: *Do jaké míry byly studenti předmětu ekonomika spokojeni se vzdělávací aktivitou? Líbila se jim? Jaké jsou jejich názory a postoje.* Poté by mělo dojít na úroveň učení, kde by se mělo zjistit, do jaké míry získali studenti očekávané znalosti, dovednosti a postoje, díky své účasti v hodinách předmětu ekonomika. Třetím bodem je úroveň chování. V této úrovni zjišťujeme, zda studenti ekonomiky využijí získané znalosti a dovednosti v životě a jestli je přenášejí do pracovního procesu. Poslední úroveň zkoumá dosažení plánovaných výsledků rozvojového projektu, následných podpůrných aktivit a celkový dopad pro společnost. Každá úroveň vychází z úrovně předchozí a navazuje na informace, které v ní byly získané. V případě, že se v nějaké z fází objeví problémy či negativní reakce účastníků, je třeba se tímto zabývat a měnit kritéria vzdělávací aktivity.



Obrázek 1: Kirkpatrickův model evaluace (Kirkpatrick a Kirkpatrick, 2006, s. 23)

1.2 Autoevaluace kvality výuky na střední škole

Současný školský systém v České republice je postaven na takovém přístupu, že žák je klientem nebo také zákazníkem školy a měl by tudíž od školy a učitele dostat služby, které očekává. Tento pohled však požaduje, aby škola neustále sledovala, zda a do jaké míry plní cíle, které si stanovila. Také musí její vedení vědět, jaká jsou očekávání a potřeby žáků a jejich rodičů a do jaké míry jsou uspokojována. K tomu, aby byly známy výše uvedené skutečnosti, je nutné, aby byla pravidelně prováděna **autoevaluace**. To znamená, aby škola systematicky sbírala potřebná data, vyhodnocovala je a na základě zjištěných údajů přijímala potřebná opatření. Autoevaluace je pro školu důležitá i z toho titulu, že žijeme v době rychlých rozhodnutí a změn a ředitelé škol jsou často nuceni se ve velmi krátkém čase rozhodovat o zásadních změnách. K tomu potřebují spolehlivý informační systém, díky němuž mohou mít neustálý přehled a dostupné, spolehlivé a významné informace. To by mělo alespoň částečně zaručit, že jejich rozhodnutí budou správná.

V pojetí autoevaluace nastal zásadní posun a nahlížení na ni se značně rozšířilo. V roce 1998 byla pojímána jako hodnocení cílů a obsahů vzdělávání, kterých bylo školou dosaženo, za účelem zajištění kvality vzdělávání v rámci realizovaného vzdělávacího programu (Rýdl, 1998, s. 18). V roce 2011 Poláchová Vaš'átková et al (2011, s. 8-13) charakterizuje autoevaluaci jako nezastupitelnou součást každé školy, neboť se díky ní zjišťují její pozitiva a negativa, na základě kterých je možno plánovat budoucnost. Popisuje ji jako cyklický, systematický a systémový proces, který realizují aktéři školy, kteří sbírají a analyzují materiál vypovídající o tom, do jak míry bylo dosaženo stanovených cílů, které byly stanoveny v souladu s konceptem kvality. Zjištěné informace jsou impulzem pro další práci. Autoevaluace je dle Nezvalové (2001) charakterizována tím, že se musí předem dohodnout její cílové oblasti a poté uvést ukazatele kvality úspěšné autoevaluace. Na jejich základě je možné vytvářet další plány, projekty a strategie. Je to tedy taková činnost, kterou by měla škola provádět v pravidelných intervalech. Má být systematická, prováděna podle předem stanovených kritérií a výsledky by měly tvořit podklad pro další plánování, jakým směrem se bude škola ubírat. Je potřeba naplánovat, kdo a kdy bude data shromažďovat, jaký bude zdroj informací a zajistit systematický přístup ke shromažďování a zaznamenávání informací. Nejdůležitější je při autoevaluaci zjistit, co a kdy se žáci učí a poté stanovit, na jaké úrovni je kvalita tohoto procesu. Existuje mnoho různých postupů, jak lze tyto výsledky sledovat a monitorovat - v tomto směru jsou školám a školským zařízením nápomocny

různé výzkumy, díky kterým je možno nalézt jak pozitivní, tak i negativní položky v kvalitě výuky, odhalit možné problémy a přijmout opatření k jejich odstranění.

Zpráva OECD pozitivně hodnotí existenci autoevaluace, neboť podporuje větší autonomii na úrovni školy, schopnost sebereflexe za účelem zajišťování kvality škol i celého systému. Nedostatkem je však malé povědomí škol o jejím významu a nedostatečná metodická podpora pro učitele i ředitele (OECD, 2013). Zpráva OECD také zdůrazňuje, že autoevaluace může školy stimulovat ke zlepšování a zajišťování kvality. Její potřeba začlenění do vzdělávacího systému byla v roce 2001 formulována Radou EU v doporučení, aby evropské země podpořily autoevaluace škol jako metodu vlastního učení a zlepšování (Šojdrová, Basl a Drábek, 2014, s. 48). **Problém autoevaluace** vidí Václavík (2012) v tom, že je ředitelům mnohdy nedostatečně objasňováno, proč se po nich tyto činnosti požadují a chybí jim i vysvětlení, z jakého důvodu byla zakotvena v zákoně. To jsou příčiny, proč ji mnohokrát provádí spíše formálně a považují ji za další administrativní zátěž. Plánovaná autoevaluace vychází z vyhlášky č. 15/2005 Sb.

3 o vlastním hodnocení školy, a měla by probíhat v určitých předem naplánovaných **fázích**. Každá střední škola si může zvolit svůj individuální přístup, který jí vyhovuje a ten používat. Vychází z toho, jaké má podmínky, možnosti a zkušenosti a tudíž co je pro ni optimální. Zpracovat celý postup autoevaluace není jednoduchá záležitost, zejména pro ty střední školy, které mají malé či téměř žádné zkušenosti. Lze se inspirovat například fázemi, které navrhuje Rýdl (1998, s. 38). První fáze se nazývá motivační a vzniká tehdy, když je potřeba autoevaluace. Poté následuje fáze přípravná, ve které se projekt promýšlí, definují se záměry a cíle a stanovují pravidla. V této fázi ještě nic není ucelené, příprava probíhá v chaosu a tápání, probíhají diskuze, shání se potřebné informace či spolupracovníci. U třetí fáze nastává část edukace. Jsou při ní získána data a informace, které se vyhodnocují. Na jejich základě je vypracována zpráva. Čtvrtá fáze je korektivní, která završuje celý autoevaluační proces. Při ní by mělo docházet k inovacím a korekcím nesrovnalostí. Tím, že střední škola pravidelně a zodpovědně autoevaluaci provádí, dává najevo, že je pro ni kvalita poskytovaného vzdělávání důležitá a že se snaží, aby byla co nejlepší. Z hlediska kvality je posuzována zejména efektivita, účinnost a funkčnost činnosti střední školy. Autoevaluaci ve školách se zabývá i Nezvalová (2006), která také doporučuje, aby byla tato činnost rozdělena do několika fází. Navrhuje ji rozdělit na etapu plánování, poté volbu autoevaluační nástrojů a vyhodnocení. Po skončení vyhodnocení vytvoří střední škola **autoevaluační zprávu**, kde jsou uvedeny zjištěné klady i nedostatky. Má velký význam, neboť je zá-

kladem pro plánování dalších aktivit školy, jejího rozvoje a toho, jakým směrem se bude ubírat. Na základě zjištěných informací dochází k inovacím ve škole a k odstraňování zjištěných problémů. Růst střední školy je spojen s tím, že je potřeba znát její přednosti a nedostatky a poté na zjištěné skutečnosti vhodně reagovat - nedostatky napravit a přednosti rozvíjet. Autoevaluační zpráva by z tohoto titulu měla pojímat všechna potřebná data a údaje, aby mohla být maximálně využita. Lze se inspirovat Roupcem (1997, s. 12) který doporučuje, aby obsahovala základní údaje o střední škole, charakteristiky jejího vzdělávacího programu a způsob, jakým je vzdělávání a výchova organizována. Poté je nutné uvést zjištěný stav na začátku sběru relevantních dat, a jaké proběhly změny za dané období. Zpráva musí obsahovat i výsledky, které byly zjištěny a identifikované problémy a jejich příčiny. V neposlední řadě je nutno uvést, jaké je možné ustanovit hypotézy a jaká konkrétní opatření byla přijata. Nad autoevaluační zprávou je možné vést diskuzi, zda a do jaké míry bylo dosaženo stanovených cílů na začátku procesu a jaké jsou výsledky. Diskuze se věnuje i těm cílům, které dosaženy nebyly, a zjišťuje se, z jakého důvodu tomu tak je. Vztahy mezi autoevaluací a externí evaluací školy se v jednotlivých zemích liší. Tyto procesy by neměly stát odděleně, ale naopak by se měly navzájem podporovat a doplňovat s cílem zkvalitnit edukaci (Pol, 2007, s. 194).

2 EVALUACE KVALITY VÝUKY NA STŘEDNÍ ŠKOLE VE VZTAHU K PEDAGOGICKÉ PRAXI

Tato kapitola v úvodu posuzuje úroveň kvality ve výuce a vzdělávání. Další část ohraničuje specifickosti ekonomických předmětů pro hodnocení kvality výuky a důvody, proč je důležité se kvalitě výuky těchto předmětů věnovat. Také se věnuje finanční gramotnosti občanů České republiky. Poté hodnotí současnou situaci v oblasti kvality výuky na střední škole. Poslední část vysvětluje, do jaké míry jsou důležití učitelé při zajišťování kvalitní výuky odborných předmětů na střední škole, a vymezuje, jaké je potřeba dosáhnout vzdělání k vykonávání této profese.

2.1 Kvalita ve výuce, kvalita ve vzdělávání

V souvislosti s evaluací je podstatným pojmem **kvalita**. Ta je důležitá nejen pro školy, školská zařízení a pedagogy, ale také pro celý vzdělávací systém naší země. Ten totiž kvalitu výuky od škol nejen vyžaduje, ale také ji garantuje a napomáhá k jejímu rozvoji. V ČR probíhá v této oblasti vývoj již od roku 1994, kdy byl vydán text **Kvalita a odpovědnost**, což je program pro rozvoj vzdělávací soustavy. Na něj později navázal program **Kvalita vzdělávání. Odpověď na výzvy budoucnosti** (Goulliová, 1998). V roce 2005 následoval projekt s názvem **Kvalita I** a poté **Cesta ke kvalitě**, který byl ukončen v roce 2012.

Nabízí se, abychom si položili otázku, z jakého důvodu vlastně trváme na tom, aby byla výuka ve vzdělávacím systému kvalitní? Jak objasňuje Zormanová (2014, s. 21-22), lze výuku popsat jako základní a nejvýznamnější formu vzdělávání. Průcha (1996, s. 26) vymezuje **pojem kvalita** jako: „obecný výraz pro označení charakteristik, vlastností, atributů, úrovně nějakého pedagogického jevu.“ Jedná se také o: „vyjádření nějaké žádoucí, postulované, optimální úrovně či stupně.“ Druhé použití významu kvalita definuje jako: „žádoucí (optimální) úroveň fungování a/nebo produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy) a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena.“ Janíková a Vlčková (2009, s. 64) říkají, že pojem kvalita se v české pedagogice objevuje ve dvou významech. Za prvé se jedná o obecný význam, který vyjadřuje pozitivní či negativní označení úrovně nějakého stavu. Také je tento pojem používán pro vyjádření optimálního stavu, který je žádoucí. Ve vzdělávání je většinou chápán ve druhém významu a obecně vyjadřuje nějaký stav.

Kvalitu výuky je nutné sledovat v mnoha vzájemně propojených a ovlivnitelných rovinách zahrnujících vstupy, výstupy, procesy výuky, přidanou hodnotu učitele apod. (Serafin, 2015). V této souvislosti je potřeba brát v úvahu i to, že ji ovlivňuje mnoho faktorů, tudíž přesné určení kvalitní a naopak nekvalitní výuky je velmi problematické. Čtyři základní činitele, které ji ovlivňují, určil Helmke jako: (a) osobnost učitele; (b) kvalitu vyučování; (c) individuální předpoklady a (d) kontext třídy a oboru (Janík et al., 2011, s. 147). Také Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 138) upozorňují na to, že existuje velké množství proměnných, které ovlivňují vyučovací proces a z tohoto důvodu bývají zjišťovány jen dílčí aspekty kvality výuky. Z uvedeného lze vyvodit, že výuka je velice složitým procesem. Je důležité, aby byl nastaven dobrý vztah mezi učitelem a žákem a aby byla vyučovací činnost komplexní. Do vlastního procesu výuky vstupuje mnoho faktorů. Jsou to zejména – studenti a jejich zázemí, škola a její struktura, učitelský sbor, kurikulární dokumenty a sociální důsledky. Výuka je mnohorozměrná ve svém popisu i obsahu a to se odráží i v tom, co vlastně vytváří její kvalitu. Lze tedy konstatovat, že neexistuje jednoduchý přepis jejich dosažení. Janík a Švec (2009, s. 12-13) a Janík (2013) mluví o problémech, které se týkají kvality výuky a výchovně-vzdělávací oblasti. Jedná se zejména o meze, které vytvářejí současné trendy, protože pouze vylepšování tradičních postupů je neúčinné či dokonce nevhodné.

Zásadní nutností v tomto směru je definovat, čím se vyznačuje **kvalitní výuka** a co vše obnáší. Složitost tohoto určení ovlivňují faktory, kterými se výuka vyznačuje – v rámci vyučovacího procesu probíhají činnosti, které jsou často nepředvídatelné, nejednoznačné případně je nelze zopakovat. Kvalita výuky by měla předem nastavit cíle vzdělávacího systému a fungovat jako měřítko, zda a do jaké míry bylo ve výuce dosaženo optimálního bodu. Tento bod by měl zaručovat to, že daná výuka proběhla kvalitně. Ovšem toto posouzení nemusí být zcela objektivní a mohlo by být v některých případech i dosti zaujatým. Toto stvrzuje i Rýdl (2002, s. 104-105), který podotýká, že s kvalitou ve vzdělání souvisí dosti velký **subjektivismus**, neboť je tento pojem často vysvětlován definicemi, které jsou neuchopitelné a neměřitelné.

Jak je vidět, lze si **kvalitu ve vzdělávání a výuce** vyložit různými způsoby a lze na ni pohlížet z více úhlů pohledu. Zatímco v 80. letech 20. století je silně ovlivněna koncepcemi edukační efektivity, výukové činnosti či produktivity, které jsou založeny na racionálním přístupu účel – prostředek, už v 90. letech se objevují práce, které objasňují, že tyto pohledy jsou redukovány. Například Oser, Dick a Patry (1992) si myslí, že kvalita výuky

by neměla být postavena jen na tomto vztahu. Shodují se, že může vyjadřovat i to, že výuka dosahuje určitého morálního standardu. Každý akt učitelova jednání musí obstát s ohledem na hodnoty, jelikož má své morální důsledky (Janík et al., 2008).

Podle Ryšky (2008, s. 89) mají na vzdělávací výsledky a obecně na veškeré výstupy vzdělávání podstatný vliv faktory jak na straně žáků, tak i škol. Poznání těchto charakteristik a faktorů je tedy velmi podstatné a potřebuje **dostatečnou informační podporu**. Proto se doporučuje, aby se rozvíjela datová základna řízení a aby se systematicky zkoumaly faktory, které popisují podmínky vzdělávání. Jen tehdy bude možné se cíleně zaměřit na strukturované zlepšování celého školského systému i jednotlivých škol. Z tohoto důvodu je nutné průběžně sledovat situaci v této oblasti, analyzovat její vývoj a na základě těchto faktorů přijímat opatření, která povedou ke zlepšení či úplné nápravě. Zhodnotit ji je tudíž složitý proces, který v podstatě nikdy nekončí. Autoři se spíše nad touto problematikou zamýšlí a hovoří o jejím průběhu a vývoji, než by ji nějakým konečným způsobem vyřešili. Při výzkumu nelze vždy zcela jednoznačně nalézt spojitost mezi jednotlivými složkami, které by mohly kvalitu výuky ovlivňovat. Slavík et al. (2017, s. 310) potvrzuje, že didaktické výzkumy bývají komplikovány tím, že se těžko posuzují a rozpoznávají vazby mezi kvalitou učebního prostředí, kulturou výuky, nároky, které klade na vzdělání společnost a edukačními efekty. Tyto skutečnosti nezřídka vedou i k jisté badatelské rezignovanosti.

Výzkum se může týkat parametrů **procesuálních** – především pedagogické komunikace, parametrů **rezultačních** - zejména vzdělávacích výsledků dosažených během vyučování nebo pak také parametrů **týkajících se klimatu** třídy či školy. Jak však uvádí Janík (2008), tak výzkumy vztahující se ke klimatu školy/třídy v kontextu kvality výuky zatím příliš četné nejsou. Přesto odkazuje alespoň na souhrnné práce, které v sobě tuto oblast zahrnují – Fraser (1994), Eder (2002), Gruehn (2000), Ježek a kol. (2003), Ježek a kol. (2004) či Ježek a kol. (2005). V procesuálně produktivním paradigmatu je možno chápat kvalitu výuky jako cestu i cíl. V současné době se v odborných kruzích hovoří o tom, že je nutné inovovat kurikulární dokumenty školy, včetně činností učitele, v kontextu se zlepšením kvality ve výuce (UNICEF, 2010). Ukazuje se, že **vědecké a výzkumné procesy** jsou ve velké míře zaměřeny na popis a analýzu sledovaných jevů, ale již malá pozornost je věnována syntéze a zobecnění zjištěných údajů. Je tedy k dispozici hodně důležitých a zásadních informací, ale neexistuje jejich využití a uplatnění při řešení aktuálních problémů. Vlivem toho je současná realita taková, že existuje výborná literární produkce a existuje dobrá informovanost o nových poznacích, avšak praxe není dostatečně inovovaná a tudíž

stagnuje. Janík (2008) vidí příslib pokroku ve výzkumech, které jsou realizovány formou **video-studií**. V této souvislosti jsou rozvíjeny také konceptualizace a modely kvality výuky. Ty zdůrazňují procesuální stránku kvality výuky tím, že je v nich vyučování chápáno jako vytváření příležitostí k učení. Jak glosuje Serafin, pojem kvalita se v povědomí učitelské obce objevuje často. Je považována za relevantní jak pro učitele, tak také vzhledem ke snahám vzdělávací politiky „vyžadovat kvalitu výuky a tu zvyšovat“. To znamená, že je nutné ji sledovat a pak i hodnotit. Jedním z možných přístupů je systém řízení podle norem **ISO řady 9000**, které popisují systém řízení v obecné rovině. Pro oblast vzdělávání byla zformulována **Metodika ISO/IWA 2:2003**. Byla zpracována a vydána v roce 2003 a je založena na managementu procesu, tzn. na uplatňování procesního přístupu. Dalším přístupem může být **model excellence EFQM** a od něho odvozený **model CAF**. Tento systém je dynamický, integruje v sobě různé prvky řízení, jako je postup TQM (Total Quality Management), cyklus PDCA (Plan – Do – Check – Act) a benchmarking. Tento model je dynamickým analytickým nástrojem, který lze zaměřit na to, jak škola roste. Vytváří také prostor ke zlepšování funkcí školy a integruje různé prvky řízení. Přínosem je provedení systematické a komplexní analýzy, která představuje její autoevaluaci podle prověřeného modelu (Serafin, 2015). Ditton upozorňuje na důležitost výzkumů, v nichž jsou simultánně zkoumány faktory kvality na úrovni školy a výuky. Výzkumně orientovaná literatura na toto téma je poměrně bohatá, i když nelze říci, že by byl všude programově sledován vztah kvality školy a kvality výuky (Ditton, 2002, s. 205).

V roce 2013 se uskutečnila druhá vlna Mezinárodního **šetření o vyučování a učení TALIS**. Hlavním cílem těchto šetření je rozšířit spektrum mezinárodně sbíraných informací o učitelích, vyučování, učení a o dopadu práce učitelů na žáky. Výsledky by měly pomoci revidovat a vytvářet vzdělávací strategie a tím prosazovat žádoucí podmínky pro efektivní vyučování a učení. Nyní se otevírá možnost diskutovat o tom, jak tyto výsledky propojit s poznatky získanými z jiných výzkumů, případně jak je zohlednit při rozhodování pro zajištění co nejvyšší kvality ve vzdělávání (Kašparová, Potužníková a Janík, 2015). Mnohé nasvědčuje tomu, že se zpřesnění obsahu kvality ve vzdělávání neobejde bez větší analýzy charakteristik, které ji zakládají. V tomto případě se může jednat např. o jasnost, strukturovanost, soudržnost či transparentnost (Janík, 2008).

2.2 Současná situace v oblasti evaluace kvality výuky na středních školách

Současná situace v oblasti **evaluace kvality výuky** se jeví jako složitá. I když probíhá reforma ve školství již delší dobu, stále existuje mnoho úskalí, která musí střední školy v tomto směru řešit. Škola sleduje více **cílů** najednou a nastává tudíž otázka, na které by se měl brát zřetel nebo v jaké míře které cíle zohledňovat. Zde by bylo vhodné problém kvality školy upravit na co nejméně kritérií. Jak poznamenávají Steffens a Bargel (1993, s. 17-19), mohlo by se posuzování kvality výuky ve školách zjednodušit pouze na **dvě měřítka**, a pak by mělo být určeno, které je důležitější. Daná kritéria by se zabývala tím, zda určují kvalitu školy výsledky nebo jsou to spíše procesy odehrávající se na její půdě. Na první pohled se toto zjednodušení zdá dobrým řešením. Existují zde však určitá úskalí - když se škola zaměří pouze na výsledky svých procesů, hrozí nebezpečí, že se zhorší kvalita prostředí pro studenty. Jestliže budou naopak hlavní prioritou vztahy mezi lidmi, bude zde předpoklad horších studijních výsledků studentů. Určení současné situace v oblasti kvality výuky je obtížné také v tom, jak tvrdí Slavík et al. (2017, s. 5), že výzkum vyžaduje specifickou a složitou **teorii**. Bez ní totiž nelze dojít ke zjištění, která by průkazně a využitelně objasňovala reálné problémy ve výuce. Je nutné, aby byla didaktická teorie dostatečně hluboká a zároveň náročná na promyšlení. Jedině tak může skutečně pomáhat praxi. Takové studium je však velice náročné na čas a většinou se ho učitelům v potřebném rozsahu nedostává. Naopak didaktik na vysoké škole ovládá teorii beze zbytku, ale nemá přímý kontakt s reálnou praxí ve výuce. Je tudíž důležitá soustavná spolupráce mezi didaktiky-učители z praxe a didaktiky-teoretiky z vysokých škol, které připravují učitele na jejich povolání. „Má-li transdisciplinárně pojetá didaktika plnit svůj úkol, musí utvářet své specifické pojetí teoretizace, své pojmosloví a osobité teoretické i výzkumné postupy ve vztahu k praxi. Cesta k takové specifikaci vychází z úvodního předpokladu, že didaktika zabezpečuje sdílení znalostí mezi vzdělávací teorií a praxí s cílem přispívat ke kvalitě výuky prostřednictvím učitelů. Nejdůležitějším systémovým nástrojem k naplňování tohoto cíle je **výzkum**“ (Slavík et al, 2017, s. 6). V České republice však dosud nebyl hlouběji zpracován a rozpracován vědecký konstrukt, který by se zabýval kvalitou výuky a kolem něhož by bylo možné empirický výzkum rozvinout. Chybí zejména výzkum kvality, který by byl systematický, zohledňoval odlišnosti učiva ve vyučovacích předmětech a šel napříč kurikulem školního vzdělávání (Janík et al., 2011, s. 115). V tomto směru vychází školská zařízení a školy ze zákona č. 130/2002 Sb., který se zabývá podporou výzkumu a vývoje v ČR.

Ústředním bodem výzkumu kvality a efektivity ve vzdělávání jsou dle Janíkové a Vlčkové (2009, s. 63) procesy vyučování a učení, které by měly být založeny na seriózních evaluačních či výzkumných procesech. Váží se tedy na to, do jaké míry jsou úspěšní žáci, školy, učitelé či vzdělávací systémy. Za téměř dvacet let účasti České republiky v **mezinárodních srovnávacích výzkumech** se podařilo nashromáždit obrovské množství dat. Problém je však v tom, že data nejsou zhodnocena a dostatečně se nevyužívají. Přitom tyto výzkumy poskytují jediný ucelenější zdroj informací o výsledcích českého vzdělávacího systému. Navíc díky pravidelnému opakování umožňují sledovat jeho vývoj v čase. Porovnání s jinými zeměmi obohacuje pohled na český vzdělávací systém o širší perspektivu a může se stát zdrojem inspirace pro vzdělávací politiku i školní praxi (Potužníková, Lokajíčková a Janík, 2014). Straková (2009, s. 103-118) situaci v tomto směru vidí nicméně tak, že **výzkum PISA** do určité míry koncepční návrh české kurikulární reformy podpořil. Konstatuje však, že rozhodnutí vzdělávací politiky nejsou založena na jeho konkrétních nálezech a ani data z něj nejsou dostatečně využívána k dalším analýzám. V tomto duchu jsou i tvrzení Janíka a Najvarové (2007, s. 102-123), kteří poukazují na to, že o mezinárodních výzkumech probíhá v odborné pedagogické komunitě v České republice pouze okrajová diskuze a že data nejsou většinou využívána k sekundárním analýzám a ani na ně nenavazují další empirické výzkumy či opatření cílená na zvyšování kvality ve vzdělávání.

Kolář a Vališová (2009, s. 7) upozorňují na to, že do vyučovacího procesu vstupuje **mnoho prvků a dějů** a prolínají se v něm nejrůznější situace. I když si vyučování zjednodušíme jako proces, kdy se žák učí a učitel řídí, je nutné si pro jeho zkvalitnění zodpovědět následující otázky: *Jakým způsobem se žák učí? Co ovlivňuje úspěšnost jeho učení? Co se žák učí? Jak probíhá učební proces? Jakými způsoby výuky učitel vyučuje? Co žákům pomáhá v učení?* Podle Zormanové (2014, s. 49) ovlivňuje výuku mnoho faktorů, kdy nejdůležitější jsou učitel, žáci a učivo. **Žáka** ovlivňují především jeho charakteristiky. U **učitele** je důležité, jaké upřednostňuje pojetí výuky a jaký má vyučovací styl. Důležité je také klima třídy. Výše uvedené potvrzuje i Kolář a Vališová (2009, s. 7-8) kteří věří, že kvalita výuky je do značné míry závislá na tom, jak učitel vyučování celkově vnímá, jak při něm postupuje, jaký v něm spatřuje smysl a jakým způsobem ho koncipuje. Měli bychom brát v úvahu osobnost učitele i žáků, jejich motivaci, inteligenci, volní vlastnosti, mravní kvality, zájmy atd. Také je nutno zvažovat vnější faktory, které vyučování ovlivňují. Všechny tyto skutečnosti ukazují na to, že vyučování není jednoduchý proces a je možno jej označit za proces mnohostranný. Glaserová (2012) vidí jako **největší problém** to, že MŠMT při zavedení

povinnosti vlastního hodnocení školy postupovalo v nesystémových krocích. Školám chybí jasná měřítko kvality, a tudíž si je musí volit sami. MŠMT by mělo alespoň vymezit jednoznačnější směr, kterým se mají vydat. Dalším problémem jsou školy, které plní autoevaluaci jen formálně. Právě jim by měl stát věnovat co největší pozornost, aby pochopili smysl autoevaluace a vytvořili si co nejefektivnější systém. Jinak nebude možný jejich rozvoj a tudíž i zvyšování kvality při výuce na středních školách a v celém školství ČR. Stát by měl realizovat a podporovat projekty, které v této oblasti školám pomáhají. Jen s pomocí odborníků může škola zavést i složitější evaluační nástroje a díky nim zhodnotit i dříve nehodnocené oblasti.

Jak ukazuje nedávná minulost, **zlepšit situaci ve školství** není snadným úkolem. I když Česká republika zavedla za posledních dvacet let řadu změn včetně zavedení 9. tříd, osmiletých gymnázií, decentralizaci a nové kurikulum, tak výsledky vzdělávání klesají. Pro zlepšení kvality výuky je totiž nutné změnit i postoje a chování lidí. V tomto případě jde o více než 100 000 učitelů – a to je úkol nesmírně těžký (McKynsey&Company, 2010, s. 6).

Střední školy oceňují zavádění standardizovaného hodnocení žáků, jako je například společná část maturitní zkoušky, ale mají obavy ze zneužití výsledků testů k porovnávání škol a sestavování žebříčků. Tyto obavy pramení z nejasnosti cílů evaluace a odborné veřejnosti chybí strategická vize o účelu těchto „nových“ nástrojů hodnocení (Šojdrová, Basl a Drábek, 2014, s. 40). Vhodnou metodou pro zlepšení učení se žáků se jeví metoda **Learning Study** (LS), která je založená na zkoumání procesu učení, kdy učitelé studují vlastní realizované hodiny s cílem zlepšit své didaktické kompetence. Tuto metodu považujeme za určitou formu akčního výzkumu, kdy učitelé kolegiálně systematicky pracují na zlepšování vyučování ve třídách. Toto tvrzení je podloženo testováním TIMMS, které bylo provedené v průběhu 60. a 80. let minulého století. Bylo prokázáno, že japonští žáci dosahovali lepších výsledků než žáci ve Spojených státech. Možným vysvětlením je skutečnost, že japonští učitelé již několik desetiletí běžně využívali metodu LS (Lundgren, Lundgren a Kihlstrand, 2015).

Janík a Švec (2009, s. 18) považují za zásadní požadavek to, že musí nastat **změny** zejména v oblasti školy, neboť se jedná o instituci profesionální. Školní prostředí by mělo rozvíjet osobnost studenta, zdokonalovat jeho myšlení, předávat mu nové zkušenosti a nabízet mu různé praktické činnosti a zážitky. Dále by mělo poskytovat gramotnost vyššího řádu, nabízet studentovi možnost přemýšlet či zkoumat. Na druhou stranu je pravdou, jak poukazuje Janík (2012) na **Colemanův výzkum**, že faktory školy ovlivňují úspěchy žáků pouze

přibližně z 10%. Zbýlých 90% ovlivňuje rodina, rodinné zázemí či vrstevnické skupiny. Z výsledků tohoto výzkumu vyplývá, že učitel či škola ovlivňuje výstupy vzdělávacího procesu jen do určité míry. Proto je nutná úzká **spolupráce školy s rodinou**, která může přinášet velmi kvalitní výsledky a zvyšovat efektivitu vzdělávání. Škola by proto měla vytvořit vhodné podmínky pro dobré fungování vztahu škola-rodina, měla by být pravidelně s rodiči v kontaktu a spolupracovat s nimi. V České republice došlo v této oblasti k výraznému posunu zejména v devadesátých letech 20. století. Rodiče začali mít možnost činit rozhodnutí spolu se školou o tom, jak bude vzdělávání jejich dětí probíhat. To je podpořeno legislativním ustanovením ve Sb. zákonů č. 139/1995 O státní správě a samosprávě ve školství. Rodiče či jejich zástupci mají díky tomuto zákonu právo účastnit se rozhodování, která se týkají provozně-organizačních záležitostí školy či otázek koncepčního charakteru v rámci školy. Také se v poslední době značným způsobem rozvíjí neformální spolupráce školy a zákonných zástupců studentů.

2.3 Výuka ekonomických předmětů na střední škole a ekonomická gramotnost občanů České republiky

Současný svět má za samozřejmé, že člověk disponuje ekonomickou gramotností, na základě které se v dnešním globálním světě rozhoduje. Finanční vzdělání podporuje aktivní roli člověka jako spotřebitele a podporuje jeho odpovědnost pro jeho finanční zajištění. **Finanční gramotnost** je tedy možné definovat jako soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana, které jsou nezbytné pro to, aby v současné společnosti finančně zabezpečil sebe a svou rodinu. Také je důležitá pro to, aby občan aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb a orientoval se v problematice peněz a cen. Měl by být schopen odpovědně spravovat osobní či rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a závazků s ohledem na měnící se životní situace (Ministerstvo financí, 2010). Těmito schopnostmi a dovednostmi mají být lidé vybaveni školou. Škola má zároveň své studenty připravit na to, že současný svět na základě těchto principů funguje. Studenti by si měli uvědomovat, že finanční gramotnost je součástí ekonomické gramotnosti a vyjadřuje znalosti, dovednosti či hodnotové postoje, které jsou nutné pro občana v okamžiku, kdy se chce uplatnit v současné společnosti. **Ekonomické znalosti** mají mladým lidem pomoci, aby se v životě dobře orientovali a správně rozhodovali. Praktické ekonomické vzdělání je

potřebnější stále více, neboť se obrovským tempem rozšiřují finanční služby zaměřené právě na spotřebitele.

Kurikulární reforma formulovala nové požadavky na žáka a zároveň upravila a propojila ekonomické učivo s jinými předměty. Díky tomu jsou však kladeny vysoké nároky na učitele. Ekonomické předměty jsou specifické v tom, že je tento obor v neustálém rozvoji a učitelé na tyto změny musí reagovat. Také by měli brát v potaz to, že výuka má být zajímavá, postavená na praktických příkladech a pro žáky atraktivní. Žáci si mají být vědomi toho, z jakého důvodu se ekonomické předměty učí a k čemu jim v jejich dalším životě budou dobré. Jak podotýká Kazda (2013), učivo finanční gramotnosti je na většině středních škol stále rozděleno mezi předměty Matematika, Základy společenských věd a Ekonomie. To je nejspíš příčina toho, že někteří žáci nemají osvojená důležitá témata, která se týkají ekonomiky, práv spotřebitele či hospodaření domácnosti. Výuce finanční gramotnosti není na mnoha středních školách poskytnut dostatečný časový prostor a ekonomické poznatky jsou formulovány spíše teoreticky. Stojí za uvážení, zda výuku finanční gramotnosti separovat nebo zda by nebylo efektivnější ji vyučovat komplexně v rámci jednoho samostatného předmětu. Kazda vidí jako alternativu výuky finanční gramotnosti na střední škole **seminář finanční gramotnosti**, který by se realizoval jako samostatný výukový předmět s dotací dvou vyučovacích hodin týdně pro střední školy všeho typu. Výuka by se plně řídila pokyny vydanými v dokumentu Národní strategie finančního vzdělávání, který byl schválen vládou v roce 2010. V rámci semináře by byl u žáků kladen důraz na jejich myšlení a řešení problémů a podporoval by diskuze s učitelem i mezi žáky navzájem. Doporučuje, aby se seminář skládal ze šesti modulů, a to: (1) hospodaření domácností; (2) ceny, peníze; (3) finanční trh; (4) úroky, úročení; (5) finanční produkty; (6) finanční plánování a (7) ochrana spotřebitele. Seminář je v této formě již Kazdou vyučován a mohl by být nápomocen při výuce i dalším středoškolským učitelům.

V roce 2007 proběhl **výzkum** na téma finančního vzdělávání, ve kterém bylo zjištěno, že 9 z 10 dotázaných respondentů považuje za užitečné vzdělávání v oblasti hospodaření s penězi. Většina dotázaných se shoduje, že v průběhu školní docházky znalosti pro dobrou orientaci v oblasti financí a bank nezískala a převážná většina souhlasí s možností objasnit základní pojmy z oblasti finančního světa na středních školách (Ministerstvo financí, 2010). Praktické informace ohledně finanční gramotnosti obyvatel v ČR vypracovala také agentura **STEM/MARK**. Z výzkumu, který proběhl v roce 2010, vyplývá, že v určitých oblastech mají respondenti mezery a je tedy vhodné ekonomické předměty na středních

školách ponechat, jejich výuku rozšířit a propojit do dalších předmětů (STEM/MARK, 2010). Ministerstvo financí ČR zvolilo ucelený systematický přístup k **posílení gramotnosti občanů** naší země. Cílem je vytvoření systému vzdělávání pro zvyšování úrovně finanční gramotnosti. Tato strategie navazuje na řadu koncepčních kroků a vychází z doporučení OECD a EU. Pro oblast školního finančního vzdělávání byl vytvořen dokument **Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách**. Finanční vzdělávání podporuje aktivní roli občana jako spotřebitele a vede ho k přijetí osobní odpovědnosti za finanční zajištění sebe i své rodiny. V konečném důsledku přispívá k rozvoji české ekonomiky, společnosti a k udržitelnému rozvoji. Jak se ukázalo v době nedávno minulé, finanční ngramotnost občanů byla jedním ze spouštěcích mechanismů finanční krize. Mezi další negativa můžeme zařadit růst zadlužování obyvatelstva, růst nesplácených pohledávek a stále více exekucí na majetek osob. Je tedy nutné klást větší důraz na finanční vzdělávání občanů a zejména na jeho kvalitu, což potvrzují i diskuze v rámci odborných seminářů Parlamentu České republiky (Ministerstvo financí, 2010). Mezi další instituce, zabývající se výzkumem ekonomického vzdělávání, se opírá **Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání, Národní ústav odborného vzdělávání a Výzkumný ústav pedagogický v Praze**. Těmito ústavy byl vytvořen systém, který má za úkol budovat finanční gramotnost na základních a středních školách. Je však nutné, aby svůj přístup změnil hlavně samotní učitelé a v rámci reformy přizpůsobili i svou výuku. Ekonomie je obor, který se neustále vyvíjí a aktualizuje a je tedy nutné, aby měli pedagogové přehled a výuku těmito změnám přizpůsobovali. Díky tomuto rychlému rozvoji je často problém zabezpečit dostatečně aktuální a vhodné učebnice pro studenty. Existuje mnoho knih s ekonomickou tematikou i velké množství dalších materiálů – jak v tištěné, tak i v elektronické podobě. Bylo by však žádoucí tyto materiály sjednotit a zpřehlednit. Dobrou variantou by bylo, kdyby Ministerstvo školství pravidelně vydávalo aktuální seznamy vhodných materiálů či projektů pro výuku.

S ohledem na rychlý vývoj ekonomických oborů je dobré do hodin zařadit různé **praktické projekty** - díky nim je výuka aktuální a žáci se učí z praktické činnosti. Projekty jsou většinou určeny pro žáky základních a středních škol a lze je najít na internetových portálech. Z obsahového hlediska lze projekty rozdělit na dvě skupiny. První skupina programů se zabývá finančním a spotřebitelským vzděláním a druhá je zaměřena na problematiku Evropské unie. Existuje velké množství různých projektů, ze kterých si mohou učitelé vybírat. Je však nutné, aby sledovali jejich aktuálnost a také jejich kvalitu.

Mezi nejstarší a nejrozsáhlejší neziskovou organizaci na světě patří organizace **Junior Achievement Czech**. Jejím posláním je poskytovat mladým lidem praktické ekonomické vzdělání a rozvíjet jejich znalosti a dovednosti. Instrukce je podporuje k aktivnímu přístupu k životu, aby se dokázali prosadit, uplatnit a byli dobře připraveni pro své budoucí zaměstnání a pro vstup na trh práce. Tato organizace vznikla v roce 1919 v USA a českou kancelář založil v roce 1992 pan Tomáš J. Bařa. Dnes působí organizace ve sto dvaceti zemích světa a do jejích programů se každoročně zapojí přibližně deset milionů studentů. Junior Achievement je akreditovaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR a je členem Odborné skupiny pro podporu osvojování podnikatelských kompetencí, kterou řídí Národní ústav odborného vzdělávání a Pracovní skupiny pro finanční vzdělávání, které je řízené Ministerstvem financí ČR. Výhodou pro učitele je, že těm, kteří tyto programy vyučují, organizace zajišťuje kromě metodických a výukových materiálů i odborné proškolení. Organizace pracuje s tezí, že základem vzdělávacího systému je spolupráce s firmami – z tohoto důvodu přednášejí studentům přímo manažeři firem. Ti se podílejí také na výuce jejich kurzů a vedení organizace (Junior Achievement, 2018). Tento projekt hodnotí Johnová velice dobře a popisuje **kladné zkušenosti** s jeho využíváním na střední škole. Tvrdí, že takové akce aktivizují žáky, rozvíjí jejich iniciativu, sociální dovednosti a spojují školu s rodiči a sociálními partnery. Navíc je vedou k podnikavosti, finanční kázni a samostatnosti. Učí se připravovat a realizovat projekty, sestavit rozpočet, vyúčtovat ho, medializovat či prezentovat (Johnová, 2010). Johnová si je vědoma toho, že škola má snahu, aby žáci získali finanční gramotnost přímo v předmětech pro to určených, upozorňuje však na nutnost praktického použití formou konkrétního žákovského projektu – to vidí jako nejlepší cestu k osvojení těchto požadovaných odborných znalostí. Tyto aktivity rozvíjí kromě finanční gramotnosti i klíčové kompetence žáků a žáci se učí řešit takové problémy a situace, se kterými se pak může setkat v praktickém životě. Hlavním cílem projektů je, aby si žáci osvojili komunikační dovednosti, byli vedeni k dodržování pravidel a zákonů, k čestnosti a pořádku, měli zodpovědnost a podobně. Dalším pozitivem je fakt, že tyto projekty prohlubují neformální vztahy mezi studenty, žáci smysluplně využívají svůj volný čas a jsou vedeni k iniciativě a zodpovědnosti za svěřené finanční prostředky. Hlavním **nedostatkem** projektů je však jejich malá publicita. Učitelé středních škol o nich často nevědí, a tudíž je nevyužívají. Z toho důvodu je do nich zapojen jen zlomek škol. Dalším negativem je to, že jsou informace často nejednotné a nesystematické. Bylo by dobré, kdyby byly

informace o projektech více přehledné, nejlépe umístěny na jeden server, kde by byly jednotné údaje, případně i metodika a další materiály.

Důležité je také navrhnout opatření, která povedou k efektivnější **spolupráci škol a firem**. V červnu 2015 se konalo v Dobrušce setkání jejich zástupců, kteří jsou zapojeni do projektu **Pospolu**, jehož řešitelem je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a spolupracuje s Národním ústavem pro vzdělávání. Mluvčí všech zastoupených stran se shodli na tom, že k prioritám by měl patřit přechod absolventů do praxe. To se zajistí tím, že budou žáci v průběhu studia aktivně zapojeni do reálného pracovního prostředí. Firmy požadují vysokou úroveň odborných znalostí včetně schopnosti aplikovat je v praxi, samostatnost a organizační schopnosti. Za důležité považují také základní ekonomické znalosti (Pospolu, 2015). Tuto tezi podporuje i Bolek, který na základě svého výzkumu konstatuje, že jsou u absolventů nutné manažerské, ekonomické, marketingové a informační znalosti a jejich implementace do praxe. Tvrdí, že se odborníci se shodují na tom, že je v současnosti potřeba schopných a vzdělaných manažerů a kvalitní vzdělání je nutností technologického pokroku a významnou aktivitou rozvoje osobnosti i celé organizace. Upozorňuje i na to, že význam těchto lidí spočívá v tom, že umožňují uplatňovat a zapojovat své poznatky a znalosti do praxe a efektivně se zapojují v pracovním procesu. Z toho vyplývá, že potřeba vzdělání studentů je v současné moderní společnosti nevyhnutelná. Důležité je, aby vedení středních škol volilo strategii, která zkvalitní vyučovací proces a zároveň dobře připraví své studenty pro praxi. Moderní školy se snaží přiblížit praktickému životu, avšak společenský život se mění dynamicky a školy často na tento rozvoj nestačí reagovat. Přitom je velmi důležité, aby jak student, tak i absolvent školy sledoval nové trendy a změny a byl s nimi seznámen. V celosvětovém měřítku je totiž vzdělání považováno za podmiňující faktor ekonomického růstu země (Bolek, 2015).

Ministerstvo financí v této věci vytvořilo **národní strategii finančního vzdělávání**, což je ucelený a systematický přístup k tomu, aby byla posílena finanční gramotnost občanů naší země. Tato strategie navazuje na mnoho koncepčních kroků, které byly vykonány v oblasti ochrany spotřebitele a vzdělávání obecně na evropské i mezinárodní úrovni. Tyto kroky vychází z doporučení mezinárodních organizací jako je OECD nebo EU. Účelem strategie není popis realizace konkrétních projektů či programů, ale jejich zastřešení a určení společných cílů, principů a prostředků pro jejich dosažení. Realizace cílů je pak specifikována v navazujících dokumentech, kdy pro oblast školního finančního vzdělávání byl vytvořen dokument **Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách**.

Tato strategie shrnuje obecný přínos finančního vzdělávání, současný stav finanční gramotnosti občanů ČR a také vazby na komplexní problematiku ochrany spotřebitele na finančním trhu. Jsou zde uvedeny i aktivity, které byly v tomto směru provedeny.

Ministerstvo financí upozorňuje, že je nutné pro úspěšnost finančního vzdělávání zajistit, aby vzdělávací aktivity pokrývaly všechny oblasti finančních trhů a nebyl opomenut některý sektor, problematika či skupina občanů. Jako prioritní oblasti pro budoucí období byly určeny tyto: (1) aktivní a odpovědná účast na finančním trhu; (2) prevence proti předlužení a (3) zajištění na stáří. Je důležité, aby občané svou roli na finančním trhu chápali aktivně a aby se rozhodovali efektivně. K tomu potřebují vedle úplných a správných informací také adekvátní úroveň finanční gramotnosti. Dále je nutné, aby byli občané schopni zodpovědně posoudit své možnosti v oblasti svého zadlužování. Musejí být schopni své závazky platit a vyvarovat se toho, že nebudou schopni je splácet a dostanou se do finanční krize. Další důležitá oblast se týká finančního zajištění na stáří. Ta je důležitá zejména v dnešní době, kdy dochází k rychlému stárnutí populace a lidé se nebudou moci spoléhat pouze na finanční zabezpečení státem. K tomu, aby si vybrali vhodnou formu pro jejich zajištění na důchod, je znalost finanční problematiky také důležitá (Ministerstvo financí, 2010).

2.4 Učitel – jeden z nejdůležitějších článků k zajištění kvalitní výuky odborných předmětů na střední škole a jeho požadovaná kvalifikace

Učitelé jsou vnímáni jako klíčový faktor celého vzdělávání, tudíž i při výuce odborných předmětů na střední škole jsou jedním z nejdůležitějších článků celého systému právě oni. Jejich znalosti a profesní kvality jsou důležité pro to, aby žák pochopil probíranou látku, naučil se nutné znalosti a dovednosti a získal potřebné schopnosti. Do jaké míry bude úspěšný, nerozhoduje pouze jeho vzdělání, ale jde o soubor specifických schopností, dovedností a vlastností. Jestliže se učitelem odborných předmětů na střední škole chce člověk stát, musí mít splněno zákonem stanovené vzdělání. **Předpokladem** pro výkon učitelské profese je splnění určitých, jasně daných požadavků. Ty jsou stanoveny v Zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Podrobněji je rozebírá kapitola 1.6.1 této práce. Při zamýšlení se nad otázkou, zda jsou dovednosti a vědomosti, které získá učitel studiem na vysoké škole dostačující, je třeba konstatovat, že nejsou. Na tento fakt také upozornilo několik autorů, kteří se pedagogikou zabývají, a pro-

to byl v odborných kruzích zaveden pojem - „**profesní standard učitele**“. Tento pojem v sobě zahrnuje veškeré učitelské kompetence pro způsobilost vykonávat učitelskou profesi. To potvrzuje i Vašutová, která definuje profesní kompetence učitele jako otevřený systém kvalit, do kterého zahrnuje dovednosti, znalosti, postoje, zkušenosti i osobní předpoklady učitele, které jsou navzájem provázány a působí jako jeden celek (Vašutová, 2007). **Kompetence pedagoga** obsahují tři základní složky, a to všeobecně vzdělávací, oborovou a pedagogicko – psychologickou. Vašutová (2007) tyto kompetence rozpracovává do sedmi různých skupin, mezi které zahrnuje mimo již výše zmíněné také složku manažerskou, diagnostickou, intervenční, sociální kompetence či kompetence komunikativní. Není však možné, aby student získal během studia na pedagogické fakultě všechny výše zmíněné kompetence. Snad z tohoto titulu je stále častěji zmiňován **učitel – expert**, kdy se jedná o kvalifikovaného, zkušeného a kvalitního učitele, který je zároveň pro své okolí profesní autoritou (Šafaříček, 2009). Na vzdělávání učitelů je v **šetření TALIS** pohlíženo jako na prostředek, který může být využíván jednotlivými učiteli i vedením školy pro zlepšování výuky a potažmo i výsledků žáků. Podstatnou charakteristikou úspěšných škol je provázanost hodnocení učitelů, poskytováním zpětné vazby a stanovení plánu dalšího profesního rozvoje. Řada studií prokázala pozitivní souvislost mezi subjektivně vnímanou vlastní zdatností učitelů a lepšími výsledky žáků a učiteli používanými výukovými postupy, zaujetím pro výuku, zodpovědným přístupem, jejich spokojeností v zaměstnání a celkovým přístupem k výchově (Kašparová, Potužníková a Janík, 2015). Mareš (2013, s. 435) tvrdí, že učitelem se člověk nerodí, ale stává se jím postupně. Osobnost učitele se tedy nevytváří pouze studiem na vysoké škole, ale také po jeho nástupu do praxe. Navíc jsou v dnešní době požadavky na budoucí kantory daleko náročnější, než tomu bylo v dobách dřívějších. Pedagogické fakulty se větším požadavkům na budoucí učitele snaží vycházet vstříc a do studijních osnov zahrnují jak předměty týkající se oborových a didaktických znalostí, tak předměty disciplín jako je psychologie, pedagogická komunikace, či školský management. Výsledky takovýchto změn se již v praxi promítají. Mnoho nových učitelů využívá při výuce moderní formy výuky, pomůcky či didaktické metody. U svých studentů se snaží nejen o rozšíření jejich znalostí či vědomostí, ale také pozitivně působí na formování jejich osobností a rozvíjí jejich klíčové kompetence. Práce pedagogů je díky tomu mnohem náročnější, než tomu bylo např. před třiceti či čtyřiceti lety. Výuka je složitější jak z hlediska časového, tak i z hlediska toho, že musí do vyučování zahrnovat různorodé činnosti. Rostou i požadavky na zapojování se do aktivit, které s výukou přímo nesouvisí. Z toho důvo-

du je na pedagogy činěn větší psychický tlak a tím i jejich velké vypětí. Společnost očekává, že budou mít dostatek odborných znalostí a zároveň budou schopni plnit činnosti psychologického charakteru, činnosti statistické, kreativní či budou výbornými komunikátory. Navíc je dnes běžné, že jsou ve třídě i žáci z jiného národnostního a kulturního prostředí, kteří často nemluví dobře českým jazykem, a od učitelů se očekává, že i to budou umět vyřešit. Již na první pohled je zjevné, že není možné, aby učitel všechny výše uvedené požadavky obsáhl a zvládl během vysokoškolského studia - je nutná praxe a průběžné celoživotní vzdělávání. Na základě výše uvedených skutečností je na místě, aby byli pedagogové náležitě finančně ohodnoceni. Česká republika patří podle **studie OECD** k zemím, kde je hodnocení učitelů široce akceptováno, postrádá ale pevná pravidla a systém, neboť závisí na řediteli školy. Experti doporučují, že by mělo být více zaměřeno na formativní oblast, kde by se sledovalo zkvalitňování jejich práce a podporoval by se jejich další profesní vývoj. Podmínkou systematického hodnocení učitelů je vytvoření profesního profilu a kariérního řádu. Chybí však sdílená představa o tom, co obnáší kvalitní výuka či jaké dovednosti by dobrý učitel měl mít. Na národní úrovni nejsou referenční rámce, podle kterých by mohli být jednotliví učitelé posuzováni. Z tohoto důvodu OECD vnímá jako pozitivní, že je vytvářen standard učitele a jeho kariérní systém. Na hodnocení by však mělo navazovat další vzdělávání učitelů, které by mělo být systematicky plánované a mělo by zohledňovat nejen rozvoj učitele, ale i celé školy. Zatím je další vzdělávání jen na rozhodnutí učitele s absencí společného strategického plánování. Chybí transparentní vazba mezi hodnocením učitelů a jejich odměňováním. Přes 70 % ředitelů a učitelů si myslí, že lepší hodnocení a motivaci by měl přinést kariérní systém a standard. Také u zástupců zřizovatelů má tento názor silnou podporu (Šojdrová, Basl a Drábek, 2014, s. 22). V této souvislosti doporučuje OECD provázat **ekonomické ohodnocení** učitelů s jejich hodnocením. To vyvolalo silnou odezvu u široké veřejnosti a ředitelé poukazovali na dlouhodobé podfinancování školství, které jim realizaci tohoto postupu neumožňuje. Dokládá to například porovnání platů OECD a České republiky v roce 2011, kdy roční průměrný příjem pracujících ve školství v zemích OECD byl 41 665 USD, zatímco v ČR byl jen 21 733 USD (OECD, 2013). Na špatné finanční ohodnocení upozorňuje i agentura Factum Invenio (2009), která provedla v ČR dotazování, kde jako hlavní příčina, proč se mladí lidé nechtějí stát učiteli, jsou neuspokojivé platové podmínky. Také nízká prestiž povolání byla identifikována jako jeden z faktorů, který snižuje atraktivitu učitelské profese.

S novým systémem akreditace vysokoškolských studijních programů se uvažuje o **změnách učitelského vzdělání** a hledá se efektivní model vzdělávání učitelů. V současné době je toto téma vysoce aktuální v souvislosti s restrukturalizací systému studijních programů, která je důsledkem implementace novely zákona č. 111/1989 Sb., o vysokých školách, platné od 1. 9. 2016. V tomto směru je nutné analyzovat a vyhodnotit zkušenosti, které máme, nejen hledat inspiraci v zahraničí. Profesní rozvoj budoucích učitelů byl sledován v letech 2002-2008, kdy vzrostla flexibilita, zaměření na žáka a anticipace. Terciální instituce zajišťující vzdělávání pro budoucí učitele jsou vystaveny kritice politických či dalších iniciativ a pracují pod enormním tlakem na změnu. Společným znakem je volání po širší klinické zkušenosti, která by vedla k lepší praktické připravenosti začínajících učitelů. Při koncipování nového modelu přípravného vzdělávání učitelů je tedy klíčové vyvarovat se deprofesionalizačním tlakům (Černá, Pišová a Vlčková, 2017). Sociologové vzdělávání ukazují, že proměna přípravného vzdělávání učitelů přímo souvisí s proměnou učitelského profesionalismu, který je charakterizován profesním věděním, autonomií a odpovědností (Hoyle & John, 1995).

2.4.1 Integrativní a konsekutivní model učitelského vzdělávání

V praxi rozlišujeme dva modely učitelského vzdělávání. Národní ústav odborného vzdělávání je definuje jako integrativní a konsekutivní model. **Integrativní** model si klade za cíl, aby byl budoucí učitel vybaven odpovídajícími kompetencemi, dovednostmi, vědomostmi, a aby se rozvinuly jeho profesní i lidské postoje a hodnoty. Student se vzdělává v pedagogických, psychologických a osobnostně rozvíjejících předmětech a také v předmětech odborně aprobačních. Státní závěrečné zkoušky studenti vykonávají z aprobačních předmětů a příslušných didaktik a z pedagogických a psychologických disciplín. Jedná se o pětileté studium na pedagogické fakultě vysoké školy. **Konsekutivní** model je charakteristický pro přípravné vzdělávání učitelů odborných předmětů. Nejdříve studuje budoucí pedagog zvolený nepedagogický obor a po úspěšném složení státní zkoušky se stává inženýrem vystudovaného oboru. Pro výkon učitelství však postrádá odbornou kvalifikaci a musí si ji doplnit o pedagogicko - psychologickou a didaktickou složku. Zákon č. 563/2004 Sb. umožňuje využít k realizaci tohoto modelu tři přístupy. První možností je získat pedagogické vzdělání v bakalářském studijním pedagogickém programu. Druhou možností je studium pedagogického minima formou celoživotního vzdělávacího programu, který je zaměřen na přípravu učitele pro střední školy. Poslední možností je další vzdělávání pedagogických pra-

covníků, které je uskutečňováno na vysoké škole nebo organizací řízenou Ministerstvem školství. Pro všechny tři možnosti platí, že musí být řádně akreditovány. Každý z výše uvedených modelů má své **silné** i **slabé stránky**. Silnou stránkou integrativního modelu je to, že student má obvykle jasně stanoven výběr odborných předmětů, na které se bude po skončení studia specializovat. Svě pětileté studium má přizpůsobené tak, aby se stal profesním odborníkem ve výuce daných předmětů a i studium pedagogických, didaktických a psychologických disciplín je zaměřeno do hloubky. Nevýhodou lze spatřovat v omezení pouze na určité předměty, což je vzhledem k současné snaze školství co nejvíce propojovat předměty limitující. Další nevýhodou může být fakt, že absolvent je předurčen vykonávat učitelskou profesi, a pokud by chtěl pracovat v jiném oboru, bude to pro něj obtížné. Výhodou konsekutivního modelu je fakt, že studenti jsou absolventy odlišného nepedagogického oboru, tudíž svou profesní dráhu mohou zaměřit i jiným směrem. Nevýhodou tohoto modelu je jeho časová náročnost. Bakalářské studium trvá minimálně 6 semestrů, celoživotní vzdělávání má rozsah přibližně 250 hodin a program pro další vzdělávání pedagogických pracovníků má nejnižší dotaci 120 hodin. Musíme brát také v potaz fakt, že studenti jsou rozličně finančně zatíženi, což ovlivňuje poptávku po uvedených možnostech studia. Bakalářské studium je studiem bez poplatků, další dvě možnosti studia jsou zpoplatněny (Martinková, 2009).

3 SHRNU TÍ

V teoretické části bakalářské práce je první část věnována evaluaci ve vzdělávacím procesu, kde jsou vymezeny základní termíny, chápání jejího pojetí dříve a nyní, cíle, a také to, kdy je potřeba ji uskutečňovat. Poté je posuzován evaluační systém v České republice, kterým se zabývá ČŠI v rámci projektu ESF Kompetence III. Jsou zde popsány některé evaluační metody, které je možné použít. Významný je při evaluaci vzdělávacích modelů i model, který byl vytvořen Donaldem L. Kirkpatrickem, který je v práci charakterizován včetně jeho čtyř úrovní.

Následující část se věnuje autoevaluaci kvality výuky na střední škole, kde je upozorněno na její význam a důležitost. Pozornost je věnována také zásadnímu posunu v jejím pojetí. V kapitole jsou zmíněny výsledky zprávy OECD, které hodnotí existenci autoevaluace a šetření TALIS o vyučování a učení. Následuje popis, jak probíhá evaluace kvality výuky na střední škole a vymezení základních pojmů a činitelů, které ji ovlivňují. Kapitola zmiňuje i programy a projekty, které s kvalitou ve výuce souvisejí a také výzkum, který se kvalitou a jejími parametry zabývá. Poté je vysvětlena důležitost ekonomické a finanční gramotnosti u občanů v souvislosti s výukou ekonomických předmětů na střední škole. Jsou zde popsány výsledky výzkumů Ministerstva financí, agentury STEM/MARK či OECD a EU. Práce zmiňuje i projekty, jejichž posláním je poskytovat mladým lidem praktické a ekonomické vzdělání a rozvíjet jejich znalosti a dovednosti. Je zde poukázáno také na důležitost spolupráce škol a firem. Teoretická část práce dále popisuje současný stav v oblasti evaluace kvality výuky na středních školách a její největší problémy. Dále zmiňuje základní metody, které lze při evaluaci použít a v neposlední řadě upozorňuje na to, proč by měla být podporována spolupráce školy s rodinou. Závěr je věnován učitelům a popisuje jejich důležitost při výuce. V rámci kapitoly je zmíněno i šetření OECD a agentury Factum Invenio, zabývající se finančním hodnocením učitelů.

Pro evaluaci kvality výuky bude mimo teoretické rešerše proveden akční výzkum, který se bude týkat evaluace kvality výuky odborných předmětů z hlediska žáků střední školy. Výzkum bude probíhat pomocí dotazníkového šetření.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 EVALUACE KVALITY VÝUKY NA VYBRANÉ STŘEDNÍ ŠKOLE

Ještě než začal samotný výzkum, který se zabývá evaluací odborných předmětů na střední škole z pohledu žáků, bylo potřeba prostudovat dostupnou literaturu zabývající se touto problematikou. Bylo nutné zjistit, které metody a nástroje jsou pro daný výzkum nejvhodnější. Dále bylo nezbytné nastudovat teoretické poznatky, které se dané problematiky týkají. Šlo zejména o témata zabývající se kvalitou výuky, evaluací kvality výuky a autoevaluací.

Problematice výzkumných metod v pedagogice se věnuje řada odborníků, z našich jsou to např. Gavora (2000, 2012), Chráska (2007), Chráska a Kočvarová (2014, 2015), Janík, Knecht a Najvar (2010), Janík a Švec (2009), Janík et al. (2011), Janíková a Vlčková (2009), Mareš, Rabušic a Soukup (2015), Průcha (1997), Slavík et al. (2017) či Poláchová Vašátková (2011), ze zahraničních je to mimo jiné Fraser, B. J. (1994), Marzano a Toth (2013) či Ryan a Cousins (2009). Z výše uvedeného lze tedy soudit, že výzkum v pedagogice je v současné době velmi frekventovaným tématem. To potvrzuje i Marzano a Toth (2013, s. 268) kteří tvrdí, že ve většině diskuzí o pedagogických postupech se v poslední době hovoří o výzkumech. Ty by měly zkoumat jak osnovy, tak i učební procesy ve vzdělávání.

Vzhledem k povaze výzkumu byl zvolen výzkum akční, jehož pomocí se vyučující učí ze své praxe. Tím se u učitelů zvyšuje jejich autonomie, vede to k posílení jejich růstu a profesionality, zvyšuje se kvalita výuky a zdokonaluje se školské zařízení. Kemmis (1983) vymezuje **akční výzkum** jako formu sebereflexe pedagogické situace, která zkvalitňuje porozumění pedagogické praxi, ve které se odehrává a pomáhá nacházet odpověď na otázku, jak lze zkvalitnit pedagogickou praxi. Učitelé shromažďují informace a vyhodnocují výsledky za účelem zkvalitnit učení a vyučování (Calhoun, 1993, s. 62-65). To znamená, že učitelé získávají systematické poznatky či zkušenosti o dění v jejich třídě a následně přijímají opatření ke zlepšení zjištěné situace. Je uskutečňován učiteli v praxi na rozdíl od výzkumu na akademické půdě. Nevýhodou je však to, že výsledky mají omezené využití a jsou více subjektivní.

V tomto případě nedělal akční výzkum učitel sám, formou sebereflexe, ale byl proveden třetí stranou. Výhodou tohoto postupu bylo snížení subjektivity a odstup výzkumníka. Po skončení šetření byly výsledky výzkumu a navrhovaná doporučení poskytnuty učiteli, aby mohl zlepšit svou pedagogickou praxi a dění ve třídě.

Po prostudování potřebné literatury došlo k tvorbě konkrétního nástroje - dotazníku, kterým jsou potřebné informace zjišťovány. S nástrojem získávání nezbytných dat bylo seznámeno vedení školy. Následně byl také dohodnut postup samotné realizace výzkumu – jaký bude průběh zkoumání a následná interpretace zjištěných výsledků.

4.1 Charakteristika střední školy a cíle výzkumu

Cílem výzkumu této bakalářské práce je evaluovat kvalitu výuky předmětu ekonomika z hlediska žáků střední školy a pokud budou zjištěny nedostatky nebo problémy ve výuce, tak je definovat. Konkrétně se jedná o výuku na střední škole ve Zlínském kraji, v okrese Vsetín. Tato škola se nalézá ve městě s 26 000 obyvateli a studuje na ní okolo 500 studentů. Jedná se o moderní školu s příjemným prostředím a velmi dobrým vybavením. Ve škole panuje přívětivá atmosféra a učitelé působí vstřícným a milým dojmem. Subjektivní pohled autora na základě proběhlých hospitací ve výuce je na kvalitu výuky předmětu ekonomika velice pozitivní. Výuka v hodinách probíhala ve velmi přátelském duchu, žáci spolupracovali a byl vidět zájem o probíraná témata.

V současnosti je podle agentur, které se zabývají výzkumy největší problém to, aby si zajistily povolení k výzkumu a také aby získaly zájem a podporu zainteresovaných stran (Soukup a Kočvarová, 2016). V tomto případě mělo vedení školy i učitel ekonomických předmětů zájem na jeho provedení a s výzkumníkem spolupracovali.

Na začátku je velmi důležité, aby byl jasně specifikován a definován **cíl výzkumu**. Aby mohl být hlavní cíl určen, je nutné stanovit dílčí cíle práce, kterých má být výzkumem dosaženo. Dále pak je nutné, aby byla vymezena hlavní výzkumná otázka a s ní související dílčí výzkumné otázky.

Hlavní výzkumný cíl vyplývající ze zadaného tématu práce:

Evaluovat kvalitu výuky předmětu ekonomika z hlediska žáků na konkrétní střední škole a definovat nedostatky či problémy ve výuce – pokud budou zjištěny.

Další (dílčí) cíle související s realizovaným výzkumem:

1. Zjistit, na jaké úrovni je výuka předmětu ekonomika z hlediska žáků a zhodnotit ji.

2. Zjistit, jak subjektivně vnímají žáci obtížnost předmětu ekonomika.
3. Zjistit, zda je předmět ekonomika vhodně zabezpečen technickým vybavením a zda mají studenti vhodnou studijní literaturu či jiné studijní podklady.
4. Zjistit, jak žáci vnímají učitele při výuce, jak hodnotí jeho výuku a chování k nim.
5. Zjistit, jak probíhá hodnocení požadovaných znalostí u žáků v předmětu ekonomika.

Hlavní výzkumnou otázkou je určit, jaké je hodnocení kvality výuky předmětu ekonomika na dané střední škole z pohledu žáků a v případě zjištění nedostatků či problémů je definovat.

Z výzkumu by měla být patrná silná a slabá místa ve výuce a na základě těchto zjištění navrhnout opatření k odstranění problémů.

Dílní výzkumné otázky:

- *Jak hodnotí žáci úroveň výuky předmětu ekonomika?*
- *Jak vnímají žáci náročnost předmětu ekonomika?*
- *Je předmět ekonomika zabezpečen vhodným technickým vybavením, studijní literaturou a podklady?*
- *Jak hodnotí žáci učitele při výuce a jeho chování k nim?*
- *Jak hodnotí žáci požadavky jejich učitele ke zkoušení a způsob, jakým je zkouší (známkuje)?*

4.2 Metody a nástroje využité při výzkumu

Výzkumnými metodami a nástroji se zabývá velká řada známých autorů. **Výzkumnou metodu** bychom mohli označit postup a posloupnost, se kterou se pracuje při výzkumu. Jedná se tedy o konkrétní proces, který musí výzkumník dodržet. Po nastudování zmíněné literatury bylo zjištěno, jaké existují možnosti pro získání potřebných dat při evaluaci kvality výuky.

Výzkumník zvažoval několik metod, které by bylo možné v daném akčním výzkumu použít. Jako nejvhodnější s ohledem na prostředí a možnosti, které byly k dispozici, považoval pozorování, rozhovor nebo dotazník. Před rozhodnutím, která metoda bude zvolená, výzkumník zjistil, jaké jsou výhody a nevýhody každé z nich a také možnosti jejich použití.

Pozorování je sledování činnosti lidí, následný záznam této činnosti, analýza a vyhodnocení. Výhodou je, že přináší velký objem kvantitativních údajů, které nejsou postaveny na dojmech, ale na přesných údajích. Dále je to fakt, že se pozorování odehrává v přirozených podmínkách a pozorovatel může sledovat bezprostřední reakce sledovaných subjektů. Může být brán v potaz i kontext, ve kterém se daná situace odehrává a výzkumník má možnost navázat užší kontakt s respondenty či pozorovaným prostředím. Nevýhodou je nedostatečná spolehlivost a nízká reliabilita. To vychází z nahodilosti pozorování, kdy není pravděpodobné, že by dva výzkumníci zaznamenali stejné události stejným způsobem. Zúčastněný pozorovatel může ovlivnit respondenty svou přítomností při pozorování a je také možné, že nebude dostatečně objektivní díky tomu, že se začlení do kolektivu či skupiny. Další nevýhodou je možnost, že situace, kterou má pozorovatel v plánu pozorovat, během pozorování nenastane. U pozorování mívají výstupy hodně popisný charakter a jsou náročné na vyhodnocení.

Další metoda, která byla zvažována, byl **rozhovor**. Je to interpersonální kontakt, který zachycuje nejenom fakta, ale umožňuje i hlouběji proniknout do postojů či motivů respondentů. Výzkumník má možnost sledovat jejich reakce a podle nich pak usměrňovat a přizpůsobovat další průběh rozhovoru a kladení otázek. Důležitý je přátelský vztah mezi výzkumníkem a respondentem a dobrá atmosféra. Výhodou je, že výzkumník může během rozhovoru otázky přeformulovat či předložit další, doplňující. Také je možno požádat o vysvětlení, jak respondent odpověď myslel. Výhoda před psanou formou (např. dotazníkem) nastává také v případě, když mají respondenti problém s psaným slovem. Nevýhoda je ta, že získáme data od daleko méně respondentů a navíc bude i náročné je vyhodnotit.

Třetí možností, kterou výzkumník ke sběru dat zvažoval, byl **dotazník**. Tento vědecký postup patří k rozšířeným metodám výzkumu. Jde o to, že se výzkumník ptá písemnými otázkami, těmi zjišťuje potřebná data a respondenti písemně odpovídají. Otázky mohou být kladeny otevřené, uzavřené nebo polo-uzavřené. Otázky otevřené a polo-uzavřené bývají zdrojem nových údajů, které by nebylo možno získat pomocí otázek uzavřených. Nevýhodou je však to, že se na ně odpovídá obtížněji a i jejich vyhodnocení je pro výzkumníka složitější. Pro zjednodušení se odpovědi seskupují dle zvolených kritérií, která odpovídají

cílům výzkumu. Uzavřené otázky se naopak lépe vyhodnocují, avšak nenechávají respondentům prostor pro vyjádření svých názorů, pouze jim umožňují se vyjadřovat v mantinelech, které jsou jim nabízeny. To vede k určitému zevšeobecnování získaných údajů. Další výhodou dotazníků je, že mají přesné zaměření na oblast, které se výzkum týká, a data jsou získávána přesně k tomu, o co se výzkumník zajímá. Pozitivem je i fakt, že se tato metoda jeví jako nejrychlejší a nejjednodušší. Jde tedy o ekonomický výzkumný nástroj, při kterém lze získat velké množství informací při malé investici času. Nevýhodou je však jejich přesné zaměření a omezení pouze na otázky, které jsou zde uvedeny. Také zde existuje riziko, že respondenti nemusí správně porozumět otázce a tudíž dojde ke zkreslení.

Při výzkumu bývá často vhodné použít nejen jednu výzkumnou metodu, ale hned několik najednou. Tím nastává možnost získat komplexní výsledky. Takový výzkum je však náročnější jak na sběr dat, tak i na jejich vyhodnocení.

K realizaci tohoto výzkumu byl vybrán akční výzkum a jako výzkumný nástroj je použit dotazník, který je vytvořen autorem. Autor výzkumu si je vědom toho, že existují i jiné nástroje, které by bylo možno k získání potřebných dat použít. Také je mu znám fakt, že v dotazníku musí zkoumanou realitu značným způsobem zjednodušit a sjednotit do položek, které budou předloženy respondentům. Nevýhodou je také vysoká míra subjektivity, jelikož je do dotazníku promítána ne skutečná realita, ale taková, jak ji respondenti vnímají. Při výzkumu by bylo vhodné zkombinovat tuto metodu s další, aby měl výzkumník možnost získat komplexnější výsledky. V tomto případě by bylo vhodné zařadit například rozhovory s nebo diskuze s žáky. Díky nim by se mohly ozřejmit problémové oblasti a zjistit hlubší názory a připomínky respondentů. V tomto šetření se však na zařazení další metody pro sběr dat již nedostávalo z časového hlediska místo. Bylo by ale dobré v budoucím šetření o zařazení několika výzkumných metod najednou uvažovat.

Z výše uvedeného důvodu byl využit pro sběr dat dotazník. Výzkumník měl možnost vyhledat a vybrat si takový, který již byl někým vytvořen, existuje v hotové podobě a je možnost ho při výzkumu využít. Je však nutné, aby byla dodržena metodika, kterou udávají jeho autoři. Další možnost byla taková, že si výzkumník vytvoří výzkumný nástroj sám, přímo konkrétnímu výzkumu na míru, případně existující výzkumný nástroj svému výzkumu vhodně přizpůsobí. Pro mnohá šetření se totiž hotové výzkumné nástroje nehodí, a proto je nutné zhotovit nástroj nový přímo na míru výzkumu. Toto je potřeba právě při akčním výzkumu, kdy chceme nástroj na míru přímo konkrétní problematice a konkrétní škole. Výzkumníkem byly tedy vyhledány a prostudovány dotazníky, které byly vytvořeny

jinými autory. V současné době se vyskytuje celá řada již zpracovaných dotazníků (viz výčet níže). Ty disponují velkou výhodou v tom, že prošly před-výzkumem a jsou tedy již odzkoušeny. Jelikož však žádný z nich neobsahoval otázky a oblasti, která by tomuto šetření zcela vyhovovala, rozhodl se autor výzkumu pro dotazník vlastní. Autor si je vědom nevýhody tohoto postupu v tom, že nově vytvořený dotazník ještě nebyl použit, tudíž nejsou zaznamenány odpovědi respondentů z minulých šetření, se kterými by bylo možné současné výsledky porovnat. Proto bude možné pouze zjistit současný stav kvality výuky předmětu ekonomika z pohledu žáků střední školy a navrhnout řešení k odstranění zjištěných nedostatků.

Do výzkumu bylo zainteresováno vedení školy, které mělo jasnou představu o tom, jak by měl dotazník vypadat a co by mělo být jeho obsahem. Snahou výzkumníka bylo jej vytvořit škole přímo na míru. Výzkumník bral při formulaci otázek v úvahu jejich přání a připomínky. Škola by uvítala, kdyby pro ni mělo výzkumné šetření přínos a ráda by v něm pokračovala i v budoucnu.

4.3 Tvorba dotazníku jako evaluačního nástroje ke sběru dat

Před samotným šetřením byly autorem v literatuře vyhledány všechny potřebné informace a na základě nich byl zvolen postup výzkumu. Byl brán ohled na to, aby byl výzkum rychlý a pokud možno finančně nenáročný. Po seznámení se s různými výzkumnými nástroji bylo autorem práce vyhodnoceno, že k zjištění potřebných dat u evaluace kvality výuky předmětu ekonomika bude použit dotazník.

Při jeho tvorbě byl kladen důraz na to, aby z něj bylo patrné, že je zaměřen na předměty odborné, a to konkrétně na výuku ekonomiky na střední škole. Jako první byl stanoven účel, proč je daný výzkumný nástroj potřeba – má evaluovat kvalitu výuky předmětu ekonomika. Poté byly vytyčeny okruhy, ze kterých je potřeba zjistit konkrétní témata. Následně byly do každého vytyčeného okruhu přiřazeny otázky, které zjišťují konkrétní odpovědi na tato témata.

Dotazník je inspirován a sestaven z oblastí a položek různých dotazníků na kvalitu výuky, které jsou volně k dispozici. Tyto dotazníky byly vytvořeny různými autory a jedná se o data z níže uvedených zdrojů:

- ❖ MEZERA, Antonín. *Hodnocení výuky na střední a vyšší odborné škole*. 2006.

- ❖ KOLEKTIV AUTORŮ. *Dotazníky pro žáky SOŠ a studenty VO*. 2017.
- ❖ KOLEKTIV AUTORŮ. *Dotazníkové hodnocení kvality výuky pro současné studenty*. 2017.

Jelikož se jedná o evaluaci kvality ve specifické oblasti výuky, konkrétně v ekonomických předmětech, bylo nutné pro účely této práce dotazníky a jejich položky upravit. Autorem výzkumu použita vždy jen část daného dotazníku, která byla dále upravena. Jedná se o volně dostupné nástroje, u kterých se v jejich manuálech uvádí, že je lze podle potřeby upravovat. U odkazů, kde toto uvedeno není, byl vznesen výzkumníkem konkrétní dotaz na odpovědné osoby, kde bylo následně písemně odsouhlaseno, že pro účely bakalářské práce mohou být dotazníky použity a zároveň upraveny podle potřeb výzkumu.

V nově sestaveném dotazníku jsou použity dva typy otázek. Jedná se o otázky **uzavřené a otevřené**. Otázek uzavřených – škálových, které jsou na začátku dotazníku, je 25. U těchto otázek mají respondenti na výběr ze čtyř možných odpovědí. Zvolením příslušné odpovědi vyjadřuje student svůj názor, do jaké míry souhlasí či nesouhlasí s daným tvrzením v dotazníku. Většina otázek jsou otázky uzavřené z toho důvodu, že se respondentům rychle vyplňují a je tedy i větší ochota k poskytnutí jejich odpovědí. U těchto otázek je další výhodou jejich jednodušší vyhodnocení i větší objektivita. Dané odpovědi zaručují, že je vyjádřen jasný pohled žáků střední školy na kvalitu výuky předmětu ekonomika bez zabíhání do detailů. Poslední dvě otázky dotazníku jsou otázky otevřené. V nich studenti slovně vyjadřují svůj pohled na to, v čem jim výuka předmětu ekonomika vyhovuje a jaký v ní spatřují přínos a co by naopak změnili, zrušili či doplnili.

Pro lepší přehlednost jsou uzavřené otázky rozděleny do třech oblastí. Poté následuje slovní hodnocení v podobě dvou otevřených otázek. U těchto otázek nejsou respondentovi navrhovány žádné odpovědi předem. Každý tudíž může zvolit vysoce individuální odpověď. Otevřené otázky byly zvoleny pouze dvě z toho důvodu, že ochota respondentů k jejich vyplňování zpravidla nebývá příliš vysoká a také pro jejich složité vyhodnocování.

Každý student střední školy, kterého se dotazníkové šetření týká, má možnost napsat dle vlastního uvážení a potřeby svůj názor. Mezi respondenty jsou zahrnuti všichni studenti předmětu ekonomika konkrétní střední školy, které se tento výzkum týká, což je 313 studentů.

Při tvorbě dotazníku byl kladen důraz na to, aby nebyl příliš dlouhý, ale zároveň aby poskytoval dostatečné množství potřebných údajů. Na začátku je uveden jeho název, který vystihuje, čeho se výzkum týká – „Dotazníkové hodnocení kvality výuky pro studenty ekonomie na střední škole“. Následuje úvod, ve kterém je uveden důvod a cíle výzkumu, požádání o vyplnění a zdůraznění faktu, že se jedná o dotazník anonymní. Následuje jméno autora a poté již následují jednotlivé otázky.

Autorovi dotazníku je znám fakt, že by měl být dotazník nejprve odzkoušen, aby se zjistilo, zda jsou otázky chápány správně. **Předvýzkum** se většinou uskutečňuje na malém vzorku lidí. Cílem je zjistit, jak výzkumný nástroj funguje, zda osoby rozumí položkám a pokynům, do jaké míry jsou osoby ochotny výzkumný nástroj použít a celkově se na výzkumu účastnit. Také se zjišťuje, jaké bude časové hledisko plánovaného výzkumu a do jaké míry lze získaná data vyhodnotit. Na základě předvýzkumu má pak výzkumník možnost provést konkrétní úpravy v oblastech, kde se vyskytly problémy. Proto byl vytvořený dotazník nejprve otestován u sedmi studentů střední školy, kteří při jeho vyplňování zároveň vysvětlovali, jak dané otázky rozumí a co si pod ní představují. Výsledek tohoto testu potvrdil, že všechny otázky jsou chápány výzkumníkem a respondenty stejně. Z toho důvodu nebylo nic upravováno ani měněno. Výzkumník získal navíc přehled o tom, kolik budou žáci potřebovat k jeho vyplnění času.

Po odzkoušení bylo zvažováno, jakou formou bude respondentům dotazník předložen. Do úvahy přicházela elektronická podoba ve formě Google dotazníků nebo jejich vytištění na papír a poté rozdání studentům. Elektronická forma je výhodná v tom, že je časově méně náročná, je ekonomičtější i rychlejší. Výzkumník nemusí dotazníky tisknout a rozdávat respondentům, ale pouze je rozešle na mailové adresy. Problémem je však jejich malá návratnost, která je způsobena tím, že se mohou respondenti cítit v ohrožení vzhledem k tomu, že nebude dodržena anonymita. Také může být způsobena neochotou odpovídat, technickými problémy respondenta či jejich neschopností zacházet s elektronickým dotazníkem, případně může být dotazník vyhodnocen emailem jako spam a k respondentovi se vůbec nedostane. Vzhledem k nízké návratnosti elektronické formy byl tento postup vyhodnocen za nevhodný a byla zvolena forma tištěných dotazníků na papír, které byly předloženy žákům ve vyučovacích hodinách.

4.4 Způsob zjišťování dat

Potřebná data jsou zjišťována dotazníkovým šetřením. Výzkum probíhá ve třídě, vždy na začátku vyučovací hodiny. Dotazníky jsou po domluvě s vyučující rozdány a následně vyplněny přítomnými respondenty. Po získání vyplněných dotazníků zpět jsou odpovědi na položené otázky vyhodnoceny. Do souboru jsou vybrány pouze ty třídy, respektive osoby, které jsou pro daný výzkum důležité a kterých se výzkum bezprostředně týká. Konkrétně jde o žáky prvních až čtvrtých ročníků, kteří navštěvují ekonomicky zaměřené studium, kde je mimo jiné i předmět ekonomika. Jedná se tedy o záměrný – kvalifikovaný výběr respondentů.

V týdnu, kdy dotazníkové šetření probíhalo, bylo přítomno 281 žáků z 313, u kterých měla být zjišťována data pro výzkum. Limitem šetření bylo do jisté míry to, že v této době byla větší nemocnost studentů, tudíž od těchto studentů odpovědi chybí. Dále bylo několik studentů na praxi, proto dotazníky také nevyplnili. Jedním ze základních parametrů kvality výzkumu je návratnost. Jak uvádí Soukup a Kočvarová (2016), doporučená míra návratnosti se v literatuře liší, nicméně většinou se pohybuje kolem 60%, což bylo v našem případě splněno.

Po domluvě s vyučující byla možnost rozdat dotazníky studentům pouze v několika domluvených dnech. To bylo učiněno vždy na začátku dané vyučovací hodiny, kdy pak měli studenti dostatečný čas na jejich vyplnění. Dotazování tedy probíhalo písemnou formou přímo ve vyučovacích hodinách, na jejichž kvalitu bylo šetření zaměřeno.

Rozdáno bylo celkem 281 dotazníků, vyplněných se vrátilo 248, ze kterých byly následně vyřazeny další 3, které byly zjevně vyplněny špatně, případně zde chybělo velmi mnoho požadovaných dat. V případě dotazníkového šetření je nutné kontrolovat, kolik informací v dotazníku chybí. V případě, že respondenti z různých důvodů tyto informace neuvědomí, vede to k redukci konečného souboru získaných dat. Platně vyplněných dotazníků je tedy celkem 245, což je 78% návratnost.



Graf 1: Návratnost dotazníků (vlastní zpracování)

Po rozdání dotazníků byli respondenti informováni o tom, že dotazování je anonymní a že se nemusí bát vyjádřit svůj skutečný názor. Byli také seznámeni s tím, z jakého důvodu mají dotazník vyplnit a jakým způsobem to mají udělat. Po vyplnění dotazníků všemi přítomnými žáky, kterých se dotazníkové šetření týkalo, byly dotazníky vybrány a následovalo jejich samotné zpracování.

V dotazníkovém hodnocení měli žáci u prvních dvaceti-pěti otázek čtyřstupňovou škálu odpovědí, kde měli za úkol vybrat tu, která z jejich pohledu nejlépe vystihovala tvrzení dané otázky. Na výběr byly tyto položky hodnocení: (1) rozhodně ano (rozhodně s tvrzením souhlasím); (2) zčásti ano (s tvrzením souhlasím z části); (3) spíše ne (s tvrzením spíše nesouhlasím); (4) jistě ne (s tvrzením naprosto nesouhlasím). Zvolením příslušné odpovědi vyjádřil student svůj názor, do jaké míry souhlasí či nesouhlasí s daným tvrzením v dotazníku. Poté následovaly dvě otevřené otázky, kde měli respondenti prostor pro libovolný komentář, postřeh či poznámku k tomu, co by na obsahu předmětu ekonomiky změnili, doplnili či zrušili a naopak v čem v něm spatřují přínos.

V dotazníku je použito v některých odpovědích reverzní škály ve vztahu k ostatním škálám. Reverzní škály byly výzkumníkem zařazeny do dotazníku proto, aby byl narušen pravidelný chod odpovědí a respondenti byli nuceni u každé položky více přemýšlet a nejen monotónně vyplňovat odpovědi.

Již na začátku byly vyřazeny dotazníky, které byly vyplněny zjevně špatně, nebo v nich chybělo příliš mnoho požadovaných informací. Chybějící data by totiž prudce snížila objektivitu daného šetření. Údaje z každého dotazníku byly přeneseny do tabulky v programu Microsoft Office Excel tak, aby byla na jednom listě. Posléze došlo k překontrolování, zda jsou data z dotazníků přepsána do tabulky správně. Následně byl proveden rozbor dat na úrovni popisné a analyzovány vztahy mezi výsledky výzkumu. Zjištěné výsledky jsou přiloženy formou grafů a tabulek, kam byly zaneseny. Při demonstrování zjištěných skutečností bylo usilováno o co největší přehlednost a srozumitelnost. Je totiž velmi podstatné, aby byla zjištění jasná a zřejmá na první pohled. Další kroky byly zaměřeny na interpretaci a doporučení, která jsou vhodná k odstranění zjištěných nedostatků.

Při vyhodnocování dotazníků je dle Chrásky a Kočvarové (2015, s. 45) třeba vycházet z toho, o jaký dotazník se jedná. V tomto výzkumu se jedná o dotazník nestandardizovaný, tudíž zde nebyly stanoveny přesné požadavky na jeho vyhodnocení.

4.5 Výsledky výzkumu, analýza a interpretace

Dotazník, který byl použit pro evaluaci kvality výuky v předmětu ekonomika na střední škole, je rozdělen do několika částí. První část se týká úrovně výuky předmětu ekonomika a hodnotí její obtížnost, technické vybavení, vhodnou studijní literaturu a podklady. Druhá část se zabývá hodnocením učitele při výuce daného předmětu a jeho chování k žákům. Třetí část je zaměřena na to, jak probíhá ověřování požadovaných znalostí u žáků. Čtvrtá část dotazníku obsahuje otevřenou otázku, kde mají respondenti vyjádřit svá stanoviska k tomu, co by na obsahu předmětu ekonomika nebo na jeho výuce změnili, doplnili či zrušili a jaké mají negativní připomínky k jejich vyučujícímu. Pátá část dotazníku obsahuje otevřenou otázku, kde mají respondenti napsat, v čem jim tento předmět a jeho výuka vyhovuje a kde spatřují jeho přínos.

V dotazníkových šetřeních bylo použito čtyř stupňové škály odpovědí. Záměrně nebyla využita možnost, která nevyjadřuje ani odpověď „ano“ a ani odpověď „ne“. V tomto případě by mohlo být možnou odpovědí např.: „nemohu posoudit“, „nevím“, „nemám na to názor“, „ani souhlasím ani nesouhlasím“ a podobně. Tímto opatřením chtěl autor výzkumu dosáhnout toho, aby se respondenti přiklonili k nějaké vypovídající odpovědi a šetření neobsahovalo z velké části neutrální odpovědi, jak je tomu v mnoha podobných výzkumech.

Položky v dotazníku jsou rozděleny do těchto pěti skupin:

1. hodnocení výuky předmětu ekonomika
2. hodnocení učitele při výuce
3. hodnocení požadavků ke zkoušení
4. náměty ke zlepšení a negativní připomínky
5. přínos výuky a pozitivní připomínky

V níže uvedené tabulce jsou vyjádřeny popisné statistiky pro každou otázku. Je zde uvedena každá položka dotazníku i s číselným označením, pod jakým byla v dotazníku napsána. Hodnoty popisných statistik jsou stanoveny na základě odpovědí respondentů, kdy volili na čtyřbodové škále. Položky v tabulce jsou pro lepší přehlednost seřazeny podle dosaženého **průměrného hodnocení**, a to od nejlepšího po nejhorší. Hodnoty **aritmetického průměru** jsou uvedeny v prvním sloupci. U každé položky je také informace o tom, jaká byla **směrodatná odchylka** a jakou volili respondenti **minimální** a **maximální** hodnotu.

Tab. 1. Popisné statistiky pro každou položku (vlastní zpracování)

		ARP	SMO	MIN	MAX
4	Výuka se koná pravidelně.	1,11	0,32	1	2
14	Učitel zbytečně zvyšuje hlas. (<i>přepólováno</i>)	1,25	0,49	1	4
5	Výuka mi přináší nové informace, není jen opakováním známého.	1,28	0,54	1	4
24	Vyučující je ochoten poskytnout konzultaci, pokud je nějaký problém.	1,28	0,45	1	2
23	Vyučující doporučil vhodnou studijní literaturu.	1,33	0,55	1	4
7	Výuka je dobře zabezpečena studijními podklady (knihy, texty od učitele, sylaby z výuky, atd.).	1,35	0,49	1	3
9	Vyučující doplňuje výuku různými materiály (texty, knihy, atd.).	1,38	0,61	1	4

1	Studuji rád (a) na této střední škole.	1,43	0,64	1	4
15	Učitel žáky zesměšňuje. (<i>přepólováno</i>)	1,44	0,60	1	4
17	Učitel žáky vhodně oslovuje.	1,46	0,57	1	3
2	Absolvování předmětu ekonomika je pro mě osobně přínosné.	1,47	0,68	1	4
6	Výuka je na dobré úrovni.	1,50	0,63	1	4
21	Vyučující vždy sdělí jasné požadavky před každým hodnocením (zkoušení, test, vysvědčení atd.).	1,50	0,55	1	3
18	Učitel takzvaně „nadržuje“ některým žákům. (<i>přepólováno</i>)	1,53	0,68	1	4
25	Hodnocení znalostí předmětu ekonomika je objektivní.	1,53	0,63	1	4
19	Důvěřuji svému učiteli ekonomiky.	1,62	0,71	1	4
20	Obrátil (a) bych se na něj s prosbou o pomoc.	1,63	0,71	1	4
12	Při výuce je klidná a uvolněná atmosféra.	1,64	0,66	1	4
3	Náročnost předmětu ekonomika je přiměřená.	1,72	0,95	1	4
10	Vyučující dokáže zaujmout svým výkladem.	1,72	0,83	1	4
11	Výklad je dostatečně srozumitelný.	1,72	0,96	1	4
22	Požadavky vyučujícího jsou přiměřené z hlediska náročnosti.	1,89	0,88	1	4
8	Výuka je dobře zabezpečena technickým vybavením.	2,02	0,89	1	4
16	Učitel žáky povzbuzuje při práci.	2,17	0,78	1	4
13	Učitel chválí studenty za úspěchy.	2,29	0,81	1	4
18	<i>Učitel takzvaně „nadržuje“ některým žákům.</i>	<u>3,47</u>	0,68	1	4
15	<i>Učitel žáky zesměšňuje.</i>	<u>3,56</u>	0,60	1	4
14	<i>Učitel zbytečně zvyšuje hlas.</i>	<u>3,75</u>	0,49	1	4

Jak je uvedeno v tabulce č. 1, **aritmetické průměry** odpovědí žáků se pohybují přibližně v intervalu 1,5 – 2,0, což vyjadřuje, že žáci souhlasí s daným tvrzením. Odchyly od těchto hodnot lze sledovat u otázek č. 1, 2, 4, 5, 7, 9, 14, 15, 17, 23, a 24, kdy se hodnoty pohybovaly v intervalu od 1,0 do 1,47. To znamená, že žáci tyto položky hodnotili velice dobře a s tvrzeními souhlasí bez výhrad. U otázky č. 1 bylo podle hodnoty 1,43 zjištěno, že žáci studují na této střední škole rádi. U otázky č. 2 je hodnota 1,47, která značí, že žáci v průměru souhlasí s tím, že absolvování předmětu ekonomika je pro ně osobně přínosné. U otázky č. 4 je hodnota 1,11, což vyjadřuje nejlépe hodnocené tvrzení a žáci jím vyjadřují souhlas s tím, že se výuka koná pravidelně. U otázky č. 5 je hodnota 1,28, což směřuje k tvrzení, že žáci bez výhrad souhlasí s tím, že jim výuka přináší nové informace a není jen opakováním známého. Stejně tak u otázky č. 24 je hodnota 1,28. Ta vyjadřuje, že žáci téměř bez výhrad souhlasí s tvrzením, že je vyučující ochoten poskytnout konzultaci, pokud je nějaký problém. V otázce č. 7 je hodnota průměru 1,35, což znamená, že se téměř všichni žáci shodnou na tvrzení, že je výuka dobře zabezpečena studijními podklady, jako jsou knihy, texty od učitele, sylaby z výuky a podobně. Na otázku č. 9, zda vyučující doplňuje výuku různými materiály, jako jsou texty, knihy a podobně, odpověděli žáci průměrně 1,38. Tato odpověď vypovídá o tom, že s daným tvrzením většina žáků souhlasí a učitel skutečně výuku doplňuje o různé texty či knihy. Otázka č. 14 zněla „Učitel zbytečně zvyšuje hlas.“ a byla pro lepší přehlednost přepólována. Po přepólování byl její průměr 1,25, což byla druhá nejlépe hodnocená otázka. Žáci tedy v podstatě bez výhrad souhlasí s tvrzením, že učitel zbytečně hlas nezvyšuje. V otázce č. 15 žáci hodnotili tvrzení, zda učitel žáky zesměšňuje. Výsledek byl takový, že se žáci shodují na tvrzení, že zesměšňování učitelem nejsou. O tom vypovídá hodnota aritmetického průměru, která je 1,44. Otázka č. 17 je hodnocena v průměru 1,46, což znamená, že žáci souhlasí s tvrzením, že je učitel vhodně oslovuje. V otázce č. 23 byl průměr 1,33 a tato hodnota vypovídá o tom, že žáci souhlasí s tvrzením, že jim vyučující doporučil vhodnou studijní literaturu.

Naopak nejhorší aritmetické průměry jsou u otázek číslo 8, 13 a 16. U těchto otázek žáci s daným tvrzením spíše souhlasí, ale je pravděpodobné, že již mají určité výhrady. U otázky č. 8 je hodnota průměru 2,02, což znamená, že žáci spíše souhlasí s tím, že je výuka dobře zabezpečena technickým vybavením, mají k tomuto tvrzení však určité výhrady. Toto tvrzení doplňují i výroky z otevřených otázek, ve kterých bylo některými žáky upozorňováno na technické problémy a výpadky při výuce. U otázky č. 13 je hodnota průměru 2,29 a jde o nejhůře hodnocenou položku. Žáci spíše souhlasí s tvrzením, že jsou učitelem

chválení za úspěchy. Otázka č. 16 byla hodnocena průměrem 2,17 a je druhou nejhůře hodnocenou otázkou šetření. Tato hodnota znamená, že žáci spíše souhlasí s tvrzením, že je učitel povzbuzuje při práci. U otázek č. 3, 6, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 21, 22 a 25 se průměrná hodnota pohybovala v rozmezí 1,50 – 1,89. Touto hodnotou žáci vyjadřovali názor, že souhlasí s tím, že je náročnost předmětu ekonomika přiměřená, výuka je na dobré úrovni, vyučující dokáže zaujmout svým výkladem, výklad je dostatečně srozumitelný, při výuce je klidná a uvolněná atmosféra, učitel nenadržuje některým žákům, žáci svému učiteli ekonomiky důvěřují a obrátili by se na něj s prosbou o pomoc, vyučující sdělí jasné požadavky před každým hodnocením, požadavky vyučujícího jsou přiměřené z hlediska náročnosti a hodnocení znalostí předmětu ekonomika je objektivní. Z výše uvedených tvrzení je zřejmé, že je výuka ekonomiky na této střední škole hodnocena žáky spíše pozitivně.

Ve většině případů studenti využili celou hodnotící škálu, pouze ve dvou případech odpověděli v hodnotách 1 – 2 a ve třech případech odpověděli v hodnotách 1 – 3. Jednalo se o položky označené čísly 4, 7, 17, 21 a 24.

Další důležitou veličinou, která byla pro každou dotazníkovou položku spočítána, je **směrodatná odchylka**. Ta je uvedena ve druhém sloupci a vyjadřuje rozpory v názorech respondentů. Ukazuje, kde je variabilita ve výsledcích nízká, a kde naopak vysoká. V tomto šetření se názory studentů nejvíce liší u položek 3, 8, 10, 11, 22. U těchto položek se výše směrodatné odchylky pohybuje v rozmezí 0,83 – 0,96. Tyto hodnoty znamenají, že se žáci nejvíce rozcházejí v tvrzení, že je náročnost předmětu ekonomika přiměřená, že je výuka dobře zabezpečena technickým vybavením, že vyučující dokáže zaujmout svým výkladem a výklad je dostatečně srozumitelný, a že jsou požadavky vyučujícího přiměřené z hlediska náročnosti. Naopak nejméně se názory studentů liší u otázek pod číslem 4 a 24. U otázky č. 4 je hodnota odchylky 0,32 a žáci se shodují na tvrzení, že se výuka koná pravidelně. U této otázky je dokonce nejvyšší shoda ze všech otázek. Velká shoda je také u otázky č. 24, kdy je hodnota odchylky pouze 0,45. To znamená, že se žáci shodují na tom, že je vyučující ochoten poskytnout konzultaci, pokud je nějaký problém.

Jelikož měly otázky č. 14, 15 a 18 vzhledem k ostatním položkám dotazníku reverzní škálu, byly pro lepší přehlednost přepólovány. Na konci tabulky jsou uvedeny v původních hodnotách. **Výsledky** dotazníkového šetření jsou **pro každou oblast dotazníku** uvedeny zvlášť v tabulkách č. 2, 3 a 4, kde jsou hodnoty vyjádřeny i procentuálně. Pro přehlednost jsou procenta zaokrouhlena na celá čísla.

4.5.1 Hodnocení výuky předmětu ekonomika

Výsledky dotazníkového šetření pro oblast - „hodnocení výuky předmětu ekonomika“ jsou uvedeny v tabulce číslo 2. První sloupec vyjadřuje celkové množství respondentů, kteří na tvrzení v příslušném řádku odpověděli - „rozhodně ano“ nebo „zčásti ano“, ve druhém sloupci jsou tyto hodnoty vyjádřeny procentuálně. Ve třetím sloupci je uvedeno množství respondentů, kteří odpověděli - „spíše ne“ nebo „jistě ne“, ve čtvrtém sloupci jsou tyto hodnoty vyjádřeny v procentech. Procentuální vyjádření je zaokrouhлено na celá čísla kvůli lepší přehlednosti.

Tab. 2. Výsledky šetření pro každou položku, první oblast – hodnocení výuky předmětu ekonomika (vlastní zpracování)

		ANO	%	NE	%
4	Výuka se koná pravidelně.	245	100	0	0
5	Výuka mi přináší nové informace, není jen opakováním známého.	236	96	9	4
7	Výuka je dobře zabezpečena studijními podklady (knihy, texty od učitele, sylaby z výuky, atd.).	243	99	2	1
1	Studuji rád (a) právě na této střední škole.	227	93	18	7
2	Absolvování předmětu ekonomika je pro mě osobně přínosné.	224	92	21	9
6	Výuka je na dobré úrovni.	231	94	14	6
3	Náročnost předmětu ekonomika je přiměřená.	186	76	59	24
8	Výuka je dobře zabezpečena technickým vybavením.	180	73	65	27

Pro lepší přehlednost byly položky v tabulce seřazeny od nejlepšího hodnocené po hodnocení nejhorší.

Nejlepší hodnocení měla otázka č. 4 – „Výuka se koná pravidelně.“ a otázka č. 5 „Výuka mi přináší nové informace, není jen opakováním známého.“. I u dalších položek převažuje tvrzení, že s nimi studenti souhlasí. Jedná se o otázky č. 7, 1, 2 a 6, které byly hodnoceny dobře. Studenti tedy vnímají výuku tak, že je dobře zabezpečena studijními podklady, jako jsou knihy, texty od učitele či sylaby z výuky a také vyjadřují souhlasné stanovisko s tím, že na této střední škole rádi studují. Z dalších položek vyplývá, že je pro ně předmět ekonomika přínosný a výuka je na dobré úrovni.

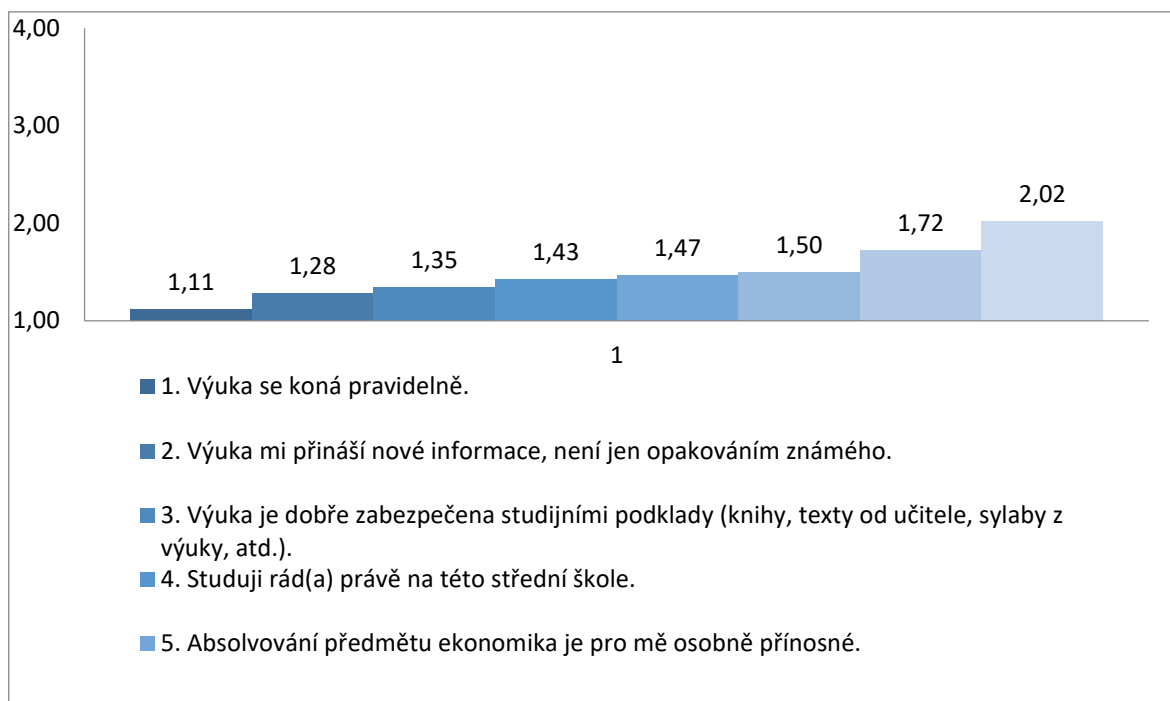
V první oblasti je jako druhá **nejhůře hodnocená** otázka č. 3 - „Náročnost předmětu ekonomika je přiměřená.“. S tímto tvrzením nesouhlasí 59 žáků, což je 24% z celkového počtu respondentů. Nejhůře je hodnocená otázka č. 8 - „Výuka je dobře zabezpečena technickým vybavením.“. S tímto tvrzením nesouhlasí 65 žáků, což je téměř třetina všech respondentů.

Nejvíce se liší názory respondentů právě u nejhůře hodnocených položek, což jsou otázky s číslem 3 a 8. Žáci tedy nebyli jednotní v odpovědích na otázky, zda je náročnost předmětu ekonomika přiměřená a zda je výuka dobře zabezpečena technickým vybavením.

Naopak **nejméně se liší názory respondentů** u položek č. 4 - „Výuka se koná pravidelně.“ a č. 7 – „Výuka je dobře zabezpečena studijními podklady (knihy, texty od učitele, sylaby z výuky, atd.)“. U obou otázek odpovídali respondenti na 99-100% tak, že rozhodně souhlasí s daným tvrzením. Téměř všichni respondenti si myslí, že jim výuka přináší nové informace a není jen opakováním známého. S tímto výrokem nesouhlasí pouze devět respondentů.

V **grafickém znázornění** lze přehledně sledovat průměrné odpovědi respondentů na otázky v pořadí od nejlepšího po nejhorší hodnocení.

Rozdíly jsou však velmi malé a z věcného – praktického významu se nejlepší a nejhorší položka neliší ani o 1 celý bod škály.



Graf 2. Výsledky v dotazníkovém šetření pro první oblast – hodnocení výuky předmětu ekonomika (vlastní zpracování)

Z dotazníkového šetření je zřejmé, že jako pozitivní nebo spíše pozitivní vnímají žáci v první oblasti dotazníku – „hodnocení výuky předmětu ekonomika“ tyto položky: „Studuji rád (a) právě na této střední škole.“, „Absolvování předmětu ekonomika je pro mě osobně přínosné.“, „Výuka se koná pravidelně.“, „Výuka mi přináší nové informace, není jen opakováním známého.“, „Výuka je na dobré úrovni.“ a „Výuka je dobře zabezpečena studijními podklady (knihy, texty od učitele, sylaby z výuky, atd.)“. Jako problémové vidí tvrzení „Náročnost předmětu ekonomika je přiměřená.“, kdy 24,1% studentů hodnotí předmět ekonomika jako náročný. Další otázka k zamyšlení je otázka číslo 8 „Výuka je dobře zabezpečena technickým vybavením.“, kdy s tímto výrokem alespoň částečně nesouhlasí 26,5% studentů. To dokládají i odpovědi na otevřené otázky, kdy několik studentů vyjádřilo nespokojenost s technickým vybavením při výuce.

4.5.2 Hodnocení učitele při výuce

Výsledky dotazníkového šetření pro oblast - „hodnocení učitele při výuce“ jsou uvedeny v tabulce číslo 3. První sloupec vyjadřuje celkové množství respondentů, kteří na tvrzení v příslušném řádku odpověděli - „rozhodně ano“ nebo „zčásti ano“, ve druhém sloupci jsou

tyto hodnoty vyjádřeny procentuálně. Ve třetím sloupci je uvedeno množství respondentů, kteří odpověděli - „spíše ne“ nebo „jistě ne“, ve čtvrtém sloupci jsou tyto hodnoty vyjádřeny v procentech. Procentuální vyjádření je zaokrouhleno na celá čísla kvůli přehlednosti.

Tab. 3. Výsledky šetření pro každou položku, druhá oblast- hodnocení učitele při výuce (vlastní zpracování)

		ANO	%	NE	%
14	<i>Učitel zbytečně zvyšuje hlas.</i>	6	2	239	98
9	Vyučující doplňuje výuku různými materiály (texty, knihy, atd.).	235	96	10	4
15	<i>Učitel žáky zesměšňuje.</i>	8	3	237	97
17	Učitel žáky vhodně oslovuje.	236	96	9	4
18	<i>Učitel takzvaně „nadržuje“ některým žákům.</i>	10	4	235	96
19	Důvěřuji svému učiteli ekonomiky.	228	93	17	7
20	Obrátil (a) bych se na něj s prosbou o pomoc.	225	92	20	8
12	Při výuce je klidná a uvolněná atmosféra.	227	93	18	7
10	Vyučující dokáže zaujmout svým výkladem.	198	81	47	19
11	Výklad je dostatečně srozumitelný.	193	79	52	21
16	Učitel žáky povzbuzuje při práci.	159	65	86	35
13	Učitel chválí studenty za úspěchy.	140	57	105	43

Pro lepší přehlednost byly položky v tabulce seřazeny od nejlepšího hodnocené po hodnocení nejhorší.

Položky 14, 15 a 18 vyjadřují odpovědi v hodnotách, které měly ve vztahu k ostatním položkám dotazníku reverzní škálu (v tabulce jsou psány kurzívou). Při výpočtech byly přepólovány a jsou uvedeny v pořadí, které odpovídá těmto výpočtům.

Pro lepší přehlednost byly položky v tabulce seřazeny od nejlepšího hodnocené po hodnocení nejhorší.

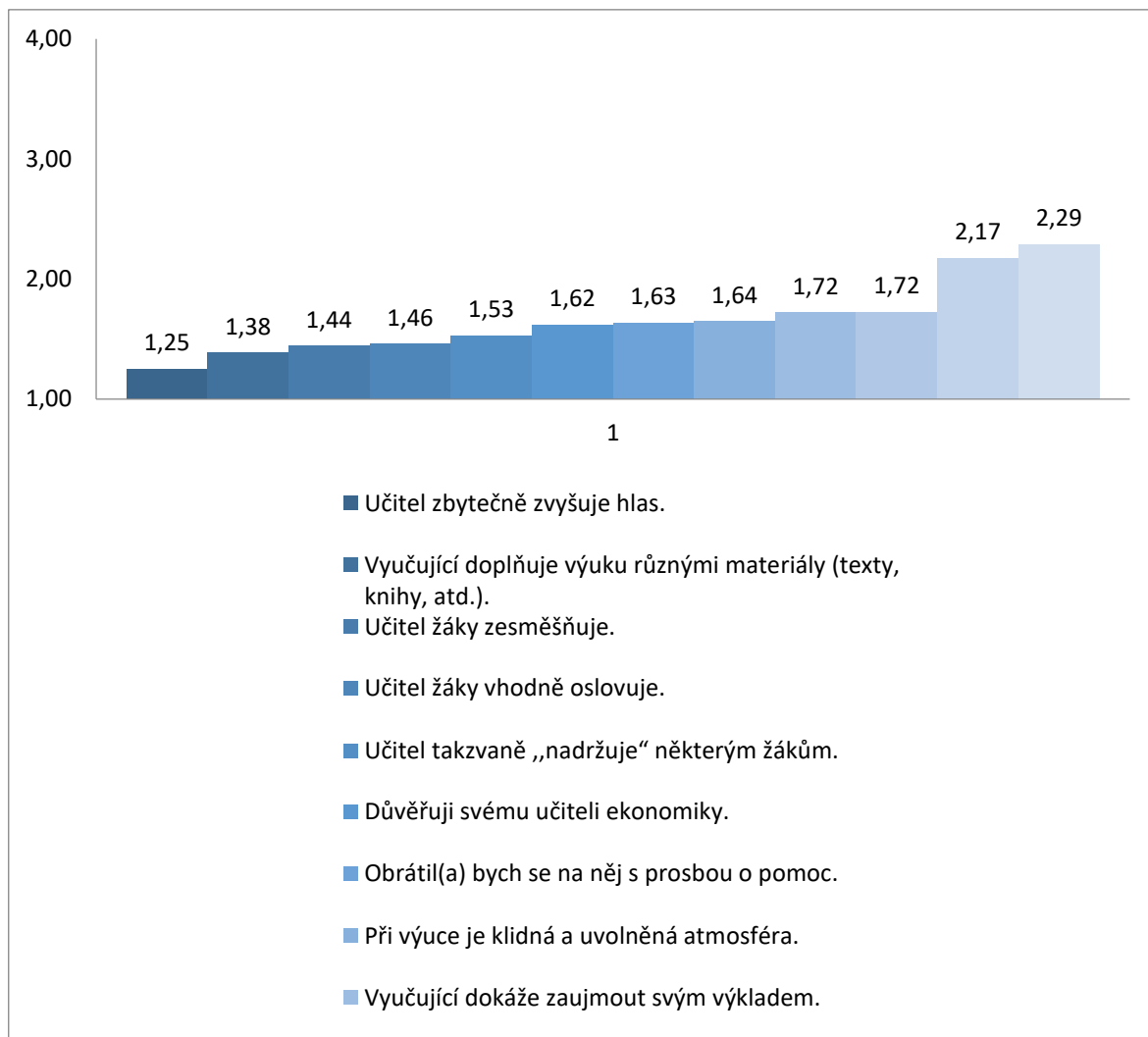
Nejlepší hodnocení měla otázka č. 14 – „Učitel zbytečně zvyšuje hlas.“, kdy po přepólování studenti vyjádřili názor, že učitel zbytečně hlas nezvyšuje. Další otázka s velmi dobrým hodnocením byla otázka č. 9 „Vyučující doplňuje výuku různými materiály (texty, knihy, atd.)“. S tímto tvrzením se ztotožňuje 96% respondentů. Velmi dobře byla hodnocena položka č. 15 „Učitel žáky zesměšňuje.“, kdy po jejím přepólování vyjadřovali respondenti souhlas s tím, že učitel žáky nezesměšňuje. Respondenti souhlasí i s tím, že je učitel vhodně oslovuje – v tomto směru se jich pozitivně vyjádřilo 96%. U otázky č. 18 „Učitel takzvaně „nadržuje“ některým žákům.“ muselo být pro potřeby vyhodnocení nejprve provedeno přepólování. Z průzkumu vyplývá, že 96% žáků souhlasí s tvrzením, že učitel nenadržuje některým žákům. I další položky s čísly 19, 20 a 12 byly hodnoceny dobře. To znamená, že žáci důvěřují svému učiteli ekonomiky, obrátili by se na něj s prosbou o pomoc a při výuce je klidná a uvolněná atmosféra.

Nejhůře je hodnocena otázka č. 16 - „Učitel žáky povzbuzuje při práci.“ a otázka č. 13 - „Učitel chválí studenty za úspěchy.“. Žáci tedy úplně nesouhlasí s tím, že by je učitel při práci povzbuzoval a chválil je za úspěchy. V tomto směru vyjádřilo negativní stanovisko 35% respektive 43% respondentů.

Nejvíce se liší názory respondentů u položek s čísly 10 a 11 – „Vyučující dokáže zaujmout svým výkladem.“ a „Výklad je dostatečně srozumitelný.“.

Naopak **nejméně se liší** názory respondentů u položek č. 14, 15 a 17. Žáci se tedy nejvíce shodují v tom, že učitel zbytečně nezvyšuje hlas, nezesměšňuje je a vhodně je oslovuje.

V **grafickém znázornění** lze přehledně sledovat průměrné odpovědi respondentů na otázky v pořadí od nejlepšího po nejhorší hodnocení.



Graf 3. Výsledky v dotazníkovém šetření pro druhou oblast – hodnocení učitele při výuce (vlastní zpracování)

Z odpovědí na **druhou část dotazníku – „hodnocení učitele při výuce“** vyplývá, že vyučující doplňuje výuku různými materiály (texty, knihy, atd.), při výuce je klidná a uvolněná atmosféra, učitel zbytečně nezvyšuje hlas a ani žáky nezesměšňuje. Žáci dále zhodnotili, že jsou učitelem vhodně oslovováni, učitel takzvaně „nenadržuje“ některým žákům, žáci svému učiteli ekonomiky důvěřují a obrátili by se na něj s prosbou o pomoc. Jako mírně vybočující se jeví tvrzení, že „vyučující dokáže zaujmout svým výkladem“ a že je „výklad dostatečně srozumitelný“. S těmito výroky nesouhlasí nebo spíše nesouhlasí 19,1% respektive 21,2% žáků. Mírně záporně ohodnotili žáci tvrzení „učitel chválí studenty za úspěchy“ a „učitel žáky povzbuzuje při práci“. U těchto položek by bylo vhodné se zamyslet nad otázkou, z jakého důvodu odpovídali studenti takovýmto způsobem. S tvrzením „Uči-

tel chválí studenty za úspěchy.“ nesouhlasí nebo spíše nesouhlasí 42,9% respondentů. U tvrzení „Učitel žáky povzbuzuje při práci.“ uvedli žáci ve 35,1%, že s tímto tvrzením nesouhlasí nebo spíše nesouhlasí.

4.5.3 Hodnocení požadavků ke zkoušení

Výsledky dotazníkového šetření pro oblast - „hodnocení požadavků ke zkoušení“ jsou uvedeny v tabulce číslo 4.

První sloupec vyjadřuje celkové množství respondentů, kteří na tvrzení v příslušném řádku odpověděli - „rozhodně ano“ nebo „zčásti ano“, ve druhém sloupci jsou tyto hodnoty vyjádřeny procentuálně. Ve třetím sloupci je uvedeno množství respondentů, kteří odpověděli - „spíše ne“ nebo „jistě ne“, ve čtvrtém sloupci jsou tyto hodnoty vyjádřeny v procentech. Procentuální vyjádření je zaokrouhлено na celá čísla kvůli lepší přehlednosti.

Tab. 4. Výsledky šetření pro každou položku, třetí oblast- hodnocení požadavků ke zkoušení (vlastní zpracování)

		ANO	%	NE	%
24	Vyučující je ochoten poskytnout konzultaci, pokud je nějaký problém.	245	100	0	0
23	Vyučující doporučil vhodnou studijní literaturu.	239	98	6	2
21	Vyučující vždy sdělí jasné požadavky před každým hodnocením (zkoušení, test, vysvědčení atd.).	238	97	7	3
25	Hodnocení znalostí předmětu ekonomika je objektivní.	221	94	14	6
22	Požadavky vyučujícího jsou přiměřené z hlediska náročnosti.	180	73	65	27

Pro lepší přehlednost byly položky v tabulce seřazeny od nejlepšího hodnocené po hodnocení nejhorší.

Nejlepší hodnocení měla otázka č. 24 – „Vyučující je ochoten poskytnout konzultaci, pokud je nějaký problém.“. Sto procent respondentů si myslí, že je jim vyučující ochoten poskytnout konzultaci, pokud je nějaký problém. I další položky – 23, 21 a 25 byly hodnoceny respondenty velice dobře. Žáci mají takový názor, že jim vyučující doporučil vhodnou studijní literaturu, vždy jim sdělí jasné požadavky před každým hodnocením – ať se už jedná o test, zkoušení či vysvědčení. Také souhlasí s názorem, že hodnocení znalostí předmětu ekonomika je objektivní.

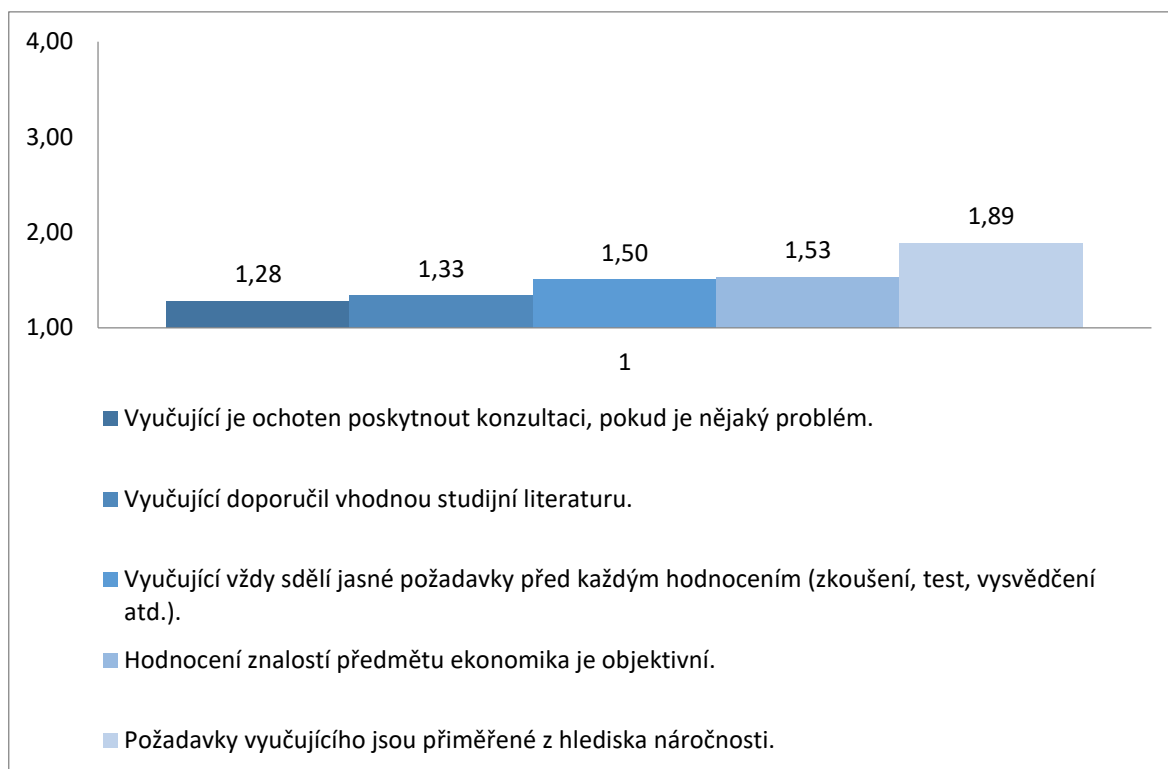
Ve třetí oblasti je **nejhůře hodnocena** otázka č. 22 - „Požadavky vyučujícího jsou přiměřené z hlediska náročnosti.“. S tímto tvrzením nesouhlasí téměř třetina všech respondentů.

Nejvíce se liší názory právě u nejhůře hodnocené položky, což je otázka s číslem 22 – „Požadavky vyučujícího jsou přiměřené z hlediska náročnosti.“.

Naopak **nejméně se liší** názory respondentů u položky č. 24 - „Vyučující je ochoten poskytnout konzultaci, pokud je nějaký problém.“. S tímto tvrzením souhlasí všichni respondenti.

V **grafickém znázornění** lze přehledně sledovat průměrné odpovědi respondentů na otázky v pořadí od nejlepšího po nejhorší hodnocení.

Rozdíly jsou však velmi malé a z věcného – praktického významu se nejlepší a nejhorší položka neliší ani o 1 celý bod škály.



Graf 4. Výsledky v dotazníkovém šetření pro třetí oblast – hodnocení požadavků ke zkoušení (vlastní zpracování)

U **třetí oblasti dotazníku** – „**hodnocení požadavků ke zkoušení**“ respondenti s většinou výroků souhlasí. Položky s tvrzením „Vyučující vždy sdělí jasné požadavky před každým hodnocením (zkoušení, tet, vysvědčení, atd.)“, „Vyučující doporučil vhodnou studijní literaturu.“, „Vyučující je ochoten poskytnout konzultaci, pokud je nějaký problém.“ a „Hodnocení znalostí předmětu ekonomika je objektivní.“ hodnotí odpověďmi rozhodně ano, nebo z části ano. K zamyšlení je výrok „Požadavky vyučujícího jsou přiměřené z hlediska náročnosti.“, který ohodnotilo 26,6% žáků tak, že s ním spíše nebo jistě nesouhlasí.

4.5.4 Pozitivní a negativní poznatky týkající se výuky

Poslední dvě části dotazníku jsou zaměřeny na to, aby se respondenti vyjádřili vlastními slovy a napsali své pozitivní a negativní poznatky týkající se výuky ekonomiky. Jsou zde tedy uvedeny dvě otevřené otázky, ke kterým psali žáci své názory a připomínky.

Na otázku, „Co by žáci na obsahu předmětu ekonomika či na jeho výuce změnili, doplnili či naopak zrušili a jestli mají nějaké připomínky k vyučujícímu, aby tyto skutečnosti napsali“, **převažovaly odpovědi**, že by neměnili nic. V tomto směru se respondenti vyjadřovali

např. takto: „asi nic“, „ne – je v pohodě“, „nic bych neměnil, je to dobré“, „nic bych neměnila“, „všechno super“, „řekla bych, že hodiny jsou v pořádku“. Odpovědi vyjadřující tento postoj bylo 21.

Druhou nejčtenější odpovědi respondenti vyjadřovali nespokojenost s obsahem učiva, které se jim zdá příliš těžké. V tomto směru se vyjádřilo 8 respondentů, kteří použili odpovědi např.: „těžké – testy i zkoušení“, „je to dost těžké“, „v ekonomice je hodně věcí pro mě nepochopitelných“, „učit se míň věcí a déle to pak probrat – ať se to pochopí“ apod. Jako **třetí nejčtenější odpověď** bylo vyjádření nespokojenosti s technickým zabezpečením výuky. Těchto odpovědí bylo 5 a jedná se o tato vyjádření: „vyřešit techn. probl.“, „pořešit techniku při výuce (internet)“, „zlepšit propojení PC a dataprojektoru“, „často nespolupracuje technika“ a „zlepšit intern. připojení ať nevypadává“.

V poslední části dotazníku odpovídali žáci na otázku, „*V čem žákům tento předmět vyhovuje a v čem spatřují jeho přínos.*“. Zde **převažovaly odpovědi**, které hodnotí pozitivně paní učitelku a její výuku. V tomto směru se respondenti vyjadřovali např. těmito odpověďmi: „učitelka je dobrý odborník v oboru“, „líbí se mi, že paní učitelka dává hodně příkladů z praxe“, „p. učitelka má hodiny připravené, konzultace poskytuje podle potřeby každému, kdy potřebuje“, „profesorka je spravedlivá, hodnotí všechny stejně, nenadržuje“, „spravedlivé hodnocení“, „jste docela fajn“, „líbí se mi, že vždy na zač. roku nám řekne, co musíme splnit a máme na to i dost času“. Odpovědi v tomto duchu bylo 11.

Další odpovědi, které žáci uvedli, neměly velkou případně vůbec žádnou vypovídající hodnotu.

V těchto posledních dvou částech šetření nebyly vyplněny u mnoha dotazníků odpovědi žádné, případně u některých byla zodpovězena pouze jedna otázka. Na první otevřenou otázku odpovědělo 37 respondentů, druhá otázka byla vyplněna u 30 - ti z celkových 248 platně vyplněných dotazníků.

Z výsledků těchto otázek dotazníku jde vidět, že žáci nemají ke své učitelce a její výuce žádné zásadní výhrady. Objevují se spíše ojedinělé negativní výroky na výuku, předmět či paní učitelku. Několikrát se objevila připomínka od žáků, kteří upozorňují na **problém technického** rázu. Z tohoto důvodu by se mělo na škole prověřit, jakého je problém charakteru – zda se jedná pouze o poruchové či nedostatečné internetové připojení, které není vyhovující, nebo zda existují i jiné technické problémy a nedostatky, které by bylo žádoucí vyřešit.

4.5.5 Celkové shrnutí nejdůležitějších zjištění

Na začátku tohoto akčního výzkumu byla stanovena **hlavní výzkumná otázka**, která měla určit, jaké je hodnocení kvality výuky předmětu ekonomika na dané střední škole z pohledu žáků a v případě zjištění nedostatků či problémů je definovat. Z odpovědí respondentů je patrné, že jsou s kvalitou výuky tohoto předmětu většinou spokojeni a zásadní nedostatky ani problémy se na této střední škole v tomto směru neobjevují. Lze pouze říci, že existují dílčí problémy nebo oblasti, se kterými žáci úplně spokojeni nejsou. Ty by tedy měly být odstraněny nebo vyřešeny. Jedná se zejména o technické zabezpečení výuky, povzbuzování učitele žáků při práci a chválení žáků učitelem za úspěchy.

Výzkum měl také přinést odpovědi na **dílčí výzkumné otázky**. **První** se týkala úrovně výuky předmětu ekonomika a zněla: „*Jak hodnotí žáci úroveň výuky předmětu ekonomika?*“. Z výzkumu je patrné, že žáci hodnotí úroveň výuky ekonomika velmi pozitivně a s výroky v dotazníku, které se týkaly této otázky, rozhodně souhlasí. **Druhá** otázka se věnovala tomu, jak hodnotí studenti náročnost předmětu ekonomika a zněla takto: „*Jak vnímají žáci náročnost předmětu ekonomika?*“. Z odpovědí respondentů vyplývá, že některým žákům se jeví jako přiměřená, ale jiní ji vnímají jako příliš náročnou. Pro přílišnou náročnost se vyjádřila téměř třetina studentů. **Třetí** otázka měla zodpovědět, zda je výuka zabezpečena vhodným technickým vybavením, literaturou a podklady. Znění této otázky bylo následující: „*Je předmět ekonomika zabezpečen vhodným technickým vybavením, studijní literaturou a podklady?*“. Studenti souhlasí s tím, že mají velmi dobré zabezpečení v oblasti studijní literatury i studijních podkladů. Spatřují však určité problémy u technické stránky při výuce předmětu ekonomika. **Čtvrtá** otázka výzkumu se týkala učitele, jeho výuky a chování k žákům. Přesné znění výzkumné otázky bylo toto: „*Jak hodnotí žáci učitele při výuce a jeho chování k nim?*“. Z odpovědí respondentů je patrné, že hodnotí učitele při výuce i jeho chování k nim velmi dobře. Lze pouze upozornit na fakt, že by uvítali, kdyby je učitel více chválil a povzbuzoval při práci. Poslední – **pátá** – otázka výzkumu měla zodpovědět, jak vnímají žáci požadavky ke zkoušení a známkování. Znění této otázky bylo: „*Jak hodnotí žáci požadavky jejich učitele ke zkoušení a způsob, jakým je zkouší (známkuje)?*“. V této oblasti se žáci shodují na tom, že jsou spokojeni s tím, jak je učitel hodnotí a známkuje.

V akčním výzkumu bylo zjištěno, že studenti **nejlépe hodnotí** položky číslo 4, 5, 14 a 24. Tyto položky obsahují tato tvrzení: „Výuka se koná pravidelně.“, „Výuka mi přináší nové

informace, není jen opakováním známého.“, „Učitel zbytečně zvyšuje hlas.“ (*přepólováno*) a „Vyučující je ochoten poskytnout konzultaci, pokud je nějaký problém.“

Velmi dobře jsou hodnoceny také položky s čísly 1, 2, 6, 7, 9, 15, 17, 18, 21, 23 a 25. Tyto položky vyjadřují tvrzení: „Studuji rád (a) na této střední škole.“, „Absolvování předmětu ekonomika je pro mě osobně přínosné.“, „Výuka je na dobré úrovni.“, „Výuka je dobře zabezpečena studijními podklady (knihy, texty od učitele, sylaby z výuky, atd.).“, „Vyučující doplňuje výuku různými materiály (texty, knihy, atd.).“, „Učitel žáky zesměšňuje.“ (*přepólováno*), „Učitel žáky vhodně oslovuje.“, „Učitel takzvaně „nadržuje“ některým žákům.“ (*přepólováno*), „Vyučující vždy sdělí jasné požadavky před každým hodnocením (zkoušení, test, vysvědčení atd.).“, „Vyučující doporučil vhodnou studijní literaturu.“ a „Hodnocení znalostí předmětu ekonomika je objektivní.“

Nejvíce se shodují studenti u otázek s číslem 4 a 24. Jedná se o položky „Výuka se koná pravidelně.“ a „Vyučující je ochoten poskytnout konzultaci, pokud je nějaký problém.“

Naopak **nejvíce se názory studentů liší** u položek 3, 8, 10, 11 a 22. Tyto položky vyjadřují tato tvrzení: „Náročnost předmětu ekonomika je přiměřená.“, „Výuka je dobře zabezpečena technickým vybavením.“, „Vyučující dokáže zaujmout svým výkladem.“, „Výklad je dostatečně srozumitelný.“ a „Požadavky vyučujícího jsou přiměřené z hlediska náročnosti.“

Na **otevřenou otázku**, „V čem žákům tento předmět vyhovuje a v čem spatřují jeho přínos.“ převažovaly odpovědi, které konstatovaly, že by na výuce nic neměnili. Takovýchto odpovědí bylo 21. Pozitivní vyjádření se týkala i paní učitelky a její výuky. V tomto směru se vyjádřilo 11 studentů.

Naopak negativní vyjádření byla ve spojitosti s obsahem učiva, kdy se vyjádřilo 8 respondentů, že se jim zdá příliš těžké. Negativně bylo hodnoceno i technické zabezpečení výuky.

4.6 Limity šetření

Jelikož se jedná o výzkum akční, bylo šetření provedeno na míru konkrétní škole a uzpůsobeno jejím požadavkům. Zjištění, která byla výzkumem získána, jsou platná pouze pro tuto školu - v tom spočívá specifická akčního výzkumu, neboť cílem není zobecňovat, ale pomáhat v konkrétním prostředí, což se bere jako pozitivum. Z toho vyplývá, že ze zjištění

nemohou být odvozeny obecné závěry pro jiné školy. Šetření však může být přínosné pro školu, kde bylo provedeno. Ta má možnost porovnávat data s výzkumy, které budou provedeny v dalších letech a srovnat, jakým způsobem se vyvíjí. Díky tomu lze vyhodnotit, zda a do jaké míry bylo zavedení změn přínosem a na základě těchto zjištění nastavit další směr rozvoje dané školy.

Z hlediska množství vyplněných dotazníků je výzkumník přesvědčen, že jich mohlo být vyplněno více. Určitým limitem je fakt, že v týdnu, kdy byly dotazníky rozdány, bylo několik studentů na praxi. Také byla vyšší nemocnost plošně v celém kraji, tudíž část studentů chyběla z důvodu nemoci. Z celkových 313 studentů, kterých se výzkum týkal, bylo přítomno 281, tudíž 32 studentů chybělo. Všem přítomným byly rozdány dotazníky, kdy se jich z 281 vrátilo vyplněných 248. Vyřazeny byly dotazníky 3, které byly vyplněny zjevně špatně a bylo zde i mnoho položek prázdných. Z celkového množství 313 respondentů jich bylo nakonec vyhodnoceno 245. Tudíž od šedesáti osmi studentů není znám jejich názor a pohled na otázky v rámci výzkumného šetření.

Výzkumník si je vědom toho, že výzkum mohl být koncipován více do hloubky. Jednalo se však o první šetření tohoto druhu, tudíž otázky byly navrženy s ohledem na tento fakt. V budoucnu je možno otázky v dotazníku korigovat a přizpůsobit je výsledkům současného šetření. Také je možno, aby byl výzkum sledován z více pohledů, například aby byly rozlišeny odpovědi u žáků prvního, druhého, třetího a čtvrtého ročníku a podobně.

4.7 Návrhy a doporučení pro střední školu

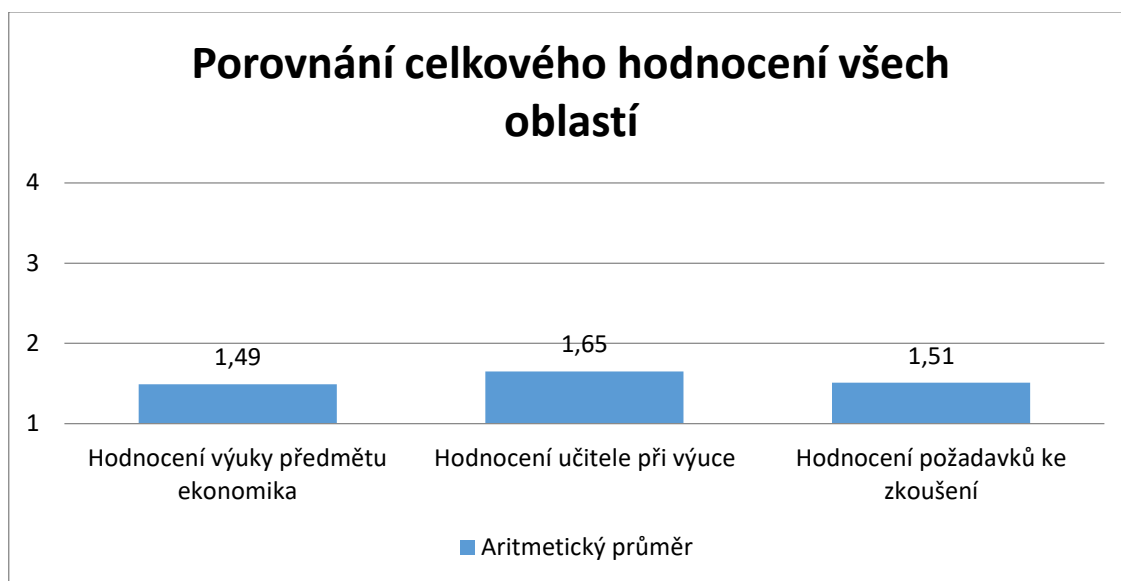
Z výzkumu vyplývá, že žáci vnímají výuku předmětu ekonomika, relativně dobře. Existují však určitá témata, která by bylo vhodné analyzovat a přijmout opatření k jejich zlepšení.

Při sledování kvality výuky předmětu ekonomika celkově **podle oblastí** byly zjištěny hodnoty uvedené v tabulce č. 5.

Tab. 5. Porovnání celkového hodnocení pro jednotlivé oblasti (vlastní zpracování)

	Hodnocení výuky předmětu ekonomika	Hodnocení učitele při výuce	Hodnocení požadavků ke zkoušení
Aritmetický průměr	1,49	1,65	1,51
Směrodatná odchylka	0,64	0,70	0,61

Nejlépe byla v průměru hodnocena první oblast, která se zabývala „hodnocením výuky předmětu ekonomika“. Třetí oblast byla hodnocena téměř stejně, jako oblast první, a průměr otázek byl v „hodnocení požadavků na zkoušení“ 1,51. Nejhůře hodnocená byla oblast č. 2 – „hodnocení učitele při výuce“, kdy byla průměrná hodnota 1,65. V této oblasti se také nejvíce lišily odpovědi studentů. Rozdíly jsou však velmi malé a z věcného - praktického významu se nejlepší a nejhorší položka neliší ani o 1 celý bod škály.



Graf 5. Výsledky v dotazníkovém šetření pro jednotlivé oblasti (vlastní zpracování)

Jestliže se zaměříme na jednotlivé položky dotazníku, tak jako jedna z problémových otázek se jeví **náročnost předmětu ekonomika**. Tato skutečnost je podložena odpověďmi na otázku č. 3 „Náročnost předmětu ekonomika je přiměřená.“ a č. 22 „Požadavky vyučujícího jsou přiměřené z hlediska náročnosti.“. Položka 3 patří mezi hůře hodnocené a položka 22 dokonce mezi nejhůře hodnocené. Směrodatné odchylky jsou u obou otázek také vyso-

ké, což značí, že variabilita odpovědí je vysoká. Důvody mohou být takové, že některé třídy mají výuku ekonomických předmětů v čase, kdy to žákům lépe vyhovuje a myslí, tudíž se jim i lépe učí. U hůře vyhovujících časů se může jevit učivo jako těžší či hůře pochopitelné. Doporučuji tedy provést zhodnocení rozvrhu hodin v tomto směru a zjistit, zda problém nevyplývá z důvodu času, kdy je výuka zařazena do rozvrhu. Je potřeba promyslet, zda je rozvrh hodin sestaven v tomto směru v hodně a případně provést jeho úpravy. Dalším problémem by mohl být fakt, že se vyjádření studentů o náročnosti tohoto předmětu liší podle toho, v jakém ročníku studují, případně jaké téma aktuálně probírají. Bylo by tudíž vhodné při dalším šetření respondenty rozlišit podle ročníků a porovnat odpovědi mezi těmito skupinami.

V této fázi výzkumu by bylo dobré provést analýzu plánu výuky a zhodnotit, zda nejsou na žáky kladeny příliš vysoké nároky. V některých případech stačí pouze přeskupit učivo jiným způsobem, aby například na náročné části ve výuce nezbývalo příliš málo času a podobně. Je tedy potřeba promyslet, zda je výukový plán sestaven v tomto směru vhodně a případně provést úpravy. Tématem obtížnosti předmětů se zabýval i výzkum, který byl proveden Tomášem Náhlíkem na Vysoké škole Technické a Ekonomické v Českých Budějovicích. Snahou tohoto dotazníkového průzkumu bylo získat od studentů návrhy a poznatky, které by pomohly zlepšit výuku a zvýšit úspěšnost absolvování předmětu. Jako jednu z možností, jak usnadnit studentům absolvování předmětu spatřuje v prohození pořadí výuky, neboť na závěrečná témata většinou nezbývá tolik času. Tudíž by bylo vhodnější na začátek roku zařadit obtížnější témata a mít tak více času pro detailnější výklad a procvičování. Naopak lehkým tématům může být výklad zkrácen (Náhlík, 2017). Jak již bylo zmíněno výše, poznatky z tohoto výzkumu by bylo dobré aplikovat i pro střední školu, kterým se zabývá tato práce.

Další problematické otázky zjištěné v tomto akčním výzkumu, se týkaly oblasti „hodnocení učitele při výuce“. S výše uvedeným problémem mohou souviset i položky z této oblasti, a to otázky č. 10 a 11 – „Vyučující dokáže zaujmout svým výkladem.“ a „Výklad je dostatečně srozumitelný.“. Tyto položky nebyly hodnoceny vyloženě špatně, ale patří spíše k těm hůře hodnoceným. Když budeme u odpovědí v těchto položkách sledovat směrodatnou odchylku, zjistíme, že je vysoká. To znamená, že variabilita odpovědí je velká a odpovědi se navzájem hodně liší. To může znamenat, že tento fakt souvisí s rozvrhem hodin a zařazením výuky ekonomiky buď do vhodné, nebo nevhodné části vyučování – z hlediska toho, jak jsou studenti odpočinutí a podobně.

Je však také možné, že **chyba je ve výkladu u učitele**. To by dokládaly výše uvedené otázky s číslem 10, 11, kdy žáci plně nesouhlasí s tvrzením, že je vyučující dokáže zaujmout svým výkladem a že je výklad srozumitelný. Tyto dvě položky vykazují nejvyšší výši odchylky pro druhou oblast a zároveň patří mezi pět otázek s nejvyšší odchylkou v celém dotazníku. Zde by bylo na místě v dalším šetření zjistit, zda existuje nějaký společný jmenovatel těchto odpovědí. Nejlepší cestou je v další dotazníku zjišťovat i věk studentů, ročník, obor, pohlaví a podobně a poté porovnat výsledky mezi těmito skupinami. Tak je do budoucna možné nalézt skupinu žáků se společným jmenovatelem, které výuka nevyhovuje a mají k ní výhrady. Poté lze na základě zjištěných skutečností vhodně a cíleně zareagovat. Z výzkumu dále vyplývá, že studenti nevyjadřují vždy souhlas s tvrzením, že je učitel chváli za úspěchy a že je povzbuzuje v práci. Zde je tedy na učiteli, aby se zamyslel nad způsobem výkladu učiva a svým chováním ke studentům a aby případně provedl nápravu. U těchto odpovědí lze pozorovat i vyšší hodnoty směrodatné odchylky. Ta vyjadřuje fakt, že odpovědi studentů byly na tyto otázky dosti variabilní. Důvodem může být skutečnost, že někteří studenti pochvalu a povzbuzení od učitele potřebují či jim přináší daleko lepší motivaci, avšak se jim ho momentálně nedostává. Tuto tezi podporuje i srovnání, které porovnává celkové průměry mezi jednotlivými oblastmi. V tomto směru dopadla nejhůře oblast č. 2 - hodnocení učitele při výuce. Zajímavé je, že i hodnoty směrodatné odchylky se pro tuto oblast nejvíce odchylovaly od průměrné hodnoty. S ohledem na odchylky ve směrodatné odchylce lze konstatovat, že někteří žáci jsou s učitelem při výuce spokojeni a někteří příliš nejsou. Příčina tohoto tvrzení může být ta, že některým žákům výklad učitele vyhovuje a některým nikoliv. Je možné, že se liší s ohledem na ročník, kde šetření probíhalo. Z tohoto důvodu by bylo vhodné do dalšího dotazníku zařadit další parametry, které jsou výše zmíněné. Tím by pak vznikla možnost analýzy jednotlivých ročníků respektive skupin zvlášť.

Posledním větším problémem, který z výzkumného šetření vyplývá, vyjadřuje položka 8 – „Výuka je dobře zabezpečena technickým vybavením.“. V tomto směru je vysoká i směrodatná odchylka, z čehož vyplývá, že variabilita v odpovědích studentů byla vysoká. Je tedy nutné zjistit a prověřit, jakého je problém charakteru – zda se jedná pouze o poruchové či nedostatečné internetové připojení, které není vyhovující, nebo zda existují i jiné **technické problémy a nedostatky**, které by bylo žádoucí vyřešit. Na problémy s kvalitou technického rázu bylo upozorňováno i v otevřených otázkách. V tomto směru se tedy odpovědi shodují. Vzhledem k vysoké variabilitě odpovědí je možné, že se zmíněné problémy vy-

skytují pouze v některých konkrétních učebnách. Je tedy nutné, aby vedení školy či vyučující danou skutečnost prověřil a aby byly přijaty opatření k vyřešení problému.

Ze **závěrů výzkumu** vyplynulo, že výuka a vyučující mají v určitých oblastech mírné nedostatky, které je třeba analyzovat, nalézt jejich příčinu a pokusit se je odstranit. Mělo by se pracovat s výsledky dotazníkového šetření a přijmout opatření, které povedou ke zlepšení stávající situace.

Práce byla zpracována po dohodě výzkumníka, ředitele školského zařízení a s vyučující předmětu ekonomika s tím, že bude zachována anonymita školy. Po dokončení práce bude jedno vyhotovení předáno vedení školy, které by rádo na provedený výzkum zareagovalo a přijalo opatření ke zlepšení a odstranění zjištěných problémů. V budoucnu by mělo být navázáno na nynější výzkum, kdy by mohly být výsledky porovnány.

5 SHRNU TÍ

V úvodu praktické části bakalářské práce je vymezena charakteristika školy, na které probíhalo výzkumné šetření. Dále byl vytyčen hlavní cíl výzkumu a další (dílčí) cíle související s realizovaným výzkumem. Následovalo zvolení hlavní výzkumné otázky a vedlejších výzkumných otázek, na které má práce najít odpověď. Ty byly výzkumem zodpovězeny.

Poté došlo ke zvolení metody, jakým bude akční výzkum proveden. Následně je popsána tvorba a popis dotazníku, jako evaluačního nástroje ke sběru dat. Vytvořený dotazník byl nejprve otestován na sedmi studentech jako předvýzkum šetření.

Následoval samotný sběr dat, ve kterém byla 78% návratnost dotazníků. Výsledky výzkumu, jejich analýza a interpretace jsou popsány na konci praktické části. Pro lepší přehlednost jsou použity tabulky a grafy. První část vyhodnocení se týká popisných statistik pro každou položku. Následuje vyhodnocení podle jednotlivých oblastí dotazníku. Nejprve je vyhodnocena oblast výuky předmětu ekonomika, následuje hodnocení učitele při výuce a hodnocení požadavků ke zkoušení. V další kapitole jsou uvedeny pozitivní a negativní poznatky, které se týkají výuky. V práci jsou dále uvedeny limity šetření a návrhy a doporučení pro střední školu.

Autor výzkumné práce konstatuje, že výzkum proběhl bez větších problémů a bylo zjištěno a vyhodnoceno hodně cenných informací, které se týkají evaluace výuky odborných předmětů střední školy.

Vhodně provedený akční výzkum propojuje teorii s praxí ve vzájemné podmíněnosti. Tento výzkum napomáhá k tomu, aby byly teoretické poznatky více přenášeny do praxe a také praktická zjištění promítána do teorie. O obojí je dobré usilovat.

ZÁVĚR

Bakalářská práce je zaměřena na evaluaci kvality výuky ekonomických předmětů z pohledu žáků střední školy. Nejprve došlo ke zpracování teoretických východisek, které jsou uvedeny v teoretické části práce. Poté byl realizován samotný výzkum kvality výuky předmětu ekonomika na dané střední škole. Evaluace kvality výuky předmětu ekonomika byla provedena z pohledu žáků, kteří daný předmět navštěvují. Praktická část práce popisuje tvorbu dotazníku, poté samotný sběr dat a jejich následné vyhodnocení.

Výsledky práce byly předány vedení školy a učiteli, kterého se výzkum týkal.

Při výzkumu se objevilo i několik negativních tvrzení, na základě kterých byly navrženy doporučení a návrhy pro jejich odstranění. Bylo by vhodné, kdyby vedení střední školy tyto návrhy zvážilo a pokusilo se je aplikovat.

Autor výzkumné práce je přesvědčen, že cíle, které byly na začátku praktické části vytyčeny, byly splněny. Jak již bylo v práci poznamenáno, bylo by vhodné podobný výzkum v budoucnu zopakovat a získaná data mezi sebou porovnat. Tak by mohl být sledován vývoj v oblasti šetření a také zhodnocena efektivita provedených změn. Toto dotazníkové šetření by se tudíž mohlo stát základním podkladem pro podobné výzkumy školy i v budoucnu, neboť výzkum představuje nikdy nekončící cyklus.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- CALHOUN, E. F. Action Research: Three Approaches. Educational Research, 1993, 51, 2.
- FRASER, B. J. Research on classroom and school climate. In GABEL, D. L. (ed.). Handbook of Research on Science Teaching and Learning. New York: Macmillan, 1994.
- GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, Peter. Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2012. ISBN 978-80-10-02353-0.
- GOULLIOVÁ, Květa, ed. Kvalita vzdělávání - odpověď na výzvy budoucnosti. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1998. Přístup k dokumentům. ISBN 80-211-0285-3.
- CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2014. ISBN 978-80-7454-420-0.
- CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-553-5.
- JANÍK, Tomáš. Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky. Brno: Masarykova universita, 2013. ISBN 978-80-210-6349-5.
- JANÍK, Tomáš, Petr NAJVAR, Milan KUBIATKO a Petr BLAŽEJ. Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje. Brno: Masarykova univerzita, 2011. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-5705-0.
- JANÍK, Tomáš, Petr KNECHT a Petr NAJVAR. Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula. Brno: Paido, 2010. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-209-3.
- JANÍK, Tomáš a Vlastimil ŠVEC. K perspektivám školního vzdělávání. Brno: Paido, 2009. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-193-5.

JANÍKOVÁ, Marcela a Kateřina VLČKOVÁ. Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody. Brno: Paido, 2009. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 13. ISBN 978-80-7315-180-5.

KEMMIS, S. Action research. In HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. (Eds.). International Encyclopaedia of Education: Research and Studies. Oxford: Pergamon, 1983.

KIRKPATRICK, Donald L. a James D. KIRKPATRICK. Evaluating training programs: the four levels. 3rd ed. San Francisco: Berrett-Koehler, 2006. ISBN 1-57675-348-4.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. Analýza vyučování. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, Petr, Ladislav RABUŠIC a Petr SOUKUP. Analýza sociálně-vědních dat (nejen) v SPSS. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-6362-4.

MARZANO, Robert J. a Michael TOTH. Teacher evaluation that makes a difference: a new model for teacher growth and student achievement. Alexandria, VA: ASCD, 2013. ISBN 978-1-4166-1573-6

OECD, 2013. Education at a Glance 2013: OECD Indicators. OECD Publishing. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>.

OECD, 2013a. Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment. Paris: OECD. ISBN 978-926-4190-641.

POL, Milan, 2007. Škola v proměnách. Brno: Masarykova univerzita. ISBN: 978-80-210-4499-9.

POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, Jana. Autoevaluace v praxi českých škol. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-86856-91-9.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan. Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 8021013338.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

ROUPEC, P. Vedení školy. Autoevaluace. Praha: Raabe, 1997.

RYAN, Katherine E. a J. Bradley COUSINS, ed. The SAGE international handbook of educational evaluation. Los Angeles: SAGE, c2009. ISBN 978-1-4129-4068-9.

RÝDL, Karel. Sebehodnocení školy: jak hodnotit kvalitu školy. Praha: Agentura Strom, 1998. Škola 21. ISBN 80-86106-04-7.

RYŠKA, Radim. Kvalita škol a hodnocení výsledků vzdělávání. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty, Univerzita Karlova v Praze, 2008. ISBN 978-80-7290-368-9.

SLAVÍK, Jan, Tomáš JANÍK, Petr NAJVAR a Petr KNECHT. Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-8568-8.

STEFFENS, U. A BARGEL, T. Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied, Kriftel. Berlin: Luchterland, 1993.

ŠAFAŘÍČEK, R. (2009). Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta (Disertační práce), Brno: Masarykova univerzita.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2007. ISBN 80-7290-077-3.

ZORMANOVÁ, Lucie. Obecná didaktika: pro studium a praxi. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

Internetové zdroje

BENDOVIÁ, Alena. Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie. Pedagogická orientace [online]. 2016, 2016, 26(2) [cit. 2018-03-24]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/5457>

BOLEK, Vladimír. Learning Process of Students in the Field of ICT for Management Practice. Journal of Technology and Information Education [online]. 23. 10. 2015 [cit. 2018-03-23].

ČERNÁ, Monika, Michaela PÍŠOVÁ a Kateřina VLČKOVÁ. Vliv klinické zkušenosti na profesní rozvoj studentů učitelství. *Studia pedagogica* [online]. 2017 [cit. 2018-03-23]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1656>

DITTON, H. Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft*. 2002, roč. 30, č. 3.

EDER, F. Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*. 2002, roč. 30, č. 3.

FACTUM INVENIO (2009). Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. Praha: MŠMT

GLASEROVÁ, Barbora. Autoevaluace a proměna ŠVP [online]. 11. 4. 2012 [cit. 2018-03-04]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14497/autoevaluace-a-promena-svp.html/>

HOYLE, E. & JOHN, P. D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.

JANÍK, Tomáš. Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobů jeho užívání.: Přehledové studie - projekt GA ČR P407/11/0262: Kvalita kurikula výuky v oborech školního vzdělávání. [online]. 1. 3. 2012 [cit. 2018-03-11].

JANÍK, Tomáš, Vladislav MUŽÍK, Jan SLAVÍK a Josef TRNA. Kvalita kurikula a výuky v oborech školního vzdělávání [online]. 2008 [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/vyzkum/projekty/13605?lang=cs>. Výzkumný projekt.

JANÍK, T., & NAJVAROVÁ, V. (2007). Problémy školního vzdělávání ve světě výzkumů TIMSS a PISA (porovnání situace v České republice a v Německu). In D. Greger & V. Ježková (Eds), *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum.

JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD, 2003.

JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klima školy II*. Brno: MSD, 2004.

JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klima školy III*. Brno: MSD, 2005.

JOHNOVÁ, Marie. Finanční gramotnost v praxi [online]. Šumperk, 2010 [cit. 2018-03-23]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/kurikulum/financni-gramotnost-v-praxi-1>

OSER, Fritz K., Dick ANDREAS a Patry JEAN-LUC. *Effective and Responsible Teaching, 7 x 10: The New Synthesis (Jossey Bass Education Series)*. Jossey-Bass, 1992. ISBN 13: 9781555424497.

Junior Achievement Czech Republic [online]. 2018 [cit. 2018-03-22]. Dostupné z: <http://www.jacr.cz/>

KAŠPAROVÁ, Vendula, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Tomáš JANÍK. Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. *Pedagogická orientace* [online]. 2015, 2015, 25(4) [cit. 2018-03-24]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3706>

KAZDA, Martin. Koncept semináře finanční gramotnosti na SŠ [online]. Praha, 2013 [cit. 2018-03-22].

KOLEKTIV AUTORŮ. Dotazníky pro žáky SOŠ a studenty VOŠ. [online]. In: [nuov.cz](http://www.nuov.cz). 2017 [cit. 2017-10-12]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/uploads/AE/inspirativnipraxe/usti/priloha8.pdf>

KOLEKTIV AUTORŮ. Dotazníkové hodnocení kvality výuky pro současné studenty. [online]. In: [fmmi.vsb.cz](http://www.fmmi.vsb.cz). 2017 [cit. 2017-11-11]. Dostupné z: https://www.fmmi.vsb.cz/export/sites/fmmi/modin/cs/Prezentace/Dotazniky/Dotaznikovx_hodnocenx_kvality_vxuky_pro_souxasnx_studenty.pdf

LUNDGREN, Mats, Ina von Schantz LUNDGREN a Anne-Maj KIHLLSTRAND. Learning study: Rozvoj školy skrze kolegiální učení učitelů. *Studia pedagogica* [online]. 2015, 2015, 20(2) [cit. 2018-03-23]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1134>

MARINKOVÁ, Helena. Možnosti přípravy učitelů odborných předmětů a učitelů odborného výcviku. *Odborné vzdělávání*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2009, 2009(5), 1-4. ISSN 1210-7387.

MCKINSEY&COMPANY. Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení [online]. Praha, 2010 [cit. 2018-03-21]. Dostupné z: https://www.scio.cz/download/Edu_report.pdf

MEZERA, Antonín. Hodnocení výuky na střední a vyšší odborné škole. [online]. In: clanky.rvp.cz 2006 [cit. 2017-11-09]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/901/HODNOCENI-VYUKY-NA-STREDNI-A-VYSSI-ODBORNE-SKOLE.html/>

MINISTERSTVO FINANCÍ. Národní strategie finančního vzdělávání [online]. Praha, 2010, 1-27 [cit. 2018-03-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/narodni-strategie-financniho-vzdelavani-2010>

NÁHLÍK, Tomáš. Dotazníkový průzkum - matematika 1 opakující. *Mladá veda: Mezinárodní vědecký časopis* [online]. Prešov: Universum, 2017, 2017, 5(4) [cit. 2018-04-09]. Dostupné z: http://www.mladaveda.sk/casopisy/13/13_2017_23.pdf

NEZVALOVÁ, Danuše. Autoevaluace ve škole [online]. 27. 10. 2006, 6 [cit. 2018-03-03]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/965/AUTOEVALUACE-VE-SKOLE.html/>

NEZVALOVÁ, Danuše. Pedagogická evaluace ve škole. Učitelství: Příloha pro ředitele. 2001, (4).

NEZVALOVÁ, Danuše. Pedagogická evaluace. Metodický portál: Články [online]. 25. 10. 2006, [cit. 2018-03-21]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/gs/963/PEDAGOGICKA-EVALUACE.html>.

POTUŽNÍKOVÁ, Eva, Veronika LOKAJÍČKOVÁ a Tomáš JANÍK. Mezinárodní srovnávací výzkumy školního vzdělávání v České republice: zjištění a výzvy. *Pedagogická orientace* [online]. 2014, 2014, 24(2) [cit. 2018-03-23]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/618>

PROJEKT POSPOLU. Regionální setkání v Dobrušce představilo priority v odborném vzdělávání [online]. Praha, 2015 [cit. 2018-03-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/pospolu/regionalni-setkani-v-dobrusce-predstavilo-priority-v>

RÝDL, Karel. K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení. *E-Pedagogikum*. 2002, 2(1).

SERAFÍN, Čestmír. The Parameters of the Quality of Teaching of the Technique. *Journal of Technology and Information Education* [online]. 25. 5. 2015, 2015 [cit. 2018-03-23]. Dostupné z: <https://jtie.upol.cz/pdfs/jti/2015/01/07.pdf>

SOUKUP, Petr a Ilona KOČVAROVÁ. Velikost a reprezentativita výběrového souboru v kvantitativně orientovaném pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace* [online]. 2016, 2016, 26(3), 512-536 [cit. 2018-04-06]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6137/5510>

STEM/MARK. Finanční gramotnost v ČR: Kvantitativní výzkum - Finanční gramotnost obyvatel ČR [online]. In: 2010 [cit. 2018-03-22].

STRAKOVÁ, J. (2009). Vzdělávací politika a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání v ČR. Orbis scholae, 3 (3)

ŠOJDROVÁ, Michaela, Josef BASL a Petr DRÁBEK. Doporučení pro vzdělávací politiku v oblasti evaluace a monitoringu: Závěrečná zpráva aktivity Posouzení evaluace a monitoringu v České republice projektu Kompetence III. Praha, 2014.

The International Working Group on Education Florence, Italy June 2010. Dostupné na: <http://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF>

VÁCLAVÍK, Marek. Evaluace a autoevaluace jako pomocník manažera školy I: Obecné zajímavosti o autoevaluaci - 1. část [online]. 12. 2. 2012 [cit. 2018-03-21]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/15165/EVALUACE-A-AUTOEVALUACE-JAKO-POMOCNIK-MANAZERA-SKOLY-I--OBECNE-ZAJIMAVOSTI-O-AUTOEVALUACI---1-CAST.html/>

Vyhláška 15/2005 Sb.: Vyhláška, kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. In: Zákony pro lidi [online]. 2005 [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-15>

Zákon č. 111/1989 Sb.: Vyhláška ministerstva financí, cen a mezd České socialistické republiky o usměrňování mzdových prostředků v družstevních organizacích nesdružených do svazu družstev. In: Zákony pro lidi [online]. [cit. 2018-03-01]. Dostupné z: <https://zakonyprolidi.cz/cs/1989-111>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Zákony pro lidi [online]. [cit. 2018-03-01]. Dostupné z: <https://zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Zákony pro lidi [online]. 2016 [cit. 2018-03-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákon č. 139/1995 Sb.: Zákon, kterým se mění a doplňuje zákon České národní rady č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění zákona č. 190/1993 Sb. a zákona č. 256/1994 Sb. In: Zákony pro lidi [online]. 1995 [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1995-139>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ARP	Aritmetický průměr.
atd.	A tak dále.
č.	Číslo.
ČŠI	Česká školní inspekce.
ČR	Česká republika.
EU	Evropská unie.
MAX	Maximum.
MED	Medián.
MIN	Minimum.
MOD	Modus.
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj.
PDCA	Plan – do – check – act.
RVP	Metodický portál RVP, rámcový vzdělávací program.
s.	Strana.
SMO	Směrodatná odchylka.
SŠ	Střední škola.
STAR	System for Teaching and Learning Assessment and Review.
ŠVP	Školský vzdělávací program.
TALIS	Reaching and Learning International Survey.
TQM	Total Quality Management.
USD	Americký dolar.
vs.	Versus.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. Kirkpatrickův model evaluace (Kirkpatrick a Kirkpatrick, 2006, s. 23)

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Popisné statistiky pro každou položku (vlastní zpracování)

Tab. 2. Výsledky šetření pro každou položku, první oblast – hodnocení výuky předmětu ekonomika (vlastní zpracování)

Tab. 3. Výsledky šetření pro každou položku, druhá oblast – hodnocení učitele při výuce (vlastní zpracování)

Tab. 4. Výsledky šetření pro každou položku, třetí oblast – hodnocení požadavků ke zkoušení (vlastní zpracování)

Tab. 5. Porovnání celkového hodnocení pro jednotlivé oblasti (vlastní zpracování)

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1. návratnost dotazníků (vlastní zpracování)

Graf 2. Výsledky v dotazníkovém šetření pro první oblast – hodnocení výuky předmětu ekonomika (vlastní zpracování)

Graf 3. Výsledky v dotazníkovém šetření pro druhou oblast – hodnocení učitele při výuce (vlastní zpracování)

Graf 4. Výsledky v dotazníkovém šetření pro třetí oblast – hodnocení požadavků ke zkoušení (vlastní zpracování)

Graf. 5. Výsledky v dotazníkovém šetření pro jednotlivé oblasti (vlastní zpracování)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazníkové hodnocení kvality výuky pro studenty ekonomie na střední škole

Úvodní slovo:

Vážení studenti, ráda bych Vás požádala o vyplnění následujícího dotazníku. Cílem tohoto průzkumu je získání zpětné vazby ze strany studentů, týkající se zhodnocení kvality výuky ekonomie na Vaší škole.

Výsledky budou použity pro vypracování praktické části bakalářské práce na UTB ve Zlíně.

Veškeré dotazování je anonymní.

Předem děkuji za Váš čas a ochotu.

Ing. Veronika Brandová

Na otázky, prosím, odpovídejte zaškrtnutím z nabídnutých možností.

		roz- hodně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne
hodnocení výuky předmětu ekonomika					
1.	Studuji rád (a) právě na této střední škole.				
2.	Absolvování předmětu ekonomika je pro mě osobně přínosné.				
3.	Náročnost předmětu ekonomika je přiměřená.				
4.	Výuka se koná pravidelně.				
5.	Výuka mi přináší nové informace, není jen opakováním známého.				
6.	Výuka je na dobré úrovni.				
7.	Výuka je dobře zabezpečena studijními podklady (knihy, texty od učitele, sylaby z výuky, atd.).				
8.	Výuka je dobře zabezpečena technickým vybavením.				
hodnocení učitele při výuce					
9.	Vyučující doplňuje výuku různými materiály (texty, knihy, atd.).				
10.	Vyučující dokáže zaujmout svým výkladem.				
11.	Výklad je dostatečně srozumitelný.				
12.	Při výuce je klidná a uvolněná atmosféra.				

13.	Učitel chválí studenty za úspěchy.				
14.	Učitel zbytečně zvyšuje hlas.				
15.	Učitel žáky zesměšňuje.				
16.	Učitel žáky povzbuzuje při práci.				
17.	Učitel žáky vhodně oslovuje.				
18.	Učitel takzvaně „nadržuje“ některým žákům.				
19.	Důvěřuji svému učiteli ekonomiky.				
20.	Obrátil(a) bych se na něj s prosbou o pomoc.				
hodnocení požadavků ke zkoušení					
21.	Vyučující vždy sdělí jasné požadavky před každým hodnocením (zkoušení, test, vysvědčení atd.).				
22.	Požadavky vyučujícího jsou přiměřené z hlediska náročnosti.				
23.	Vyučující doporučil vhodnou studijní literaturu.				
24.	Vyučující je ochoten poskytnout konzultaci, pokud je nějaký problém.				
25.	Hodnocení znalostí předmětu ekonomika je objektivní.				

Slovní hodnocení:

Co byste na obsahu předmětu ekonomika či na jeho výuce změnili, doplnili či naopak zrušili? Jestli máte nějaké negativní připomínky k vyučujícímu, napište to prosím sem.

V čem Vám tento předmět i jeho výuka vyhovuje a v čem spatřujete jeho přínos?

Děkuji za Vaše cenné názory a čas strávený s vyplněním tohoto dotazníku.

