

Evaluace učitele střední školy z pohledu žáků

Ing. Renata Grégrová

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Renata Grégrová**
Osobní číslo: **H130335**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**
Forma studia: **kombinovaná**

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

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice evaluace na středních školách.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti evaluace kvality výuky z pohledu žáků.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

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:

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

JANÍK, Tomáš, Petr KNECHT a Petr NAJVAR. Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-209-3.

KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.

PRŮCHA, J. Pedagogická evaluace. Brno: Masarykova Univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.

PRŮCHA, Jan. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786217.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

10. února 2015

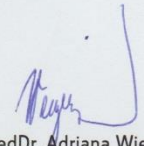
Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2015

Ve Zlíně dne 10. února 2015


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




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

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně
25.4.2015

Ing. Jiří Dvořák

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 nevydělčně 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 chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim 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 přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce je zaměřena na hodnocení učitelů vyučujících chemické předměty na středních školách v okrese Břeclav očima žáků. Definiuje základní termíny z oblasti evaluace a jejich aktérů učitele a žáka. Vysvětluje možnost evaluace formou dotazníku a představuje námi vytvořený dotazník, který byl vyplněn respondenty, žáky středních škol, a který byl vyhodnocen z jejich odpovědí.

Cílem bakalářské práce je zjistit spokojenost břeclavských studentů s jejich učitelem chemie. Jaké jsou jeho silné stránky a jeho nedostatky očima žáka. Dílčími cíli je zjistit spokojenost žáka s osobnostními vlastnostmi, didaktickými schopnostmi, organizačními schopnosti a pedagogicko-psychologickými charakteristikami.

Klíčová slova: evaluace, kvalita výuky, učitel, žák, dotazník

ABSTRACT

This bachelor is focused on evaluating teacher's techniques of teaching chemistry in Břeclav's high schools. Defining the basic terms of evaluation and their participants - Teachers and students. Thesis explains the evaluation of teachers using questionnaires and represent questionnaires created by us which were completed by respondents - students at high schools which were evaluated from their responses.

The aim of the thesis is to determine the satisfaction of Břeclav students with their Chemistry teachers- what their strengths and weaknesses are. Partial goals are to find out what the student's satisfaction with their personality traits, didactic skills, organizational abilities and pedagogical-psychological characteristics is.

Keywords: evaluations, quality of teaching, teacher, student, questionnaire

Ráda bych poděkovala své rodině za podporu, kterou mi věnovala při mém studiu a psaní bakalářské práce.

Za cenné rady a postřehy, které pro mě byly velkým přínosem, při tvorbě této práce velmi děkuji své vedoucí Mgr. Iloně Kočvarové Ph.D.

Poděkování patří i všem, kteří mi pomohli se sbíráním důležitých informací potřebných k realizaci a dokončení mé bakalářské práce.

PROHLÁŠENÍ

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

OBSAH

OBSAH	8
ÚVOD.....	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VYMEZENÍ POJMU EVALUACE UČITELE	12
1.1 EVALUACE UČITELE.....	12
1.2 EVALUACE ŽÁKA	13
1.3 PŘEDMĚT ZKOUMÁNÍ EVALUACE.....	13
2 POŽADAVKY NA KVALITU UČITELE A ŽÁKA STŘEDNÍ ŠKOLY.....	15
2.1 POŽADAVKY NA KVALITU UČITELE STŘEDNÍ ŠKOLY	15
2.1.1 KVALITA UČITELE	16
2.1.2 STANDARDY UČITELSKÉ PROFESE.....	17
2.1.3 KOMPETENCE UČITELE	17
2.1.4 KVALIFIKACE UČITELE STŘEDNÍ ŠKOLY	19
2.2 POŽADAVKY NA ŽÁKA.....	20
2.2.1 KOMPLEXNÍ OSOBNOST ŽÁKA.....	20
2.2.2 STŘEDOŠKOLSKÝ ŽÁK	21
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	23
3 DESIGN PRŮZKUMU V OBLASTI HODNOCENÍ UČITELE Z POHLEDU ŽÁKŮ	24
3.1 PŘÍPRAVA DOTAZNÍKU	24
3.2 CÍLE PRŮZKUMU.....	24
3.3 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT	26
3.4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	26
3.4.1 1. DÍLČÍ OTÁZKA- JSOU ŽÁCI SPOKOJENI S OSOBNOSTNÍMI VLASTNOSTMI SVÉHO UČITELE CHEMIE?.....	27
3.4.2 2. DÍLČÍ OTÁZKA: JAK SPOKOJENI JSOU ŽÁCI S DIDAKTICKÝMI SCHOPNOSTMI UČITELE CHEMIE?	30
3.4.3 3. DÍLČÍ OTÁZKA: JSOU ŽÁCI SPOKOJENI S ORGANIZAČNÍMI SCHOPNOSTI SVÉHO UČITELE CHEMIE?.....	35
3.4.4 4. DÍLČÍ OTÁZKA: JSTE SPOKOJENI S PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÝMI CHARAKTERISTIKAMI SVÉHO UČITELE CHEMIE?	38
3.5 INTERPRETACE HLAVNÍHO CÍLE PRÁCE	42
3.5.1 HLAVNÍ OTÁZKY PRÁCE	42
3.6 PŘÍNOS BAKALÁŘSKÉ PRÁCE PRO PRAXI.....	43

4	ZÁVĚR.....	44
5	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	46
6	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK.....	49
7	SEZNAM PŘÍLOH.....	50
7.1	PŘÍLOHA 1- ZADANÝ DOTAZNÍK PRO ŽÁKY STŘEDNÍCH ŠKOL	50

ÚVOD

Hodnotit učitele lze v dnešní době mnoha způsoby. Učitel hodnotí sám sebe (autoevaluace), nebo je hodnocen kolegy, svým nadřízeným či externí osobou popřípadě žáky, které vyučuje. Nás zajímá především to, jak budou hodnotit svého učitele právě žáci. Dále může hodnocení učitele probíhat formou hospitace v hodině, například u nadřízených nebo kolegů. Pro hodnocení mohou být použity různé metody. Pro tuto bakalářskou práci byla vybrána metoda dotazníku, kdy mají respondenti možnost výběru z nabídnutých možností, uzavřené otázky.

Dotazník, na který respondenti v této práci odpovídali, byl sestaven z několika jiných a veřejně dostupných dotazníků na hodnocení učitele z pohledu žáka. Otázky v dotaznících byly upraveny pro účely této práce a definovány pro učitele vyučující chemicky zaměřené předměty. V dotazníku je na učitele chemie nahlíženo z několika oblastí (z pohledu na jeho osobnostní vlastnosti, jeho didaktické schopnosti, organizační schopnosti a z pedagogicko-psychologického hlediska).

V celé práci není možné hodnotit učitele jednotlivých předmětů na jednotlivých druzích škol zvlášť, a proto se zaměříme jen na učitele vyučující chemicky zaměřené předměty na středních školách ve městě Břeclavi.

Břeclav je okresní město, ve kterém žijí a ve kterém je několik středních škol, ne ve všech ale probíhá výuka chemie. Pro nás budou pro průzkum důležité 3 střední školy, na nichž probíhá výuka chemie alespoň v prvních ročnících a jejíž žáci se zúčastnili průzkumu.

Hlavním cílem této práce je zjistit spokojenost breclavských studentů s jejich učitelem chemie, z toho plynou otázky hlavního cíle a to, jaké jsou silné stránky učitele chemie a jaké jsou jeho nedostatky očima žáka. Dílčími cíli je zjistit spokojenost žáka s osobnostními vlastnostmi, didaktickými schopnostmi, organizačními schopnostmi a pedagogicko-psychologickými charakteristikami a z toho plynou dílčí otázky, které v práci budeme zodpovídat.

Dalším důvodem vzniku této práce je to, že jsem přesvědčena, že podobný dotazník právě pro učitele chemických předmětů na středních školách zde, ve městě Břeclavi, proveden nebyl. Výsledky této práce tak mohou posloužit jako srovnání s učiteli na konkurenčních školách, či jako hodnocení svých zaměstnanců pro ředitele škol, účastnících se výzkumu. Pro samotné učitele může být důležitý hlavně z pohledu zpětné vazby, kterou takto získávají od svých studentů na způsob svoji výuky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMU EVALUACE UČITELE

1.1 Evaluace učitele

Evaluace učitele není v české pedagogické literatuře jednoznačně definována. V Pedagogickém slovníku nebylo toto heslo explicitně zařazeno. Jeho obsah můžeme pouze implikativně vyvozovat z výkladu zařazeného hesla pedagogická evaluace, kde se uvádí: „angl. educational evaluation/assessment. Ve vědecké terminologii má „evaluace“ obecný význam „hodnocení“. V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému. Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic aj. Má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávacího systému, pro strategie plánování jeho rozvoje, priorit aj. Je samostatnou vědní disciplínou, opírá se o rozsáhlou a propracovanou teoretickou a metodologickou základnu.“ (Průcha 2003, 154-155s)

Dále můžeme říct, že: „Pedagogická evaluace je systematické šetření, pozorování a interpretace informací“ (Tenbrinkt 2003, str. 64)

Velmi dobrou definici pedagogické evaluace předložil Giovanniho Iafrancesco, jež říká, že „pedagogická evaluace je systematický proces a trvalý proces, jež zahrnuje:

- zkoumání a sběr informací z různých zdrojů o edukačním procesu, obsahu, metodách, kontextu a výstupech edukační aktivity;
- uspořádání a analýzu těchto informací;
- určení stanovených kritérií;
- posouzení a zhodnocení analyzovaných informací (podle stanovených evaluačních kritérií a se zřetelem k pedagogickým cílům);
- vyvození závěrů a doporučení, jež umožní přeorientovat a případně zlepšit edukační aktivitu.“ (Iafrancesco 2001,s. 6)

Pro pedagogickou evaluaci jsou klíčové- **kvalita a efektivita vzdělávání**. Vědecká disciplína pedagogická evaluace se zabývá zejména metodami, kterými lze kvalitu a efektivitu vzdělávání objektivně hodnotit, měřit a porovnávat. (Průcha 2000)

1.2 Evaluace žáka

Sdělení učitelů, které je určené pro žáky a vypovídá o míře jejich úspěšnosti ve vzdělávacím procesu. Vzdělávací výsledky žáků jsou oficiálně hodnoceny prostřednictvím klasifikačních známek nebo prostřednictvím písemných zpráv- slovní hodnocení. (Průcha, 2003)

Hodnocení prostupuje vyučování průběžně. V situacích, ve kterých si účastníci hodnocené aktivity ani neuvědomují a v situacích, které jsou jako proces hodnocení záměrně organizované. Systematičnost hodnocení spočívá v tom, že se učitel na tuto činnost připravuje, organizuje a provádí ji pravidelně. Je to také informace o tom, jak úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky. Učitel hodnotí také sám sebe, hodnotí kvalitu své pedagogické práce. Žádný typ hodnocení není sám o sobě dobrý nebo špatný, vždy záleží na způsobu a souvislostech jeho pedagogického využití. (Kolář, Šikulová 2005)

1.3 Předmět zkoumání evaluace

„Předmětem zkoumání pedagogické evaluace jsou následující oblasti:

- Evaluace vzdělávacích potřeb: Hodnotí se, co potřebují subjekty vzdělávání.
- Evaluace vzdělávacích programů: Analýzy vzdělávacích programů, projektů a plánů pro školní i mimoškolní vzdělávací zařízení
- Evaluace edukačních prostředí: Hodnotí se hmotné prostředí (např. vybavení pomůckami, hygienické podmínky, estetická kritéria aj.) i psychosociální prostředí – např. třídní klima či klima školy
- Evaluace výuky: Evaluace průběhu reálné výuky
- Evaluace vzdělávacích výsledků: Srovnávání vědomostí a dovedností žáků
- Evaluace na základě standardů: Hodnocení vzdělávacích výsledků prostřednictvím předem stanovených kritérií - seznamu výkonů, kterých by mělo být prostřednictvím vzdělávání dosahováno
- Evaluace činnosti a produktivity škol- autoevaluace školy.“ (Průcha 2000, s. 125-129)

„Autoevaluace školy (vnitřní evaluace) je soustavný proces hodnocení, ve kterém škola shromažďuje údaje o všech hlavních aspektech fungování školy (z hlediska naplňování kurikula, vzdělávacích výsledků, školního klimatu aj.), které se vyhodnocují pro účel zlepšení fungování a efektivity školského (vzdělávacího) zařízení“. (Kasíková, Vališová 2007 s. 321).

Autoevaluace školy je prováděna různými technikami, a to anketami, dotazníky, srovnávacími didaktickými testy, sociometrickými testy nebo analýzou kurikulárních dokumentů. Dotazníky mohou být určeny pro žáky, učitele nebo rodiče.

Jiné vysvětlení tohoto termínu říká, že: „Autoevaluaci je možno chápat jako mechanismus soustavné autoregulace vlastní pedagogické práce.“ (Rýdl, 1998, s. 19).

Vnější evaluaci v České republice provádí posuzováním a hodnocením škol Česká školní inspekce (ČŠI), která je orgánem ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Úkolem ČŠI je hodnocení průběhu, podmínek a výsledků vzdělávání žáků a studentů. Jestli jsou v souladu se vzdělávacími programy, je-li v nich dosahováno stanovených vzdělávacích cílů, dodržují-li školský zákon. Výsledkem školní inspekce je inspekční zpráva, hodnotící komplexně určené vzdělávací zařízení. Inspekce navštěvuje školu na základě plánu, a také na základě stížnosti nebo na popud zřizovatele.

„Komplexním hodnocením vzdělávání se vedle ČŠI zabývají také CERMAT - Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, NÚOV - Národní ústav odborného vzdělávání a VÚP - Výzkumný ústav pedagogický.“ (Kasíková, Vališová 2007 s. 321)

2 POŽADAVKY NA KVALITU UČITELE A ŽÁKA STŘEDNÍ ŠKOLY

2.1 Požadavky na kvalitu učitele střední školy

Podle Průchy je učitel definován jako „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení“. (Průcha 2003, str. 261)

Podle jiné definice: „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je i zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče.“ (Sbírka zákonů 2004)

Mezi laiky bývá slovo učitel často zaměňováno se slovem pedagog. Tyto dva pojmy však nejsou stejné. Slovo „pedagog“ má širší význam než slovo učitel. Pedagogem může být označován rodič, učitel, vychovatel, lektor, kulturní pracovník, vedoucí pracovník apod. (Jůva, 2001).

Podle docentky Vašutové, která napsala knihu o profesi učitele, jsou oborem práce učitelů a ostatních pedagogických pracovníků činnosti, kterými se uskutečňuje výchova, péče a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Pedagogické činnosti jsou vykonávány v rámci pedagogického úvazku, a to buď ve vyučování ve škole, nebo ve výchovných a vzdělávacích programech, které jsou nad rámec vyučování ve škole anebo školském zařízení. Rozsah a specifiky činností jsou vázány společenskými cíli výchovy a vzdělávání a úkoly institucí ve vzdělávacím systému. Dále se rozdělují podle věkových, kulturních, etnických, zdravotních a sociálních zvláštností jedinců. (Vašutová 2004)

Na učitele se musíme dívat jako na nositele mnoha profesních kompetencí, které jsou nezbytné pro kvalitní výkon učitelství v podmínkách nového pojetí vzdělávání, kvalitní výuky a strategií učení. Hlavním úkolem dnešního učitele je vybavit žáky potřebnými kompetencemi pro další učení, pomoci jim nalézt smysl učení a motivovat je k dalšímu vzdělávání a osobnímu růstu. (Spilková 2010)

2.1.1 Kvalita učitele

Kvalita učitele je všeobecně považována za klíčový faktor, který zásadním způsobem ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání. (Mc Kinsey 2007)

Klíčovými prvky charakteristik kvalit učitele jsou společné dimenze:

- Znalosti- předmětové v kurikulárních oblastech, pedagogicko-psychologické a obrově didaktické, všeobecný rozhled
- Pedagogické a didaktické dovednosti týkající se zejména komunikace a interakce, sociálního klimatu, vyučovacích strategií a řízení procesů učení, diagnostiky a hodnocení žáků, spolupráce s kolegy a rodiči, reflexe výuky a sebereflexe
- Postoje, hodnoty a osobnostní vlastnosti (Tomková, Spilková a kol. 2012)

V oblasti postojů, hodnot a osobnostních vlastností učitelů klade většina autorů důraz zejména na následující charakteristiky: oddanost profesi, nadšení, vysoké nasazení a energie věnovaná práci, silné zaujetí pro práci se žáky, empatie, pozitivní přístup k žákům, přesvědčení, víra, že všichni žáci mohou být za určitých podmínek úspěšní a že jim dokážu k naplnění jejich možností a dosažení úspěchu účinně pomoci, vědomí vysoké odpovědnosti, spravedlivost, čestnost, spolehlivost, důslednost, analytické a konceptuální myšlení (schopnost vidět vztahy a souvislosti, příčiny a následky, odlišovat podstatné od nepodstatného, zvažovat širší kontext apod.), intelektuální zvědavost, tvořivost, organizační schopnosti, flexibilita a schopnost improvizace, pravidelná sebereflexe spojená se snahou o zkvalitňování vlastní činnosti, chuť se vzdělávat. (Minor 2002)

2.1.2 Standardy učiteléské profese

Standardy výkonu učiteléské profese: (dle Obsta a Kalhouse)

1. Učitel je zapálen pro své žáky a jejich učení - to znamená, že učitel věří, že všichni žáci jsou schopni se učit a žádného žáka nezvýhodňuje ani nediskriminuje. Zároveň bere ohled na individuální potřeby žáků, na jejich rozdílnost schopností, znalostí a dovedností. Učitel dokáže navodit podmínky pro co nejefektivnější procesy učení prostřednictvím volby ze široké škály vyučovacích metod. U žáka podporuje růst sebedůvěry, motivace, utváření charakteru, občanské odpovědnosti a úcty k hodnotě jedince.
2. Učitel zná předměty, které vyučuje, a ví, jak jim vyučovat - učitel má hlubokou znalost svého předmětu, jeho vnitřní logiky, metod a jeho propojení s jinými obory. Ve výuce využívá různých pomůcek
3. Učitel řídí a monitoruje učení žáků - učitel vytváří, udržuje či případně mění vyučovací prostředí a udržuje zájem žáků o práci. Učitel rozumí specifikům učení a učí žáky vhodným způsobům sociálního chování a stanovuje příslušné normy. Dokáže efektivním způsobem hodnotit práci jednotlivých žáků i celé třídy. Také dobře plánuje vyučování, stanovuje cíle a volí vhodné činnosti.
4. Učitelé systematicky uvažují o své práci a učí se ze své zkušenosti - učitel musí být schopen přijímat různá rozhodnutí a řešit problémové situace. Učitel má zájem se dále vzdělávat a rozšiřovat si své odborné znalosti.
5. Učitelé jsou členy učící se společnosti - učitel je dobrý týmový hráč, dokáže spolupracovat nejen s kolegy, ale i s různými specialisty (speciálními pedagogy či sociálními pracovníky). Učitel dokáže spolupracovat především s rodiči a zapojovat je do činnosti školy. (Obst, Kalhous 2009)

2.1.3 Kompetence učitele

Termín kompetence je definován: „Komplexní demonstrovatou schopností jednotlivce vykonávat speciální úkoly, potřebné na uspokojivé plnění speciálních požadavků nebo nároků zvláštních situací při výkonu odborných pracovních funkcí a jiných mimopracovních aktivit

a sociálních rolí, zahrnuje praktické znalosti, dovednosti, postoje a jiné kvality osobnosti.“ (Švec, Chudý 2004, str. 34)

V pedagogickém slovníku je kompetence definována jako: „Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být učitel pro úspěšné vykonávání své profese vybaven.“ (Průcha 2003, str. 56)

Podle Průchy (2002) pan Pařízek již před dvaceti lety (1988) popsal profesi učitele v několika složkách, které nazval jako způsobilost (kompetence):

- Odborná způsobilost - získaná pedagogickou, psychologickou a didaktickou přípravou.
- Výkonová způsobilost - pracovní zdatnost dána fyzickou a neuropsychickou schopností zvládat pracovní vypětí.
- Osobnostní způsobilost - např. sociální zralost, charakterové a volní vlastnosti osobnosti.
- Společenská způsobilost - morální vlastnosti učitele, učitel jako společenský vzor pro žáky apod.
- Motivační způsobilost - ztotožnění se s rolí učitele, angažovanost pro její naplnění.

Jiný pohled na profesní kompetence má docentka Vašutová, jejíž model vychází ze současných funkcí školy a obecných vzdělávacích cílů. Právě proto je tento model propracovanější a kompetence v něm vymezeny jsou považovány za podstatu učitelské profese a měly by se stát východiskem pro přípravu učitele.

Vymezení kompetencí (dle J. Vašutové)

1. Předmětová / oborová kompetence- znamená, že absolvent učitelství má svoje systematické znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ/SŠ, je schopen převádět vědní poznatky do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů, spojovat mezioborové poznatky, transformovat metodologii poznání do způsobu myšlení žáků, umí vyhledávat a zpracovávat informace.
2. Didaktická a psychodidaktická- schopnost ovládat strategie vyučování a učení podle psychologických a sociálních aspektů. Dále zahrnuje dovednost používat nástroje

hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem, znalost vzdělávacího programu, využívání informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků.

3. Pedagogická- učitel prokazuje, že se orientuje ve výchově a vzdělávání a že ovládá proces výchovy na základě psychologických, sociálních a multikulturních aspektů. Do pedagogické kompetence se řadí i schopnost podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, znalost o právech dítěte a jejich respektování.
4. Diagnostická a intervenční- dovednost použít prostředky pedagogické diagnostiky dle vývojových a individuálních zvláštností. Dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, rozpoznat patologické projevy žáků, možnosti jejich prevence a nápravy a umění řešit výchovné problémy.
5. Sociální, psychosociální a komunikativní- učitel ovládá prostředky socializace žáka a utváření příznivého pracovního klimatu díky znalostí vztahu mezi žáky. Dále řešení sociální situace ve třídě, analýza příčiny negativních postojů a chování žáků. Důležité je ovládnutí prostředků pedagogické komunikace, komunikace a spolupráce s rodiči.
6. Manažerská a normativní- znalost o zákonech a normách vztahující se k jeho profesi a vzdělávací politice, zvládnutí administrativní agendy, organizace práce žáků či jejich řízení při vzdělávání. Tvorba projektů a spolupráce se zahraničními partnery školy.
7. Profesně a osobnostně kultivující- učitel má široký vědomostní a kulturní rozhled. Dokáže působit na formování postojů a hodnotových orientací žáka. Rozpozná vzdělávací potřeby a zájmy žáků. Učitel má předpoklady pro kooperaci se svými kolegy a je schopen sebereflexe a autoevaluace. (Dytrtová, Krhutová 2009)

2.1.4 Kvalifikace učitele střední školy

Během posledních několika desetiletí prochází český vzdělávací systém kurikulární reformou. Ta představuje proměnu v pojetí cílů, obsahu a strategií školního vzdělávání. Podle Prokešové vyžaduje tato reforma především přijetí nových rolí učitele. Objevují se stále nové požadavky, aby byly vymezeny žádoucí kompetence učitele, deskripce potřeb učitelské profese, související s novými cíli a zásadami, které se mění u vzdělávací soustavy a

dalším vytvářením předpokladů pro tvořivou práci učitele ve výchovně vzdělávacím procesu. (Prokešová 2002)

K výkonu své profese potřebuje učitel získat určitou kvalifikaci, čili odbornou či profesní způsobilost. Kvalifikací se rozumí formální výstup hodnocení a validace, který je získán v okamžiku, kdy příslušný orgán stanoví, že jedinec dosáhl vzdělávacích výsledků podle daných standardů. (Veteška, Tureckiová 2008)

2.2 Požadavky na žáka

Žák je : „Označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý.“ [Průcha 2003, str. 316]

Janíková a kolektiv ve své knize popisuje žáka pěti body:

1. Žák je osoba, tj. člověk zaštitěný právním systémem.
2. Žák je osobnost, tj. člověk vyznačující se určitými vlastnostmi a způsobilostmi.
3. Žák je individualita, tj. člověk jedinečný, který se od ostatních liší, ale se svými odlišnostmi s nimi také vchází v kontakt.
4. Žák je subjekt, tj. člověk, který prožívá a je zdrojem jednání.
5. Žák je sociální role, tj. člověk, který někam náleží, kde je vystaven určitým úkolům a nárokům. (Janíková 2009)

2.2.1 Komplexní osobnost žáka

Při vyučování se není možné zaměřovat pouze na znalosti, vědomosti či dovednosti, které má žák umět, ale nutností je brát v úvahu i to, že žák, stejně jako ostatní lidské bytosti, je tvor složitý. Pokud se má žák vyvíjet rovnoměrně, je třeba pamatovat na to, že osobnost žáka se skládá z těchto částí: (Vališová, Kasíková et al 2007)

- Tělesná konstituce- včetně tělových pocitů, vnitřního hmatu, fyzické a fyziologické reakce, vazby tělesné schránky a psychiky, neverbální komunikace atd.

- Temperament- vlastnosti vzniklé zejména na základě typové charakteristiky vyšší nervové soustavy a emocionality, případně vazby některých psychických stavů na temperament.
- Schopnosti- předpoklady pro výkon určitých aktivit. Za zmínění u žáka stojí především inteligence, tvořivost, paměť, představivost a komunikační schopnosti.
- Kognitivní styly- způsoby, jimiž si žák osvojuje svět v nejšířším slova smyslu. K nejznámějším kognitivním stylům patří zrakový, sluchový, pohybově-citový, styl orientovaný na detaily, styl zaměřený na vnímání celku, styl lépe / hůře vnímající nové informace apod.
- Motivace a potřeby- zaměření osobnosti vyplývající z pocíťovaného nedostatku a vnitřní pohnutky k činnosti.
- Charakter- soubor mravních zásad, postojů a regulačních mechanismů, které řídí vztahy jedince a okolí.
- Vůle- snažení, autoregulace za účelem nějakého určitého jednání.
- Role- forma existence člověka, v níž se nachází v jakékoliv přímé interakci s druhými, ale také jsme-li „o samotě“.
- Chování a jednání - uskutečňované vůči realitě (Vališová, Kasíková et al. 2007)

2.2.2 Středoškolský žák

Žák, který navštěvuje střední školu je obvykle ve věku 15-20 let, což je období, které se nazývá vývojovým obdobím adolescence. Každý dobrý učitel by měl vědět, co se s dospívajícím žákem děje- v mysli i v těle.

Tělesný vývoj

Období adolescence bývá také nazýváno obdobím tělesné krásy, duševní bystrosti, svěžesti a dychtivosti.

Tělesný vývoj oproti předchozímu období (období pubescence) zaznamenává snížení tempa růstu – hmotnosti i výšky. Zvláště patrný je u dívek.

Tělo postupně získává své proporce. U chlapců lze pozorovat výrazný růst svalové hmoty, u dívek se jedná zejména o přibývání tukové hmoty.

V tělesné výchově je pro chlapce typický nárůst výkonnosti. U děvčat, s výjimkou explozivní a dynamické síly, výkonnost stagnuje nebo i klesá. U netréovaných jedinců je období adolescence vrcholem jejich motorické výkonnosti. U chlapců vlivem nárůstu svalové hmoty dochází ke snížené pohyblivosti v některých kloubech a páteři. (Vilímová, 2002)

Psychický vývoj

Adolescence je fází, kdy se dospívající postupně vyhraňuje a stabilizuje východiska sebeřízení. Důležitým úkolem v tomto období je právě dosažení úrovně zralosti kultivované osobnosti. Než jedinec dosáhne tohoto cíle, většinou dochází u dospívajících k různým výstřelkům, chybám a krizím, které není jednoduché pochopit. Dospívání je obdobím hledání, následné stabilizace a komplexnosti řešení problémů.

Specifické zvláštnosti adolescentů:

- Preferují intenzivní prožitky- hlučná hudba, adrenalinové zážitky, rychlá jízda atd. Usilují o dosažení nějakého maxima.
- Žádají absolutní řešení- morálně a citově přijímají absolutní platné hodnoty, které pak dokáží naplno ctít, následovat a podřídit jim své konání.
- Snaha o dosažení všeho ihned- odkládání je pro ně přítěží, navazují rychlé známosti, sňatky, dochází ke kradení věcí, gamblerství atd.

V dospívání prodělávají změny všechny poznávací funkce. Rozvoj vyšších myšlenkových operací umožňuje větší možnost samostudia, specializovanější a náročnější vzdělávání ve většině školních předmětů.

Adolescent se setkává s důležitými mezníky života – nabývá plnoletosti, ukončuje školní docházku (v případě, že nepokračuje ve studiu na vysoké škole) a nastupuje do zaměstnání. S těmito zlomovými body přichází i nové sociální role – partner, rodič, pracovník atd. (Vágnerová, 2005).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 DESIGN PRŮZKUMU V OBLASTI HODNOCENÍ UČITELE Z POHLEDU ŽÁKŮ

3.1 Příprava dotazníku

Dotazník byl sestaven z několika veřejně dostupných internetových dotazníků na zhodnocení učitele z pohledu žáků. Dotazy byly upraveny z obecně zaměřených otázek na otázky týkající se učitele chemie či chemického předmětu.

Jako hlavní zdroj k sestavení dotazníku byly dotazníky čerpány na webových stránkách Cesta ke kvalitě, a doplněn byl několika dotazníky ze středních a základních škol uvedených na stránkách škol (Gymnázium Nymburk, ZŠ Česká Lípa). Více zdrojů, které jsem čerpala do dotazníku, je uvedeno v použité literatuře.

3.2 Cíle průzkumu

Hlavním cílem průzkumu bylo zjistit spokojenost břeclovských studentů s jejich učitelem chemie.

Dílními cíli průzkumu bylo:

1. Zjistit spokojenost žáků s osobností učitele chemie
2. Zjistit spokojenost žáků s didaktickými prvky ve výuce chemie
3. Zjistit spokojenost žáků s organizací ve výuce chemie
4. Zjistit spokojenost žáků s psychologickými aspekty učitele chemie

Z hlavních cílů plynou hlavní otázky:

1. Jaké jsou silné stránky učitelů chemických předmětů na břeclovských středních školách?
2. Co považují žáci za slabé stránky svých učitelů chemie?

Z dílčích cílů plynou dílčí otázky:

1. Jsou žáci spokojeni s osobnostními vlastnostmi svého učitele chemie?
2. Jak spokojeni jsou žáci s didaktickými schopnostmi učitele chemie?
3. Jsou žáci spokojeni s organizačními schopnosti svého učitele chemie?
4. Jak spokojeni jsou žáci s pedagogicko-psychologickými charakteristikami učitele chemie?

Do dotazníku byly zapojeny 3 střední školy ve městě Břeclav, ve kterých se vyučují chemicky zaměřené předměty alespoň v jednom ročníku. Po domluvě s vedením školy se do dotazníkového průzkumu zapojily školy: Gymnázium Břeclav, Střední průmyslová škola Edvarda Beneše a Obchodní akademie Břeclav.

Dotazník byl rozdělen do čtyř dílčích cílů a celkem 4 dílčích otázek, kdy se každý dílčí cíl zaměřoval na různé stránky učitelské profese. V dotazníku je zjišťován názor studentů na osobnostní vlastnosti učitele chemie, na jeho didaktické schopnosti, organizační schopnosti a pedagogicko-psychologické charakteristiky.

Osobnostní vlastnosti

V osobnostních vlastnostech je zjišťován pohled studentů na mluvený projev učitele, schopnost ovládnutí se při výuce, náhled na učitelovu spravedlivost při hodnocení.

Didaktické schopnosti

Zde studenti vyjadřují svůj názor na styl učitelova výkladu učiva a jeho inovace ve výuce, způsob a jasnost vysvětlování probírané látky.

Organizační schopnosti

V části o organizačních schopnostech na dochvilnost učitele, vedení hodin chemie dle daného plánu a dodržování učitelem nastavených pravidel.

Pedagogicko-psychologické charakteristiky

Poslední část dotazníku se věnuje schopnosti učitele podpořit vlastní názor žáků, umět jim naslouchat, probudit v nich zájem o učivo chemie a důvěřovat svým žákům.

3.3 Zpracování a analýza dat

Dotazník je prováděn formou průzkumu, pouze na popisné úrovni. Dotazník byl vyplněn anonymně od 192 studentů (99 chlapců a 93 dívek) z celkového množství (základního souboru) 387 studentů navštěvující uvedené školy a mající předmět chemie. Návratnost dotazníků byla 49,6%. Názory studentů na některé otázky byly značně rozdílné. Přesto se našly otázky, na které žáci odpovídali velmi podobně, bez ohledu na navštěvovanou školu.

3.4 Interpretace výsledků

Výsledky budou prezentovány zvlášť pro každou dílčí otázku.

Zkoumané soubory- vybraný vzorek:

Střední škola	Dívky	Chlapci	Celkem studentů
Gymnázium Břeclav	41	43	84
Střední průmyslová škola	13	49	62
Obchodní akademie	39	7	46
Celkem	93	99	192

Tabulka 1- rozdělení respondentů

Dílčími cíli průzkumu bylo:

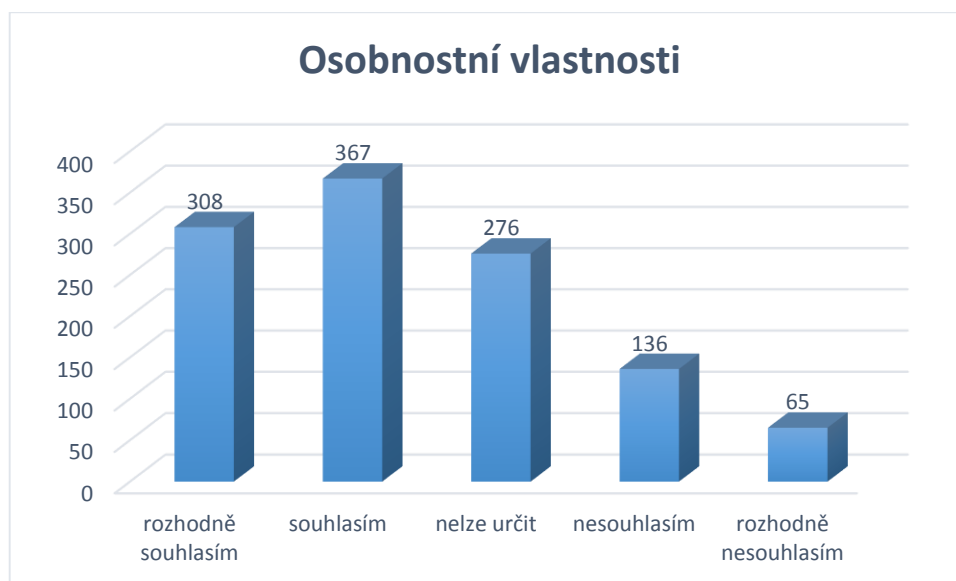
1. Zjistit spokojenost žáků s osobností učitele chemie
2. Zjistit spokojenost žáků s didaktickými prvky ve výuce chemie
3. Zjistit spokojenost žáků s organizací ve výuce chemie
4. Zjistit spokojenost žáků s psychologickými aspekty učitele chemie

Z dílčích cílů plynou dílčí otázky:

1. Jsou žáci spokojeni s osobnostními vlastnostmi svého učitele chemie?
2. Jak spokojeni jsou žáci s didaktickými schopnostmi učitele chemie?

3. Jsou žáci spokojeni s organizačními schopnosti svého učitele chemie?
4. Jak spokojeni jsou žáci s pedagogicko-psychologickými charakteristikami učitele chemie?

3.4.1 1. dílčí otázka- Jsou žáci spokojeni s osobnostními vlastnostmi svého učitele chemie?



Obrázek 1- četnost odpovědí na otázky č. 1-6, týkající se osobnostních vlastností učitele chemie

Do sekce osobnostní vlastnosti učitele, které studenti na svých vyučujících hodnotili, bylo do dotazníku zahrnuto 6 otázek. Studenti se měli zaměřit a odpovědět na to, jestli jejich učitel nepoužívá při mluvení vulgární slova, jak řeší případné konfliktní situace, jestli je klidný, trpělivý a umí-li se dobře ovládat, jestli je spravedlivý při hodnocení, jak snáší kritiku svých hodin a jestli projevuje vůči žákům nadřazený postoj.

Na **otázku č. 1** o používání vulgárních slov se ani v jediném případě se nestalo, že by žáci slyšeli svého vyučujícího použít vulgární slovo. Učitelé se vyhýbají vulgárním výrazům, které do výuky beze sporu nepatří v žádné možné situaci. I když jsou ve stresové situaci, musejí se dokázat ovládat a zachovat si profesionální postoj, aby nebyli pro své žáky

špatným příkladem. V dnešní době je situace spíše opačná, a sami učitelé si na svou adresu mohou vyslechnout vulgární slova a nadávky od svých studentů.

Na otázku jsem získala jenom souhlasné odpovědi, **70% studentů rozhodně souhlasí a 30% studentů** s tvrzením, že učitel nepoužívá vulgární slova, **souhlasí**

V **otázce č. 2** řešili žáci při průzkumu, jak jejich učitel chemie dokáže zvládat případné konfliktní situace, které mohou ve výuce nastat, nebo pokud už nastaly, tak zhodnotit jeho chování. Touto otázkou jsem chtěla od žáků zjistit, jestli považují svého učitele chemie za pohotového co dokáže zachovat klidnou hlavu a případný konflikt umí uklidnit nebo jde o učitele, který konflikty sám vyvolává.

Otázka byla formulována jednoznačně a jasně. Přesto se u žáků nejčastěji objevila možnost Nelze určit. Důvodem pro tuto odpověď může být špatné pochopení otázky, anebo možnost, že tuto situaci neznají. Příčinou může být i to, že většinou dotazník vyplňovali studenti 1. ročníků, kteří navštěvují střední školu jen asi 6 měsíců a konfliktní situace v hodinách chemie zatím nenastala.

Právě pro tuto příčinu se nesouhlasné odpovědi vyskytly jen na dotaznících gymnázia, kde se dotazníku zúčastnili i studenti vyšších ročníků, u kterých tato situace již nastat mohla.

Celkově se v odpovědích objevila **souhlasná možnost u téměř poloviny** dotázaných studentů. Pouze **4%** studentů vyjádřilo svůj **nesouhlas**. Zbýlých téměř **50%** studentů se k otázce vyjádřilo variantou **nelze určit**.

V **otázce č. 3** mě zajímal názor studentů na trpělivost jejich učitele chemie, a jak dobře umí ovládat své emoce, přece jen schopnost ovládat emoce je jednou z důležitých osobnostních vlastností, kterou by měl učitel zvládat.

Odpovědi studentů byly nadprůměrně kladné, pouze necelých **5%** dotázaných studentů označilo svého učitele jako neklidného, málo trpělivého, který se neumí ovládat. U odpovědí z odborných škol se neobjevil jediný nesouhlas. Důvodem může být i to, že chemie pro ně v rámci jejich zaměření není stěžejním předmětem, ale pouze okrajovým, proto můžou být učitelé klidnější i trpělivější a dokážou se před žáky lépe ovládat. Nesouhlas, který je vyjádřen studenty, mohl být způsoben zkratovým chováním v jedné hodině, a i když se nemusel již opakovat, žákům zůstal zážitek v paměti.

Celkově se více než **84%** dotázaných studentů shodlo v tom, že se jejich učitel chemie dokáže ovládat, a je klidný a trpělivý

Otázka č. 4 nám měla oznámit, jak vidí žáci svého učitele z hlediska spravedlivosti.

Dle výsledků respondentů se odpovědi jednotlivých studentů rozcházejí, označeny byly všechny možné druhy odpovědí na různých typech škol. **Nejčastěji** studenti odpovídají **nesouhlasně**, může to být zapříčiněno mnoha faktory, chyba nemusí být vždy na straně učitele.

Na odborně zaměřených školách s nechemickým zaměřením je poměr souhlasných a nesouhlasných odpovědí stejný. Na gymnáziu se většina studentů shodla na nespravedlivosti svého chemikáře vůči své osobě. Důvodem může být nevyzrálost osobnosti studenta natolik, aby objektivně posoudil svůj výkon, nebo může jít o jistý druh msty studenta za pocit ukřivděnosti u některé z dřívějších známek. Někdy ale opravdu může u učitele záležet na náladě jakou zrovna při hodnocení má, oblíbenosti zkoušeného studenta nebo řešení vnitřního konfliktu učitele. Bylo by dobré, z pohledu učitele zaměřit se na to, a dávat si pozor a nenechat se ovlivnit při hodnocení žáků.

Dalším důležitým znakem, který jsem zkoumala v **otázce č. 5**, a který nám tvoří osobnost učitele, je jeho postoj k žákům. Žáků jsem se tedy ptala, jestli jejich učitel chemie vůči nim projevuje nadřazený postoj. Tato otázka má obrácenou polaritu, proto z pohledu učitele je lepší dostat od studentů nesouhlasnou odpověď.

Nejčastější odpovědi studentů byla odpověď Nelze určit. Z čehož vyplývá, že pro věkovou skupinu 15-16ti letých studentů, kterých byla na vyplňování dotazníku většina, byla otázka špatně formulována, nebo neznají význam slov - nadřazený postoj.

Ze zbylých studentů, kteří odpovídali, si studenti odborných škol myslí, že se jejich vyučující neprojevuje nadřazeně. Studenti gymnázia mají na své vyučující názor opačný, pocitují u svého vyučujícího nadřazený postoj. A to i proto, že mají mít všeobecný přehled a nemají pouze svoje profilové předměty, proto je pro ně výuka chemie stejně důležitá jako jakýkoli jiný předmět, nemusí jít ani o nadřazený postoj jako o přísnost učitele.

Celkově s otázkou nadřazeného postoje učitele souhlasilo téměř **20%** dotázaných studentů, **nesouhlas** vyjádřilo **27%** studentů, zbytek studentů odpověděl možností- **nelze určit**.

V **otázce č. 6** jsem z učitelových osobnostních vlastností hodnotila, jestli umí přijmout kritiku svých hodin. Pro některé vyučující je zpětná vazba od studentů velmi cenná a důležitá

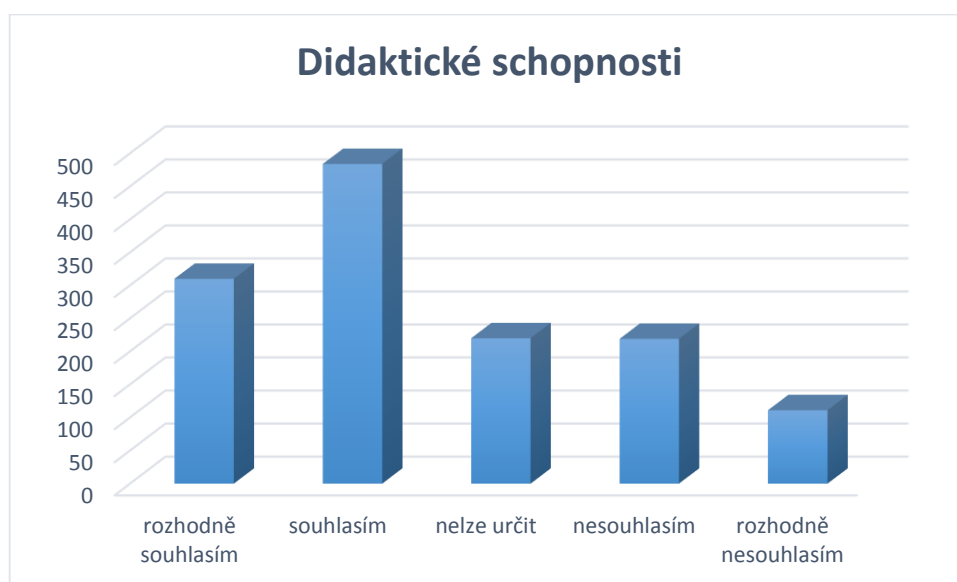
informace a dokáží se jí přizpůsobit, někteří vyučující si i přes kritiku studentů stále vyučují stejným způsobem a neradi slyší jakékoli špatné poznámky ke svému stylu výuky.

Z pohledu studentů je vesměs kritika hodin chemie učiteli přijímána kladně. Velmi nadprůměrně hodnotí žáci své učitele chemie na odborných školách s nechemickým zaměřením. Důvodem může být i to, že na odborných školách je pouze jeden učitel chemie, neboť se zde učí jen v 1. ročníku, kdežto na gymnáziu se vyučuje i ve vyšších ročnících, proto je potřeba více učitelů, a každý má jiný styl výuky. Právě z toho důvodu se i výsledky gymnazistů navzájem velmi liší. A poměr souhlasných a nesouhlasných odpovědí je zde naprosto stejný. Na tuto otázku **souhlasilo 55% studentů proti 27% nesouhlasným** odpovědím studentů.

Stručné shrnutí 1. dílčí otázky

Žáci jsou s osobnostními vlastnostmi u učitele chemie spokojeni. Největší spokojenost vyjádřili hlavně s tím, že učitel nepoužívá ve výuce vulgární slova. Naopak nejhůře hodnocena byla otázka týkající se spravedlivosti učitele při hodnocení výkonů žáků, kde jsem se setkala s větším počtem nesouhlasných odpovědí.

3.4.2 2. dílčí otázka: Jak spokojeni jsou žáci s didaktickými schopnostmi učitele chemie?



Obrázek 2- četnost odpovědí na otázky č. 7-13, týkající se didaktických schopností učitele chemie

Při zjišťování didaktických schopností učitele chemickým předmětů jsem použila hodnocení 7 otázek, které se vyskytovaly v dotazníku. Studenti v tomto dílčím cíli hodnotí, jestli učitel vyučuje předmět chemie s nadšením, jestli po celou dobu výuky dokáže udržet pozornost žáků, jestli vysvětluje učivo jasně, pokud učivu nerozumím, jestli se mohu učitele zeptat, zdali učitel ve výuce využívá inovace, jestli učitel žáky kritizuje a kolik mají času na zodpovězení otázek, které jim učitel dává, popřípadě, jestli mají čas si odpověď rozmyslet.

Hned v **otázce č. 7** mě zajímalo, jestli učitel vyučuje chemii s nadšením. Pokud z učitele vyzařuje nadšení pro věc, může tím zaujmout více žáků, kteří se pro předmět nadchnou také. Navíc, pokud učitel učí to co má rád, je to i na jeho výuce poznat a žáci poznají, že se o problematiku zajímá a dokáže jim ji lépe vysvětlit a popsat. Předmět chemie není žáky velmi oblíben již od základních škol. A jeho nelibost se přenáší i na střední školy. Je to i proto, že tento předmět je potřeba opravdu pochopit, a nestačí se jej jen naučit mechanicky nazpaměť. Nadšení učitelé dokážou žákům vysvětlit problematiku hned několika způsoby a hledají několik řešení, než to žák pochopí.

Převážná většina (**71%**) žáků se shodla na tom, že jejich učitel vyučuje chemii s nadšením, naopak jen **17%** žáků si myslí, že učitel chemií nadšen není a učí ji spíše z povinnosti a nutnosti. Ve většině příkladů se tedy žáci nebojí tolik předmětu, a jeho nepochopení, když vidí ve svém učiteli odborníka a využívají jeho vědomostí k osvojení si látky. Tento typ vyučujících také vede na škole často volnočasové aktivity zaměřené na chemii, jako jsou laboratorní cvičení. A nabízí také možnost doučování svého předmětu studentům, pokud si nejsou svými vědomostmi jistí.

V **otázce č. 8** jsem sledovala další z nutností dobrého učitele chemie a to, aby si dokázal udržet pozornost žáků pokud možno po celou dobu výuky. Proto jsem se žáků zeptala, jak v tomto směru hodnotí svého učitele chemie.

Učitel, který dokáže mluvit o látce tak, že si udrží pozornost studentů, má v hodinách menší méně vyrušujících elementů, proto také dokáže využít více času samotným výkladem učiva a méně napomínáním studentů, zvyšuje se tak výkon dodržení stanovených osnov.

Z pohledu vybraného vzorku studentů, jsem zjistila, že téměř **44% žáků souhlasí** s tímto tvrzením, a pozornost v hodinách udrží. Naopak u **48% studentů** je velký problém udržet při hodinách chemie pozornost. Zbytek studentů označil možnost nelze určit. Příčinami může

být přístup učitele k výuce, nezajímavost probíraného tématu, nezájem o chemii či nepochopení předmětu.

V **otázce č. 9** jsem se studentů ptala, jak jejich učitel chemie vysvětluje učivo chemie. Ne všichni učitelé umějí vysvětlit učivo jasně. Zvláště učitelé, kteří s praxí začínají, se mohou do výkladu zamotat, při nervozitě přeskakují z jedné části probíraného učiva na druhou. Žák pak v probíraném učivu ztratí nit a látku nepochopí.

Důležité je, aby učivo bylo pokud možno vysvětleno jasně, zřetelně a chronologicky od nejdůležitějších informací po okrajové. Aby žáci pochopili, které informace jsou pro ně důležité a učivo si dokázali zapamatovat.

Od námi vybraného vzorku studentů jsem dostala na otázku, jestli učitel vysvětluje učivo jasně tyto odpovědi: **78% studentů souhlasí** s tím, že učivo, které jim učitel vysvětluje jim je jasně objasněno, pouze **7% studentů si myslí opak**, a učivo jim jasné není. **16%** studentů se nepřiklonilo ani k souhlasu, ani k nesouhlasu a zvolili možnost **nelze určit**. Více než $\frac{3}{4}$ studentů je tedy spokojena s tím, jak jim je učivo předkládáno, což je pro učitele jistě dobrou zpětnou vazbou. Tito studenti pak nemají problém pochopit další návaznosti nového učiva na již probrané. Problémem, který těmto studentům přitěžuje v učivu, jsou pak početní operace a rovnice, které se v chemii vyskytují a i když žáci chápou jak rovnici vyčíslit, špatně ji spočítají. Dalším problémem, který v chemii někteří žáci mají, jsou pak triviální názvy sloučenin, které si nemají od čeho odvodit.

V **otázce č. 10** jsem pokračovala podle odpovědí studentů na otázku z dotazníku, týkající se toho, že pokud učivo nepochopí, jestli se mohou zeptat vyučujícího. Někteří vyučující se v průběhu výuky ptají, jestli je učivo jasné. Jiní jen žákům přednesou výklad a nechají žákům učivo k samostudiu.

Studenti na tuto otázku odpověděli takto: téměř **60% studentů souhlasí** s tvrzením, že pokud žák učivu nerozumí, může se učitele zeptat. **Nesouhlas** s tímto tvrzením zazněl **od 16% studentů**. Jako nejvhodnější odpověď **Nelze určit** vybralo **25%** studentů.

Větší množství studentů, kteří nesouhlasili s tímto tvrzením, bylo z gymnázia, neboť tady se počítá s větším zapojením studentů do učení jako takového, shánění si vlastních informací a probíhá více jako samostudium. Učivo je probíráno více do hloubky a s tím souvisí i časová náročnost vyučovacích hodin. Na odborných školách nejsou osnovy a nároky na studenty

takové. Chemie není profilový předmět. Učitelé odučí menší množství učiva, ne na kvalitu ale na hloubku do které je učivo probráno, proto mají učitelé víc času i na vysvětlování probraného učiva studentům.

Další hodnocena byla **otázka č. 11**, ve které jsem se studentů ptala, jestli učitel inovuje výuku chemie a vymýšlí pro žáky stále nové úkoly.

Výsledky studentů mě mile překvapili. Myslela jsem si, že inovace v chemii není až natolik možná, že učitelé se drží spíše ověřených úkolů. Inovaci můžeme přičítat i rozvojem internetu, než tomu bylo dřív, na kterém najdou učitelé množství úkolů od jiných učitelů a mohou tak kombinovat svoje již ověřené s novými.

Přes můj údiv odpovědělo **55% dotázaných studentů**, že inovace ve výuce chemie od učitele běžně mají, **nesouhlasilo** s tímto názorem naopak **18% studentů**. Tím, že se učitelé zajímají i o novinky, které žákům zadají, se zvyšuje i zájem žáků, pokud je tedy nový a neznámý úkol zaujme, především na internetu najdeme zábavnější formu opakování- křížovky, doplňovačky, dokreslování do mapky apod. Mohou si vyzkoušet i jiný styl ověřování svých vědomostí, který zatím neznají a nemají naučený.

Jednou z didaktických schopností, na kterou jsem se ptala v **otázce č. 12**, je i kritika žáků od učitele chemie. Otázku jsem formulovala takto: Při hodinách chemie učitel žáky často kritizuje, ale neříká, jak co dělat správně. Otázka má obrácenou polaritu, proto souhlas s tímto tvrzením učitelům příliš neprospívá. I když kritika k výuce patří, nemělo by jí být tolik, a měly by do hodin chemie být vloženy i pochvaly. Ať se žák dozví nejen, co dělá špatně, ale i to co dělá dobře. Častěji se ovšem setkáváme s tím, že učitel pouze kritizuje žáky za špatné chování nebo za špatně vyplněný úkol a pochvalné činy se berou automaticky a učitel se nad nimi nepozastaví, natož aby žáka pochválil.

Ve zkoumaného vzorku jsem zjistila, že **38%** dotázaných studentů **souhlasí** s daným tvrzením, a kritiku od učitele slýchá často, a zároveň od učitele nevědí jak co dělat správně. Více než **51%** dotázaných studentů s tímto **nesouhlasí**. Občas si kritiku vyslechnou, ale není to příliš často. Od učitele získávají informace se správným postupem, takže opakovaná kritika, při dodržení správného postupování, již není potřeba. Jsou situace, kdy si správná řešení žáci mají vyhledat v rámci úkolu nebo samostatného studia.

Poslední na co jsem se u didaktických schopnosti studentů ptala, a to v **otázce č. 13**, bylo, jestli učitel při zkoušení chemie spěchá na odpověď a nenechá žáky si odpověď rozmyslet. Aby si žák mohl správnou odpověď rozmyslet, potřebuje alespoň 5 vteřin, ovšem v poslední době se častěji setkáváme s tím, že učitel na žáka spěchá a nejraději by odpověď slyšel hned. Jde také o otázku s obrácenou polaritou, proto nesouhlas s touto otázkou je pro učitele příjemnější.

Žák může správnou odpověď znát, ale na rozmyšlení potřebuje čas, někdy jen proto, že vymyslí jak odpověď na otázku začít, někdy proto, aby si mohl situaci analyzovat a říci řešení. Ovšem velmi často dochází k tomu, že ten čas od učitele nemá, pokud nezačne odpovídat hned po zeptání, vyvodí si z toho učitel to, že žák odpověď nezná. U pomalejších nebo podprůměrných žáků je času na zodpovězení otázky potřeba ještě více. Okamžité nezodpovězení otázky žákem, může být způsobeno i tím, že je žák jen nervózní i když odpověď zná. Může to být dáno i tím, že učitel ve výuce spěchá, což může být zapříčiněno několika faktory. A čím méně času má žák u zkoušení na odpověď, tím více učitel stihne vyzkoušet žáků, nebo probrat větší množství učiva.

Proto mě výsledky u této otázky ani nepřekvapili. Že se najdou žáci, kterým se čas na rozmyšlení zdá krátký, jsem počítala. Souhlas s otázkou potvrdilo **28%** dotázaných **studentů**, **nesouhlas** zazněl od **56%** **studentů**, těm se zdá čas na odpověď naprosto přijatelný a dostatečný a nemají s tímto faktorem při zkoušení problémy.

Stručné shrnutí 2. dílčího cíle

Žáci jsou s didaktickými schopnostmi učitele chemie mírně spokojeni. Žáci kladně hodnotí nadšení učitele pro předmět a jasnost vysvětlovaného učiva. Nejhůře byla hodnocena otázka, jestli dokáže učitel udržet pozornost žáků po celou dobu výuky, s čímž většina žáků nesouhlasila.

3.4.3 3. dílčí otázka: Jsou žáci spokojeni s organizačními schopnosti svého učitele chemie?



Obrázek 3- četnost odpovědí na otázky č. 14-18, týkající se organizační schopnosti učitele chemie

Další dílčí otázkou, důležitou ve výuce chemie je, jak si umí učitel výuku zorganizovat. Zda probíhá podle předem daných pravidel, která jsou známá i pro žáky, nebo jestli je hodina, ve které probíhá výuka chemie pro žáky chaotická a žáci sami nevědí co kdy čekat.

Žáci odpovídali na 5 otázek, týkajících se organizace výuky v hodinách chemie. Dotazy byly zaměřeny na klid a pořádek při výkladu a v laboratoři, zdali dochází učitel do hodin na čas. Jestli jsou dodržena pravidla, která učitel stanovil, nebo zda učitel podlehne naléhání žáků a svůj plán výuky změní, a také jestli vyučovací hodiny chemie mají jasně danou strukturu.

Hned v první otázce tohoto dílčího cíle, celkově **otázkou č. 14**, jsem se žáků ptala, jestli ve třídě i v chemické laboratoři si učitel udržuje klid a pořádek. Pokud je v hodinách klid a pořádek, žáci nevyrušují, může učitel probrat větší množství učiva, nikoho nemusí neustále napomínat a sám je klidnější. Je to tedy jeden z jeho prvořadých zájmů, aby prostředí, ve kterém pracuje a učí žáky novým věcem, bylo co nejklidnější. I pro žáky je klid a pořádek důležitým faktorem, pokud o předmět a probírané učivo mají zájem a mělo by být i v jejich zájmu, aby nevyrušovali. Především ale záleží na učiteli, jak dokáže žáky zklidnit, co vše

jim povolí. Jestli bude čekat, až se sami uklidní, nebo jestli je bude překřikovat. Z takové hodiny si žáci neodnesou nové vědomosti a učitel se tím vyčerpá.

Z odpovědí studentů musí mít radost i jejich vyučující, neboť více než **81%** studentů si myslí, že učitelé si dokáží ve třídě i chemické laboratoři udržet klid a pořádek. Pouze **4%** dotázaných si myslí, že klid a pořádek udržet není, a učitel by se měl víc snažit, aby si ho udržel nebo dokázal udělat. Téměř **15%** studentů řeklo, že **nelze určit**, jestli je klid a pořádek ve třídě a laboratoři v průběhu výuky. Mohlo to být tím, že jsou to třeba právě žáci, kteří vyrušují, nebo jde o žáky, kteří nenavštěvují hodiny chemie příliš často, a proto nemohou posoudit, jak výuka probíhá.

Otázkou č. 15, na kterou žáci odpovídali, abych zjistila odpověď na námi stanovený dílčí cíl, bylo, zda dochází učitel do hodin chemie na čas. Učitel by měl hodinu začínat se zvoněním, tím bude dosaženo co nejdelšího času věnovaného výuce, končit hodinu by měl opět se zvoněním. Pokud bude učitel přicházet do hodin pozdě a odcházet dřív ztratí tím mnoho času, který mohl věnovat výuce nebo procvičování probraného učiva.

Se zadaným tvrzením **souhlasilo téměř 68% studentů**, což je více než 2/3 dotázaných, **nesouhlas** vyjádřilo **více než 15% studentů**. Nebylo dále od studentů definováno, jestli jde o soustavné chození pozdě do výuky či jestli jde o občasnou záležitost, která se může stát každému. Také u studentů, jež s otázkou souhlasili, pravděpodobně nedochází učitel do výuky se zvoněním, ale se zpožděním jen pár minut, jež studenti učiteli tolerují.

Dále nás z organizačních schopností učitele zajímalo v **otázce č. 16**, zda učitel ve výuce dodržuje pravidla, která sám stanovil. Žáci i učitel by měli mít jasně stanovená pravidla a případné tresty za jejich nedodržení. Je to důležité pro jejich morálku a disciplínu, která by ve škole být měla. Učí je to i disciplíně do budoucího života a zaměstnání. Se zavedenými pravidly se potýkáme celý život, od útlého dětství až po smrt. A pokud by je ve výuce zavedená neměli, mohli by si na danou volnost velice rychle zvyknout, a jejich přivyknutí dále nastaveným pravidlům by bylo velice problematické. Nenastavenými a nedodržovanými pravidla by se zhoršila kázeň studentů ve výuce, klesl by výkon, který učitel může věnovat probírání učiva chemie.

Studenti se převážně shodli v tom, že ani jeden z nich nemůže říci, že s tímto tvrzením rozhodně souhlasí, z čehož vyplývá, že i nastavená pravidla učitel téměř ve všech případech dodržuje, mohou se, ale vyskytnou momenty, kdy dodrženy nejsou. To vyjádřilo více než

60% studentů souhlasem. Nesouhlas s dodržováním pravidel učitelem nastavených popsal **31% studentů**, zde se pravděpodobně jedná o vůbec nenastavená pravidla, nebo jejich velmi časté porušování, případné dodržování pravidel pouze na začátku školního roku. Pro žáky je důležité neustálé dodržování pravidel, a pokud nastolí učitel pravidla i sám pro sebe, měl by je bez výjimky dodržovat a být pro žáky vzorem.

Žáci se v **otázce č. 17** měli zamyslet i nad tím, jestli učitel podlehně jejich naléhání a změni svůj plán výuky. Nemělo by se to stávat, aby žáci věděli, co se v hodině chemie bude dít. Ovšem mohou nastat nečekané okolnosti, se kterými nepočítáme a budeme muset plán na vyučovací hodinu přehodnotit nebo změnit. Nemusí to ovšem být na naléhání studentů. Pokud učitel slíbí například test na probrané učivo v příští hodině, měl by test opravdu žákům rozdat, a nenechat se studenty přemluvit k jeho nepsaní. Nemusí ho v konečné fázi hodnotit, pokud dopadne test špatně, a udělat z něj třeba jen cvičný test. Ale žáci musí vědět, že hodinu vede učitel a také to musí vypadat.

Tato otázka má obrácenou polaritu, proto souhlas s tímto tvrzením snižuje osobnost a autoritu učitele, žáci si myslí, že mohou s učitelem manipulovat.

Nakonec **souhlas** s tímto tvrzením dalo pouze **necelých 7 %** studentů a téměř všichni ostatní, **92% studentů, nesouhlasili**. Dali tím najevo, že co řekne učitel, to platí a nenechá si od studentů měnit plán výuky. **1%** dotázaných vybralo variantu, že **nelze určit**. Mohlo to být tím, že si nevšímají, jestli se plán výuky náhle změni, výuku nenavštěvují nebo si na danou problematiku neudělali svůj názor.

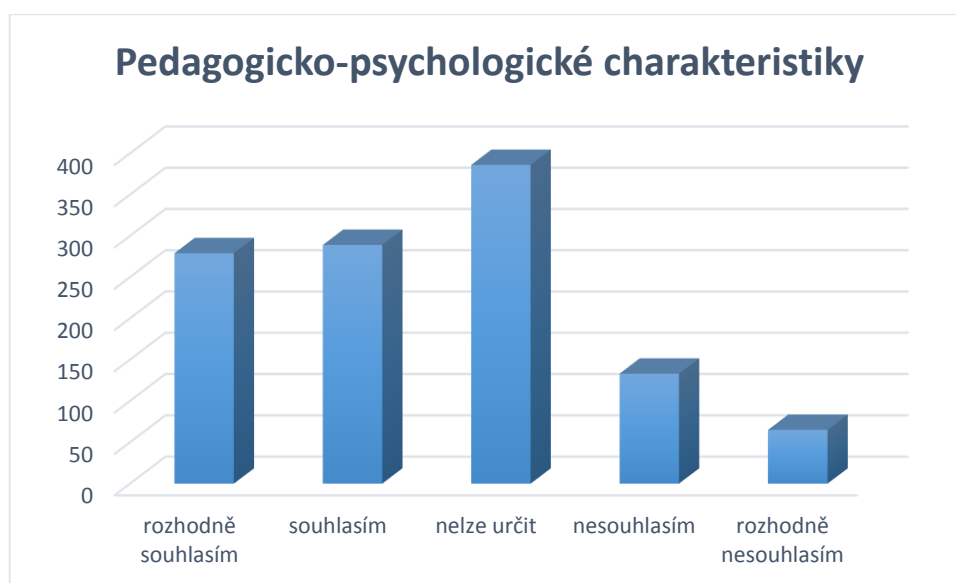
Poslední dotaz z organizačních schopnostech učitele byl v **otázce č. 18**, jestli vyučovací hodiny chemie mají jasně danou strukturu. Pokud má hodina dána jasnou strukturu, žáci vědí, co mohou od učitele čekat, a neberou pak učitele za neférově a podrazově jednajícího. Pokud jsou seznámeni s tím, že na začátku každé hodiny chemie učitel zkouší 3 žáky u tabule, nemohou se vymlouvat a měli by na tuto skutečnost být připraveni. Stejně tak, pokud učitel pravidelně zadává domácí úkol na konci hodiny, tak by ho měli mít hotový a nevymlouvat se, že o něm nevěděli. Struktura hodiny a situace by se měly ve výuce pravidelně opakovat, aby si na ně studenti přivykli a dokázali na ně být nachystáni.

Z dotazníkového šetření s touto otázkou **souhlasilo** více než **76% studentů**. Považují za jasně danou strukturu výuky chemie. **Nesouhlas** byl označen pouze u **5% studentů**, jímž se nezdá struktura hodin chemie jasně daná.

Stručné shrnutí dílčího cíle:

Žáci jsou s dílčí otázkou, týkající se organizačních schopností, spokojeni. Velký počet souhlasných odpovědí se objevil u otázky, jestli si učitel dokáže udržet klid a pořádek ve třídě a laboratoři a u jasnosti struktury výuky.

3.4.4 4. Dílčí otázka: Jste spokojeni s pedagogicko-psychologickými charakteristikami svého učitele chemie?



Obrázek 4- četnost odpovědí na otázky č. 19-24, týkající se pedagogicko-psychologických charakteristik učitele chemie

Do sekce pedagogicko-psychologických charakteristik jsem zařadila 6 otázek, podle kterých budu vyhodnocovat 4. dílčí cíl. Otázky se týkají toho, jestli učitelé chemie podporují vlastní názor žáků, zda umí žákům naslouchat, jestli má radost z jejich úspěchů. Zdali lze říci, že učitel chemie u nich probudil větší zájem o předmět chemie, jestli jde o typ učitele, který své žáky nezesměšňuje a prokazuje důvěru ve schopnosti žáků.

Pedagogicko-psychologické charakteristiky jsou pro žáky důležitým faktorem, učitel jimi může žákům dát najevo, jak moc se v předmětu posunuli, o kolik se osamostatnili a zvýšit žákům sebedůvěru v daném předmětu. Pro stydlivé studenty, nebo studenty, jež v předmětu

nevyvíkají, jde o velmi důležitou součást učitele. Může je psychicky podržet anebo jejich snahu zmařit.

Na **otázku č. 19**, která zněla: učitel podporuje vlastní názor žáků, jsem dostala od žáků tyto odpovědi. **Souhlas** s podporou vlastního názoru vyjádřilo přes **29% studentů**, což se mi osobně zdá málo, neboť vlastní názor by ve studentech měl být rozvíjen. Jen asi nebude zrovna ideální předmět na rozvoj vlastního názoru. Dále to může být i tím, že učitelé velmi často chtějí znát definice a chemické zákony v doslovném znění a ne jen popis vlastními slovy žáka. **Nesouhlas** s tím, že žáci jsou podporováni učitelem k využití vlastního názoru v hodinách chemie, označilo téměř **20%** dotázaných žáků. Možnost **nelze určit** zvolilo nejvíce studentů, a to **51% studentů**. Tito studenti si nejsou jistí, jestli je v používání vlastního názoru učitel podporuje či nikoli. Možná je to tím, že nepochopili zadanou otázku a možná je to způsobeno tím, že jsou na škole krátkou dobu, a přístup učitele zatím neznají. Může jít také o studenty, kteří se mechanicky naučí učivo slovo od slova z paměti a svůj názor na probíranou problematiku zatím nevyužívají nebo jej nedávají najevo.

Následující dotaz, a to **otázka č. 20**, byl směřován, aby studenti odpověděli, zda učitel chemie umí žákům naslouchat. Pokud žáci vědí, že jim učitel umí naslouchat, získají k němu větší důvěru a častěji se právě tento typ učitele stává oblíbeným. Získat si důvěru žáka je pro učitele nelehký úkol, žáci než by řekli učiteli pravdu, častěji používají různé výmluvy a lži.

Z dotazovaných studentů přiznalo **souhlas** s otázkou více než **67% studentů**. To je velké množství studentů, jež mohou za svým učitelem chemie přijít a ten je vyslechnout. Otázkou však zůstává, s jakými věci studenti mohou za učitelem přijít a řešit je. Zdá se, že jde pouze o problémy s učivem nebo i s problémy osobními. **Nesouhlas** s naslouchajícím učitelem chemie vyjádřily pouze **3% dotazovaných žáků**. Můžeme tedy celkově zhodnotit učitele na břevlávských středních školách jako učitele chemie naslouchající svým studentům, kterým se žáci nebojí svěřit se svými problémy.

V **otázce č. 21** mě zajímal názor studentů na to, jestli učitel chemie má radost z úspěchů studentů. Od studentů zaznělo **45% souhlasných odpovědí a téměř 19% nesouhlasných odpovědí**. **36%** dotázaných studentů zvolilo možnost- **nelze určit**. Možnost nerozhodnutí se pro jednu z variant, souhlasnou nebo nesouhlasnou, může být i proto, že žák žádných úspěchů nedosahuje. Jeho úroveň je stále stejná, a učitel mu nemá za co ukázat radost. Souhlasná odpověď se dostavila od žáků, jež poznali radost učitele z jejich úspěchu. Úspěchem může

pro některé žáky být zlepšení se v předmětu chemie, pochopit vazby mezi probíranými tématy. Pro jiné znamená dosažení úspěchu třeba přední umístění v chemické olympiádě na úrovni školy, okresu, kraje či jiné chemické soutěži. To má učitel zajisté radost, protože toto umístění svého žáka vnímá částečně i jako svůj úspěch, kterého prací s žákem dosáhl. Kolik úsilí a času tomu věnovali a že se to vyplatilo. Nesouhlasnou odpověď označili taktéž studenti, kteří výrazného úspěchu nedosáhli, a proto nebyla vidět učitelova radost z úspěchu. Každý učitel je hrdý na úspěchy svých žáků, zvláště pokud se na nich osobně podílí.

Učitel má velkou moc, může studentům předmět svým přístupem k výuce znepríjemnit anebo naopak ve studentech probudí touhu poznat předmět lépe a i do budoucna se mu věnovat, na což studenti odpovídali v **otázce č. 22**. Zvláště při studování nezaměřené střední školy, jako jsou gymnázia, protože zde probíhá příprava žáků na studium na vysoké škole. A právě několik takových studentů může chemii dále studovat. Chemie je předmět náročný i zajímavý a na vysokých školách se dá studovat několik jeho odvětví, ať už analýza potravin, chemie životního prostředí, farmaceuticky zaměřené obory, setkáme se s ní při studiu plastů a polymerů, zdravotnických předmětů, analytické chemii apod. Proto mě zajímalo, jestli můžou žáci říci, zda u nich učitel svým přístupem a výukou dokázal probudit větší zájem o chemii.

Zvláště mě zajímalo, jaké odpovědi zvolí studenti gymnázia, kteří jsou ještě tvární a část z nich se sále rozhoduje na kterou vysokou školu jít. Od žáků jsem dostala **35% souhlasných odpovědí**, a všechny byly z gymnázia. Možná právě z těchto žáků někteří půjdou studovat chemii dále na vysoké školy. **Nesouhlas** se objevil u **39% dotázaných studentů**, převážně z odborných škol. Ti si již vybraly obor, kterému se chtějí dále věnovat. Možnost **nelze určit** si zvolilo **26% studentů**, kteří si nejsou jisti, zdali u nich učitel probudil větší zájem o chemii. U některých studentů je zájem o chemii zvýší pouze laboratorními cvičeními, které jsou studenty oblíbené a jsou pro ně zpestřením proti klasické výuce ve třídě. To je ale varianta, která se našeho dotazu netýká, neboť to není zásluhou učitele, ale změnou prostředí a toho že si sami žáci mohou vyzkoušet chemii v praxi a která k výuce chemie patří.

Předposlední otázkou, **otázkou č. 23**, kterou jsem žákům položila, bylo, jestli učitel chemie nikoho nezesměšňuje. Takto zesměšněný žák, by se pak v hodinách chemie necítil dobře, komunikace s učitelem by pro něj byla nepříjemná a mohl by se obávat toho, že se situace bude opakovat. Navíc psychika dospívajících je vrtkavá a nevíme nikdy, jak se může student

zachovat, jestli unese tíhu zesměšnění a jaký vliv to má na ostatní žáky ve třídě, aby situaci po vyučujícím neopakovali. Proto by k zesměšnění studenta učitelem nemělo docházet. Bohužel od učitele může jít jen o nevinnou poznámku, kterou se zrovna strefil do černého nebo která mohla být jen obranou na něco, co řekl žák učiteli.

U odpovědí jsem se setkala s **96% souhlasných odpovědí** od studentů na to, že učitel nikoho nezesměšňuje. **Nelze určit vybrali 4%** studentů. Možná od učitele slyšeli něco, co by mohlo být bráno jako zesměšňující, ale nijak zvlášť situace nebyla rozebírána. S nesouhlasem, s tím, že by učitel žáky zesměšňoval, jsme se nesetkali. To ukazuje profesionalitu učitelů chemie na břeclavských středních školách, že dříve než něco řeknou, se nad tím zamýšlejí a přemýšlejí nad důsledky, které by jejich slova mohla mít.

Poslední **otázku č. 24**, kterou jsem položila v dotazníku žákům 3 břeclavských středních škol, bylo, jestli má učitel důvěru ve schopnosti žáků. Důvěru by do svých žáků měli učitelé vkládat, vždyť vědomosti žáků a jejich úspěchy jsou výsledkem práce učitelů. Kdyby učitel neměl důvěru ve schopnosti žáků, že jsou schopni se zlepšit, pochopit učivo, reprezentovat v chemii školu, neměla by jeho práce smysl.

Hodnocení žáků na poslední otázku v dotazníku dopadlo tak, že **23% studentů souhlasí**, že má učitel důvěru ve schopnosti žáků. Dalších **23% nesouhlasilo** s daným tvrzením. Většina žáků, a to **54% zvolilo možnost nelze určit**. Důvěru učitele žáci mají, jen ji třeba nedává učitel tak najevo, aby si toho studenti všimli.

Stručné shrnutí 4. dílčího cíle:

Žáci sami nemohou určit, jestli jsou s pedagogicko-psychologickými charakteristikami svých učitelů chemie spokojeni. Zvláště spokojeni jsou s tím, že učitel nikoho nezesměšňuje. Více najevo by učitelé měli dávat to, že je zajímavá vlastní názor žáků i větší důvěru ve schopnosti žáků. A zkusit u žáků probudit větší zájem o chemii.

3.5 Interpretace hlavního cíle práce

Cílem průzkumu bylo zjistit spokojenost břeclavských studentů s jejich učitelem chemie. Z toho plynou otázky:

1. Jaké jsou silné stránky učitelů chemických předmětů na břeclavských středních školách?
2. Co považují žáci za slabé stránky svého učitele chemie?

3.5.1 Hlavní otázky práce

Hlavní otázka č. 1- Jaké jsou silné stránky učitelů chemických předmětů na břeclavských středních školách?

Silné stránky učitelů na břeclavských středních školách jsem počítala pomocí celkového aritmetického průměru ze všech vyhodnocených otázek a aritmetického průměru a směrodatných odchylek jednotlivých otázek. Pokud je dílčí průměr i s rozmezím odchylek vyšší než celkový průměr všech otázek, můžeme hovořit o silných stránkách učitele.

Po zjištění všech potřebných údajů můžeme u břeclavských učitelů středních škol mluvit o těchto silných stránkách:

- Učitel nepoužívá vulgární slova při mluvení
- Učitel s přehledem řeší případné konfliktní situace
- Učitel je klidný, trpělivý a umí se ovládat
- Učitel je schopen přijmout kritiku svých hodin
- Učitel vyučuje chemii s velkým nadšením
- Učitel vysvětluje učivo jasně
- Mohu se učitele zeptat, pokud učivu nerozumím
- Vyučovací hodiny učitele chemie mají jasnou strukturu

Z 24 vlastností, schopností a charakteristik, které jsme v rámci dílčích cílů hodnotili, je 8 z nich považováno žáky za silné stránky učitele chemie. Výsledek je to pěkný, když si uvědomíme, že každá 3. vlastnost, z námi zkoumaných, je považována za silnou stránku učitele chemie.

Hlavní otázka č. 2- Co považují žáci za slabé stránky svého učitele chemie

Podle spočítaných aritmetických průměrů a směrodatných odchylek mohu říct, že žáci břeclavských středních škol, které se účastnily průzkumu do mé bakalářské práce, neshledali na svých učitelích ani jednu slabou stránku. Všechny vlastnosti, schopnosti a charakteristiky nevyčnívaly z průměru všech odpovědí na mnou zadané dílčí cíle, ze kterých se slabé stránky zjišťovaly.

I když tyto vlastnosti neskončili jako slabé stránky, některé k tomu neměly daleko, byly ohodnoceny žáky středních škol spíše nesouhlasným hodnocením.

Učitelé by měli svou pozornost upřít na následující oblasti svých vlastností, schopností a charakteristik a zaměřit se na jejich nápravu.

- Spravedlivost při hodnocení výkonů žáků
- Udržení pozornosti žáků po dobu výuky
- Kritizovat žáky, ale neříct jim, jak se co dělá správně
- Dodržování pravidel, která stanovil

3.6 Přínos bakalářské práce pro praxi

Výsledky, kterých se nám podařilo dosáhnout, jsou v regionu Břeclav na hodnocení učitelů chemických předmětů jediné, které se dělali. Průzkum učitelů jednoho předmětu mezi různými typy škol tady zatím chyběl.

Tyto výsledky mohou sloužit ředitelům škol, které se průzkumu zúčastnili na zhodnocení práce svých zaměstnanců vyučujících chemické předměty. Mohou být důležitou informací pro učitele, kteří na školách chemické předměty učí, jako srovnání sebe sama s konkurencí. Ale především by měly být pro vyučující zpětnou vazbou od svých studentů, které chemické předměty učí, aby věděli, čeho si na nich studenti cení a v čem vidí ještě možnost zlepšení. Bylo by dobré se nad výsledky průzkumu alespoň zamyslet.

4 ZÁVĚR

V úvodní kapitole jsem se zaměřila na popis a definování základních pojmů z oblasti evaluace a pedagogické evaluace, evaluaci učitele a žáka a předmět pedagogické evaluace. Základní informace jsem podala i o hodnocení sama sebe- autoevaluaci.

Další kapitolu jsem věnovala požadavkům na kvalitu učitele. Zaměřila jsem se a definovala kvalitu učitele, požadavky na kvalitu učitele na střední škole, popsala standardy učitelské profese, kompetence učitele. Objasnila jsem, jaká má být kvalifikace učitele na střední škole.

Hned po kapitole o učitelích jsem následující kapitolu věnovala požadavkům na žáka a definovala pojem žák dle několika definic a autorů. Pozorně jsem rozebrala osobnost žáka a žáka střední školy a to, co se s žákem v tomto pro něj nelehkém období děje, jak se mění jeho tělesná i psychická stránka.

V praktické části jsem se věnovala samotnému průzkumu, který jsem provedla na téma Evaluace učitele střední školy z pohledu žáka. V mém případě se jednalo o učitele chemických předmětů na středních školách ve městě Břeclavi. Hodnocení učitele může probíhat několika způsoby. Učitelé mohou být hodnoceni sami sebou, kolegy, zaměstnavatelem, externí osobou a v neposlední řadě je mohou hodnotit i jejich žáci. Právě toho jsme využili v této bakalářské práci.

Pro žáky byl sestaven dotazník, který mohu označit za vlastní, i když byl sestaven z více veřejně dostupných zdrojů na internetu, ale otázky v něm byly pozměněny, aby odpovídaly hodnocení učitele chemicky zaměřených předmětů.

Dotazník jsem rozdala po třech středních školách ve městě Břeclavi, na nichž probíhá výuka chemie alespoň v 1. ročníku. Nazpět jsem je získala vyplněných 192 dotazníků, což je 49% návratnost od všech studentů navštěvujících vybrané školy a mající v letošním školním roce předmět chemii.

I když průzkum probíhal anonymně, o respondentech mám informaci o pohlaví a střední škole, kterou studují. V průzkumu, který jsem hodnotila, jsem však tyto informace nevyužila, ale pokud by měly zúčastněné školy zájem, lze provést porovnání mezi jednotlivými školami.

V průzkumu jsem stanovila hlavní cíl a 4 dílčí cíle, které jsem zodpovídala. U hlavního cíle jsem stanovila 2 hlavní otázky práce a u dílčích cílů byly zhodnoceny 4 dílčí otázky práce.

U hlavních cílů mě zajímaly silné a slabé stránky učitele z pohledu žáků. Dílčí cíle byly rozděleny na osobnostní vlastnosti, didaktické schopnosti, organizační schopnosti a pedagogicko- psychologické charakteristiky.

Dotazník obsahoval uzavřené otázky, které byly nabídnuty formou škály s možností výběru z 5 možných odpovědí.

Žáci břeclovských středních škol považují za silné stránky jejich učitele to, že: učitel nepoužívá při mluvení vulgární slova, že umí řešit případné konfliktní situace, které mohou vzniknout, je klidný a trpělivý a umí se ovládat, učitelé jsou schopni přijmout kritiku svých hodin, vyučují chemii s velkým nadšením, učivo vysvětlují jasně, a v případě, že žáci učivu nerozumí, se mohou učitele zeptat a že vyučovací hodiny učitele chemie mají jasnou strukturu.

Jako slabá stránka nebyla označena žádná se zadaných dotazníkových otázek. Byly ale 4 situace, které k slabým stránkám mají blízko, a proto bych navrhla učitelům zaměřit se právě na ně, a pokusit se své postoje v nich vylepšit. Mezi tyto situace hodnocené jako horší stránky učitelovi osobnosti patří: spravedlivost učitele při hodnocení výkonu žáků, udržení pozornosti žáků ve výuce, kritizování žáků a neříkání jim, jak co dělat správně, a také dodržování pravidel, která učitel stanovil.

Dílčí cíle byly zpracovány po jednotlivých dílčích otázkách a každý dílčí cíl byl na konci stručně zhodnocen. Ve 3 dílčích cílech se studenti shodli a s uvedenými vlastnostmi a schopnostmi, které jsou v dílčích cílech obsaženy, jsou žáci spokojeni. U pedagogicko-psychologických charakteristik je odpověď nejasná, a žáci sami nejsou schopni určit, jestli jsou spokojeni.

Všechny cíle, které jsem v práci zvolila, byly vyhodnoceny a popsány v příslušných kapitolách této práce. Výsledky mohou posloužit učitelům chemie k tomu, aby věděli, jak si u svých žáků vedou, aby mohli zlepšit chování v některých situacích, které mohou ve výuce nastat a aby si uvědomili, co dělají podle žáků dobře.

5 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009 ISBN 978-80-247-2863-6

IAFRANCESCO G., *Hacia el mejoramiento de los procesos evaluativos en relación con el aprendizaje*, 2001, str. 6, ISBN 958-20-076-80

JANÍKOVÁ, M. et al., *Základy školní pedagogiky*, Brno: Paido, 2009, ISBN 978-80-7315-183-6

JŮVA, V., *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*, Brno: Paido, 2001, ISBN 80-85931-95-8

KALHOUS, Z., OBST, O., A KOL, *Školní didaktika*, Portál 2002, ISBN 80-7178-253-X

KASÍKOVÁ, H; VALIŠOVÁ, A., *Pedagogika pro učitele*, Praha : Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1734-0

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., *Hodnocení žáků*, Praha : Grada Publishing a.s., 2005, ISBN 978-80-247-2834-6

MINOR, L.C. (2002). Preservice Teachers' Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. *Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.

PROKEŠOVÁ, L., *Transformace výchovně vzdělávacího systému a některé problémy učitelského vzdělávání*. In: *Učitel základní školy a jeho profesní kompetence – sborník*, České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2002, 27s.

PRŮCHA, J., Přehled pedagogiky, Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-399-4

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ J., Pedagogický slovník, č. 3, aktualizované vydání, Praha: PORTÁL, 2003, ISBN 80-7178-8

RÝDL, K., et al., Sebehodnocení školy : Jak hodnotit kvalitu školy, 1. vyd. Praha: Agentura STROM, 1998, 71 s., Škola 21, Praxe ředitele; sv. 3, ISBN 80-86106-04-7.

SPIPKOVÁ, V. Učitelská profese a její současné proměny. In: KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. Učitel v současné škole. Praha: Filozofická fakulta UK, 2010, ISBN 978-80-729 -384-9

ŠVEC, V., CHUDÝ, Š., Pedagogika v teorii a praxi, Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2004, ISBN 80-7318-92-4

TENBRINK, T., COOPER, J. M., Educator's guide, 2003, str. 64, ISBN 978-0618300013

TOMKOVÁ, A., SPIPKOVÁ, V. a kol., Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch, Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, ISBN: 978-80-87063-64-4

VÁGNEROVÁ, M., Vývojová psychologie, Praha: Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. et al., Pedagogika pro učitele, Praha: Grada, 2006, ISBN 978-80-247-1734-0

VAŠUTOVÁ, J., Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu, 1. vyd. Brno: Paido, 2004, 192 s., ISBN 80-7315-082-4

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., Kompetence ve vzdělávání, Praha: Grada, 2008, 74s., ISBN 978-80-247-1770-8

VILÍMOVÁ, V., Didaktika tělesné výchovy, 1.vydání Brno: Paido, 2002, 103s., ISBN 80-7315-033-6

INTERNETOVÉ ZDROJE

MCKINSEY & COMPANY, How the World's Best-performing School Systems Come Out on Top, 2007, <http://www.smhc-cpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top-sept-072.pdf>

SBÍRKA ZÁKONŮ, 2004. Dostupné na WWW: <http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?zdroj=sb04563&cd=3&typ=r>, citováno 30.1.2015

ZDROJE K SESTAVENÍ DOTAZNÍKU:

www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni.../18_Interakce_ucitele_a_zaka.pdf

monitor.gym-nymburk.cz/hodnoceni-ucitelu

www.elspac.cz/res/file/dotazniky/U15.pdf

gis.vsb.cz/vojtek/content/main/files/Hodnoceni.pdf

zstyrscskalipa.cz/upload/2014/04/interakce-učitele-a-žáků.pdf

theses.cz/id/kof7h8/downloadPraceContent_adipIdno_9927

6 SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK

Obrázek 1- četnost odpovědí na otázky č. 1-6, týkající se osobnostních vlastností učitele chemie.....	27
Obrázek 2- četnost odpovědí na otázky č. 7-13, týkající se didaktických schopností učitele chemie.....	30
Obrázek 3- četnost odpovědí na otázky č. 14-18, týkající se organizační schopnosti učitele chemie.....	35
Obrázek 4- četnost odpovědí na otázky č. 19-24, týkající se pedagogicko-psychologických charakteristik učitele chemie.....	38
Tabulka 1- rozdělení respondentů.....	26

7 SEZNAM PŘÍLOH

7.1 Příloha 1- Zadaný dotazník pro žáky středních škol

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku o hodnocení učitele chemie na střední škole z pohledu žáků.

Stupnice hodnocení: odpovědi označte křížkem

1-rozhodně souhlasím	2- souhlasím	3- nelze určit	4- nesouhlasím	5-rozhodně nesouhlasím
----------------------	--------------	----------------	----------------	------------------------

Jsem: děvče chlapec

Osobnostní vlastnosti	1	2	3	4	5
Učitel chemie nepoužívá při mluvení žádná vulgární slova					
Učitel chemie s přehledem řeší případné konfliktní situace.					
Učitel chemie je velmi klidný a trpělivý, umí se dobře ovládat					
Učitel chemie je při hodnocení našich výkonů vždy spravedlivý					
Učitel chemie projevuje vůči žákům nadřazený postoj					
Učitel chemie je schopen přijmout kritiku svých hodin					

Didaktické schopnosti	1	2	3	4	5
Učitel vyučuje chemii s velkým nadšením					
Učitel při vyučování chemie dokáže udržet pozornost žáků po celou dobu výuky					
Učitel vysvětluje učivo chemie jasně					
Když učivo chemie nerozumím, rozhodně se mohu zeptat					
Učitel inovuje výuku chemie, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly					
Při hodinách chemie žáky často kritizuje, ale neříká, jak co dělat správně					
Učitel při zkoušení chemie spěchá na odpověď, nenechá žáka odpověď si rozmyslet					

Organizační schopnosti	1	2	3	4	5
Ve třídě a chemické laboratoři si učitel udržuje klid a pořádek					
Do hodiny chemie dochází učitel na čas					
Učitel ve výuce dodržuje pravidla, která stanovil					
Učitel často podlehne naléhání žáků a změní svůj plán výuky					
Vyučovací hodiny chemie mají jasnou strukturu					

Pedagogicko-psychologické charakteristiky	1	2	3	4	5
Učitel chemie podporuje vlastní názor žáků					
Učitel chemie umí žákům naslouchat					
Učitel chemie má radost z našich úspěchů					
Lze říci, že u mě probudil větší zájem o chemii.					
Učitel chemie nikoho nezesměšňuje.					
Učitel má důvěru ve schopnosti žáků					

Děkuji Vám za vyplnění