

Názory žáků střední odborné školy na vybrané parametry kvality ekonomických předmětů

Ing. Radana Drgová

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. Radana Drgová
Osobní číslo: H160545
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství odborných předmětů pro SŠ
Forma studia: kombinovaná

Téma práce: Názory žáků středních odborných škol na vybrané parametry
kvality ekonomických předmětů

Zásady pro vypracování:

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti pedagogické evaluace a kvality výuky z pohledu žáků.
Příprava metodiky empirické části, zpracování cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi středních škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

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.

NOLAN, James F. a Linda A. HOOVER. Teacher supervision and evaluation: theory into practice. Hoboken, N.J.: Wiley, 2011. ISBN 978-0-470-63995-5.

SKUTIL, Martin. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

Vedoucí bakalářské práce:

Ing. Bc. Šárka Vránová, Ph.D.

Vyšší odborná škola ekonomická

Datum zadání bakalářské práce:

11. října 2017

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2018

Ve Zlíně dne 11. října 2017



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 22. 2. 2018

..... Jrg'

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

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

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

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

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

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či 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 chybného 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 přihlídáne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Předmětem bakalářské práce je zhodnocení názorů žáků střední školy ekonomického směru na vybrané parametry kvality výuky předmětu ekonomika. Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část, za pomoci provedené rešerše odborné literatury, definuje pojem kvalita výuky, vymezuje modely kvality výuky a specifikuje faktory, které kvalitu výuky ovlivňují. Praktickou část práce tvoří kvantitativní průzkum, v němž byla zvolena metoda sběru dat dotazník. Data pro kvantitativní průzkum jsou získána z dotazníkového šetření provedeného ve dvou studijních oborech a to ve 2., 3. a 4. ročníku Obchodní akademie Kroměříž. Po zpracování dat je provedeno jejich vyhodnocení, interpretace zjištěných skutečností a vyhotovení závěrečných doporučení pro možné využití v pedagogické praxi.

Klíčová slova: hodnocení výuky, kvalita výuky, předmět ekonomika, učitel, žák, dotazník

ABSTRACT

The subject of the bachelor thesis is the evaluation of secondary school student's opinions according to the selected parameter. The parameter of this bachelor thesis is the quality of teaching the subject of economics. The thesis is divided into two parts. The theoretical part defines the term of teaching quality and circumscribes models of this teaching. In the theoretical part are further specified factors, which have an impact on teaching. The practical part is made by quantitative survey. During the survey, the data was obtained from completed questionnaires. Data collection was realized in two fields of study, namely in the second, third and fourth year of study at the Business Academy in Kroměříž. After data processing, their evaluation was finished and established facts were construed. In the end, recommendations were made for possible use in pedagogical practice.

Keywords: evaluation of teaching, quality of teaching, subject of economics, teacher, student, questionnaire

Zde bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Ing. Bc. Šárce Vránové, Ph.D. za její cenné rady, připomínky a ochotný přístup, kterými mi velmi pomohla při zpracování této práce. Děkuji také Ing. Soni Kartousové z Obchodní akademie Kroměříž za její čas, ochotu a pomoc při získávání kvantitativních dat pro praktickou část této práce. V neposlední řadě bych ráda poděkovala za podporu mé nejbližší rodině, která pro mě byla po celou dobu mého studia velkou oporou.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 HODNOCENÍ A KVALITA VÝUKY EKONOMICKÝCH PŘEDMĚTŮ.....	12
1.1 EVALUACE VS. HODNOCENÍ.....	12
1.2 DEFINOVÁNÍ POJMU KVALITA V PEDAGOGICE.....	15
1.2.1 Kvalita výuky.....	16
1.2.2 Modely kvality výuky.....	16
2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KVALITU VÝUKY.....	20
2.1 UČITEL.....	20
2.1.1 Klíčové dovednosti učitele.....	21
2.1.2 Kvalita a efektivita v práci učitele.....	23
2.2 ŽÁK.....	24
2.2.1 Komunikace na úrovni žák - učitel.....	26
2.2.2 Hodnocení učitele žákem.....	27
2.3 KVALITA KURIKULA.....	27
2.4 DALŠÍ VYBRANÉ FAKTORY.....	29
3 METODY SBĚRU DAT V PEDAGOGICKÝCH VÝZKUMECH.....	31
3.1 DOTAZNÍK.....	31
3.2 OSTATNÍ METODY SBĚRU DAT.....	32
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	34
4 PRŮZKUMNÝ PROJEKT.....	35
4.1 PROBLÉM A CÍLE PRŮZKUMU.....	35
4.2 FORMULACE PRŮZKUMNÝCH OTÁZEK.....	36
4.3 METODA SBĚRU DAT.....	36
4.4 SOUBOR VYBRANÝCH RESPONDENTŮ.....	36
4.4.1 Specifikace střední školy v průzkumu.....	37
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	38
5 VYHODNOCENÍ PROJEKTU A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....	39
5.1 SROVNÁNÍ RESPONDENTŮ.....	39
5.2 ROZDĚLENÍ ZÍSKANÝCH DAT DO KATEGORIÍ.....	40
5.3 VYHODNOCENÍ KVALITY PŘEDMĚTU.....	40
5.3.1 Vyhodnocení dílčí průzkumné otázky č. 1.....	47
5.4 VYHODNOCENÍ ČASOVÉ NÁROČNOSTI NA DOMÁCÍ PŘÍPRAVU.....	48
5.4.1 Vyhodnocení dílčí průzkumné otázky č. 2.....	51
5.5 VYHODNOCENÍ KVALIT UČITELE.....	51
5.5.1 Vyhodnocení dílčí průzkumné otázky č. 3.....	57

5.6	VYHODNOCENÍ NÁZORŮ STUDENTŮ NA PROPOJENÍ PŘEDMĚTU S PRAXÍ.....	58
5.6.1	Vyhodnocení dílčí průzkumné otázky č. 4.....	59
5.7	VYHODNOCENÍ OSTATNÍCH FAKTORŮ OVLIVŇUJÍCÍCH VÝUKU	59
5.7.1	Vyhodnocení dílčí průzkumné otázky č. 5.....	62
5.8	VYHODNOCENÍ STUDENTSKÝCH NÁMĚTŮ.....	62
5.9	VYHODNOCENÍ DÍLČÍ PRŮZKUMNÉ OTÁZKY Č. 6.....	64
6	CELKOVÉ ZHODNOCENÍ PRŮZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	65
6.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI SŠ	66
	ZÁVĚR	67
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	69
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	71
	SEZNAM OBRÁZKŮ	72
	SEZNAM TABULEK.....	73
	SEZNAM PŘÍLOH.....	74

ÚVOD

Oblastí zájmu této bakalářské práce jsou názory studentů vybrané střední školy ekonomického směru na kvalitu výuky předmětu ekonomika. Tematicky se práce bude zaměřovat na různé faktory, které kvalitu výuky ovlivňují, a zjišťuje názory studentů na tyto aspekty. Jedním z důvodů výběru tohoto tematického zaměření je skutečnost, že k průzkumu byla vybrána střední škola, kterou jsem v minulosti také studovala, a proto mě zajímá, zda se názory, postoje a preference studentů odlišují od mých názorů.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké názory mají studenti na jednotlivé parametry hodnocení kvality výuky. Tyto poznatky budou poté sloužit jako cenná zpětná vazba pro učitele daného předmětu a pomohou jim využít jejich potenciál za účelem zvýšení efektivnosti a kvality své pedagogické práce.

Teoretická část práce se bude zabývat vymezením rozdílů mezi pojmy evaluace a hodnocení, definicí pojmu kvalita výuky, budou uvedeny nejznámější modely kvality výuky a specifikace dalších důležitých faktorů působících na kvalitu výuky v dnešním pedagogickém prostředí. Závěrem teoretické části budou vyjmenovány jednotlivé metody sběru dat se zaměřením na metodu využitou v této práci, tedy na dotazník. Řazení kapitol teoretické části bude uzpůsobeno záměru uvést čtenáře do problematiky postupně. Zdrojem informací teoretické části práce bude rešerše odborné literatury a internetových zdrojů.

Při realizaci kvantitativně orientovaného průzkumného šetření bude jako metoda výběru respondentů do výběrového souboru použitý dostupný výběr. Použitou metodou sběru dat bude dotazník. Při zpracování a vyhodnocování získaných dat budou sestaveny tabulky absolutních a relativních četností, pro větší názornost budou data zpracována také do přehledného grafického znázornění.

Na počátku empirické části práce bude nejdříve definován průzkumný projekt, včetně všech jeho kategorií (stanovení cíle a formulace otázek průzkumu, specifikace metody sběru dat, popis výzkumného vzorku a způsob zpracování dat). Dále bude následovat vyhodnocení průzkumu a interpretace výsledků. Po tomto kroku budou zařazena doporučení pro střední školu vyplývající ze zjištěných situací. Práce bude ukončena shrnutím nejpodstatnějších poznatků v závěru.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HODNOCENÍ A KVALITA VÝUKY EKONOMICKÝCH PŘEDMĚTŮ

Kvalita výuky obecně závisí na mnoha různých činitelích. Mezi faktory ovlivňující kvalitní výuku lze zařadit celkovou osobnost učitele, tedy jeho odbornou kvalifikaci, jeho osobnostní vlastnosti, postoje zaujímané k výuce, osvojení klíčových kompetencí a především jeho přístup k žákům samotným. Kvalitu výuky však také do značné míry ovlivňují žáci sami svým přístupem ke studiu. Dalším faktorem působícím na kvalitu výuky je postoj zaujímaný vedením školy, ale promítá se zde také tlak státu na zlepšování kvality vzdělávání, kdy výuka je samozřejmě jeho nedílnou součástí. Mohou zde však zapůsobit i požadavky budoucích zaměstnavatelů či navazujících školských institucí, na jejichž podkladě je možné výuku těmto požadavkům přizpůsobit.

Hodnotit kvalitu výuky lze z mnoha různých pohledů a k hodnocení samotnému je v praxi využíváno více evaluačních metod. Aby bylo možné provést správné a využitelné hodnocení, je třeba nejdříve vymezit a stanovit základní pojmy související s kvalitou.

1.1 Evaluace vs. hodnocení

V pedagogické praxi se v posledních letech velmi rozšířil pojem evaluace. Tento pojem je jedním z nejfrekventovanějších v pedagogické teorii, ale často se vyskytuje také v dokumentech vzdělávací politiky.

Obecně lze pojem **evaluace** vyjádřit jako proces systematického shromažďování a analýzy informací podle předem stanovených kritérií. Tento proces je prováděn za účelem dalšího rozhodování. Definice naznačuje, že evaluace by měla být systematická, tzn. jasně vymezená oblast a její struktura. Dále by měla být provedena správně metodicky a pravidelně, řízena podle předem stanovených kritérií a použitelná pro rozhodování a další plánování (Bennet a kol., 1994 in Nezvalová, © 2006, online).

V pedagogickém slovníku je pojem evaluace ve vědecké terminologii chápán jako hodnocení v obecném významu. V pedagogice však tento pojem představuje zjišťování, vysvětlování a porovnávání dat, která vyjadřují stav, efektivnost, kvalitu a fungování školských zařízení, částí nebo celku vzdělávacího systému (Průcha, Mareš a Walterová, 2013). Evaluace je přirozeně pedagogickou disciplínou zabývající se hodnocením edukačních jevů. „Smyslem edukace je poskytovat hodnotící informace o celé pedagogické realitě, jde nejen o testování vzdělávacích výsledků, ale o mnohem širší reflexi

pedagogických jevů, která má sloužit jak k výzkumným, tak k praktickým účelům.“ (Průcha, 2000, s. 22). Čapková (2012) označuje evaluaci jako jeden z mechanismů nepřímého řízení vzdělávací soustavy. Autorka se taktéž přiklání k definicím evaluace autorů uvedených výše, dodává však, že se vztahuje na všechny úrovně, oblasti a prvky vzdělávacího systému a také na všechny fáze vzdělávacího procesu. Tyto fáze rozděluje do čtyř následujících kategorií:

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

V zahraniční literatuře je pojem pedagogické evaluace definován jako rozhodování o celkové kvalitě výkonu učitele, jeho schopnostech vykonávat přiřazené úkoly a poskytuje obrázek o kvalitě výkonu i u profesionálních pracovníků. Výsledkem procesu evaluace je poté určitá forma souhrnného hodnocení, ať již v číselné nebo kvalitativní formě (Nolan a Hoover, 2011, s. 6).

Termín **hodnocení** je v literatuře často uváděn jako synonymum pojmu evaluace. Průcha (2009) i Vašátková (2006) však shodně upozorňují na fakt, že tyto dva pojmy je nutné od sebe odlišovat. Pro správné rozlišení termínů evaluace a hodnocení je důležité evaluaci považovat za systematické zkoumání kvality nebo hodnoty vzdělávacího programu či jeho jednotlivých částí. Pojem hodnocení pak vyjadřuje jednorázové posouzení dílčích aspektů kurikula, tzn. toho, co se účastníci ve vzdělávacím programu naučili, tedy jejich nově nabytých znalostí, dovedností apod. (Nezvalová, 2006).

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že termín evaluace vyjadřuje širší, komplexní význam. Zahrnuje v sobě souhrnně teorii, metodologii i praxi veškerého hodnocení nejrůznějších vzdělávacích jevů a procesů. Zatímco pojem hodnocení se častěji užívá v širších kontextech běžné školní praxe, např. se hovoří o hodnocení žáků, práce učitelů, kvality školy apod. Například Kolář a Šikulová (2009, s. 15) definují hodnocení v pedagogické disciplíně následovně:

- „hodnocení je nedílnou součástí každé lidské činnosti (spolu s procesem rozhodování),
- hodnocení je přirozenou součástí každé výchovně vzdělávací činnosti,

- hodnocení je přítomno v činnosti učitele i v činnostech žáků,
- hodnocení ovlivňuje osobnostní a sociální rozvoj žáka.“

Nezvalová (2006) uspořádala rozdíly mezi evaluací a hodnocením do přehledné tabulky:

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

Obr. 1. Hodnocení vs. evaluace (Nezvalová, 2006)

1.2 Definování pojmu kvalita v pedagogice

Pojem kvalita autoři odborné literatury v pedagogice definují rozlišně. Například Průcha (2013) pro pojem kvalita uvádí dva rozdílné významy:

1. Kvalita je chápána jako všeobecný výraz pro pozitivní nebo negativní označení úrovně určitého stavu (např.: kvalita výuky anglického jazyka na škole je na vysoké úrovni).
2. Kvalita označuje výraz pro vyjádření stavu, který je optimální, ideální, žádoucí (např.: Je důležité přisuzovat důraz na kvalitu výuky).

Ve vzdělávání je možné se častěji setkat spíše s druhým významem pojmu kvalita, kdy je kvalita chápána jako optimální, žádoucí stav. Ke zjištění, zda bylo dosaženo optimálního stavu, slouží tzv. indikátory kvality. Janoušková a Maršák (2008) definují indikátory kvality vzdělávání jako určitým způsobem měřitelné (statistické) údaje, které vypovídají o současném stavu sledovaného vzdělávacího systému či o procesech v něm probíhajících. Vašátková (2006) také uvádí, že indikátory kvality vzdělávání představují jisté argumentační východisko pro rozhodování, díky němuž můžeme stav daného systému vyhodnotit jako uspokojivý nebo zralý na změnu. V pedagogice se ustálilo a je nejčastěji používáno členění na indikátory kvalitativní a kvantitativní.

Kvalitativní indikátor představuje například slovní vyjádření postojů žáků ke stanoveným podmínkám či situacím ve škole (Janoušková a Maršák, 2008). Kvantitativní indikátor je potom zdrojem pro měření objektivní, a co možná nejpřesnější zkoumání, edukační reality. Hlavním rysem kvantitativního výzkumu je numerické měření specifických aspektů sledovaného jevu. Podstatou je zde vymezení měřitelných proměnných (Skutil, 2011).

S pojmem kvalita je úzce spjat termín efektivita. Tyto termíny bývají někdy zaměňovány a chápány jako synonyma, avšak ve významech těchto slov existují jisté rozdíly. Průcha (2009) rozděluje efektivitu do následujících modelů:

1. vstupy a výstupy – nejčastější ekonomické pojetí, hledající vztah mezi vstupy a výstupy
2. výstupy a procesy – procesy jsou efektivní, pokud vedou k požadovaným výsledkům
3. zásady a procesy – procesy jsou efektivní, pokud jsou v souladu se zásadami
4. cíle a výstupy – výstupy odpovídají plánovaným cílům.

1.2.1 Kvalita výuky

V pedagogickém slovníku (Průcha, Mareš a Walterová, 2013) se nachází široké spektrum vymezení tohoto pojmu. Výuka může být chápána od nejužšího významu jako výhradní vyučovací činnost učitele až po označení jakéhokoliv edukačního procesu. Autoři se však shodli na definici výuky, která vysvětluje výuku jako hlavní formu vzdělávací činnosti učitele, při níž učitel i žáci vstupují do určitých vztahů. Cílem výuky je poté dosažení stanovených cílů. Kvalitou výuky nebo také vzdělávacích procesů, institucí, vzdělávací soustavy se pak rozumí optimální úroveň fungování a produkce těchto procesů, která bývá stanovena určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy), a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena. S určitým zjednodušením lze říci, že kvalitní výuka je taková, která je realizována v příznivém psychosociálním klimatu a vede k vysoké úrovni vzdělávacích výsledků žáků (Janík, Knecht a Najvar, 2010).

Výzkumy kvality výuky probíhají již několik let. Janík, Knecht a Najvar (2010, s. 33) ovšem oponují, že i přesto však do dnešní doby není v ČR problematika empirického výzkumu kvality výuky hlouběji rozpracována. K této problematice jsou k dispozici některé studie konceptuálního a přehledového charakteru, avšak v zahraničí se problematice výzkumu kvality výuky (či efektivnosti), vyučování a učení věnuje značná pozornost mnohem dlouhodoběji. Autoři publikace proto zaujali následující stanovisko: „Je patrné, že chybí systematický výzkum kvality výuky, který by šel napříč kurikulem školního vzdělávání a zohledňoval přitom odlišnosti vyplývající ze specifické povahy učiva v různých vyučovacích předmětech. Zkoumání různých aspektů kvality výuky je doménou především matematického, přírodovědného a jazykového vzdělávání.“

Pro ekonomické předměty v podstatě žádný rozsáhlejší empirický výzkum prováděn nebyl. Obecně však lze konstatovat, že kvalitu výuky ovlivňuje mnoho různých vnitřních i vnějších faktorů. Tyto faktory budou popsány v kapitole č. 2.

1.2.2 Modely kvality výuky

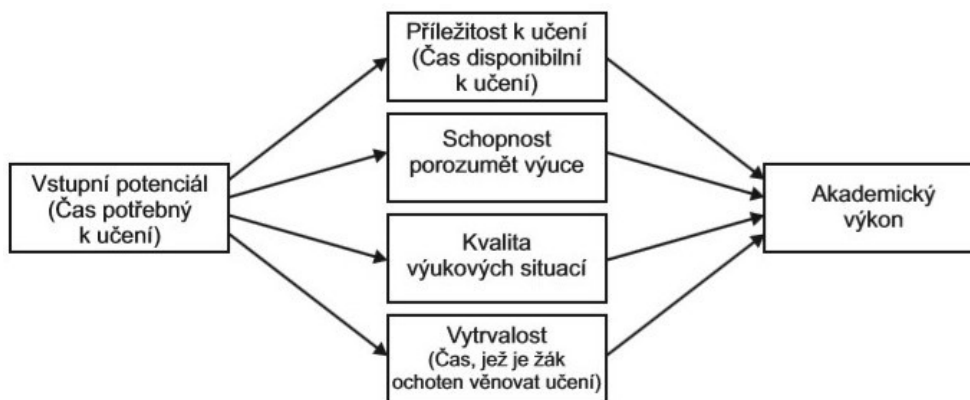
Modely výuky lze charakterizovat jako strukturální znázornění vyjadřující základní vazby mezi proměnnými, které vstupují do výuky. Janík, Knecht a Najvar (2010, s. 26-27) k modelům kvality výuky uvádějí: „Mají hierarchické uspořádání od relativně obecných kritérií v dílčích oblastech, které jsou pro pojetí kvality určující, až po konkrétně operacionalizované indikátory. Lze je tedy chápat jako strukturální znázornění vyjadřující

vazby mezi komponentami kvality výuky (jasnost, strukturovanost, soudržnost učiva apod.) a dalšími proměnnými, resp. determinanty kvality výuky (učitelova expertnost apod.).“

Mezi nejvýznamnější modely (kvality) výuky, dle autorů, patří následující čtyři modely:

Carrollův model

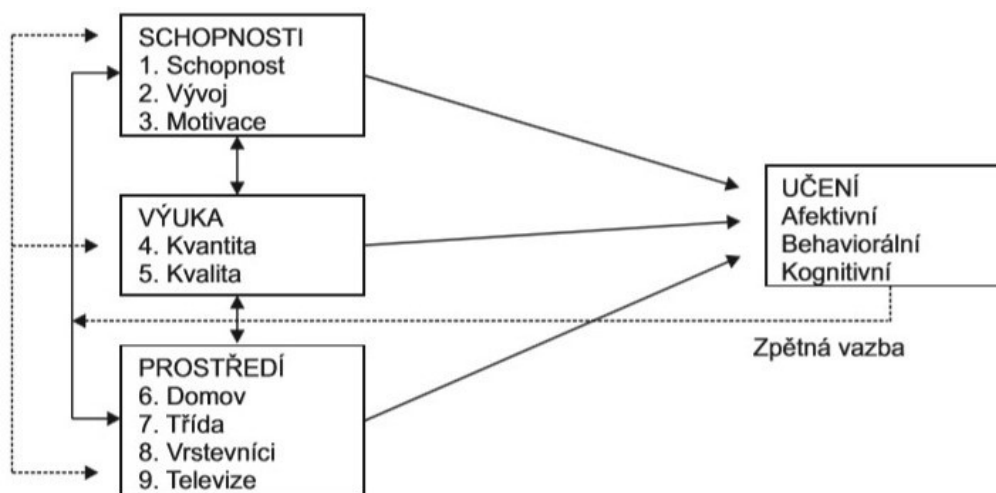
Model školního učení operuje se dvěma faktory (čas potřebný k učení se a čas disponibilní k učení). Čas, který žák potřebuje k naučení nového učiva, je ovlivněn právě kvalitou výuky. Čím je kvalita výuky horší, tím více času žák k učení potřebuje. Kvalita výuky zde zahrnuje srozumitelnost, postupnost, adaptivitu (Janík, Knecht a Najvar, 2010).



Obr. 2. Carrollův model školního učení (Janík, Knecht a Najvar, 2010)

Walbergův model

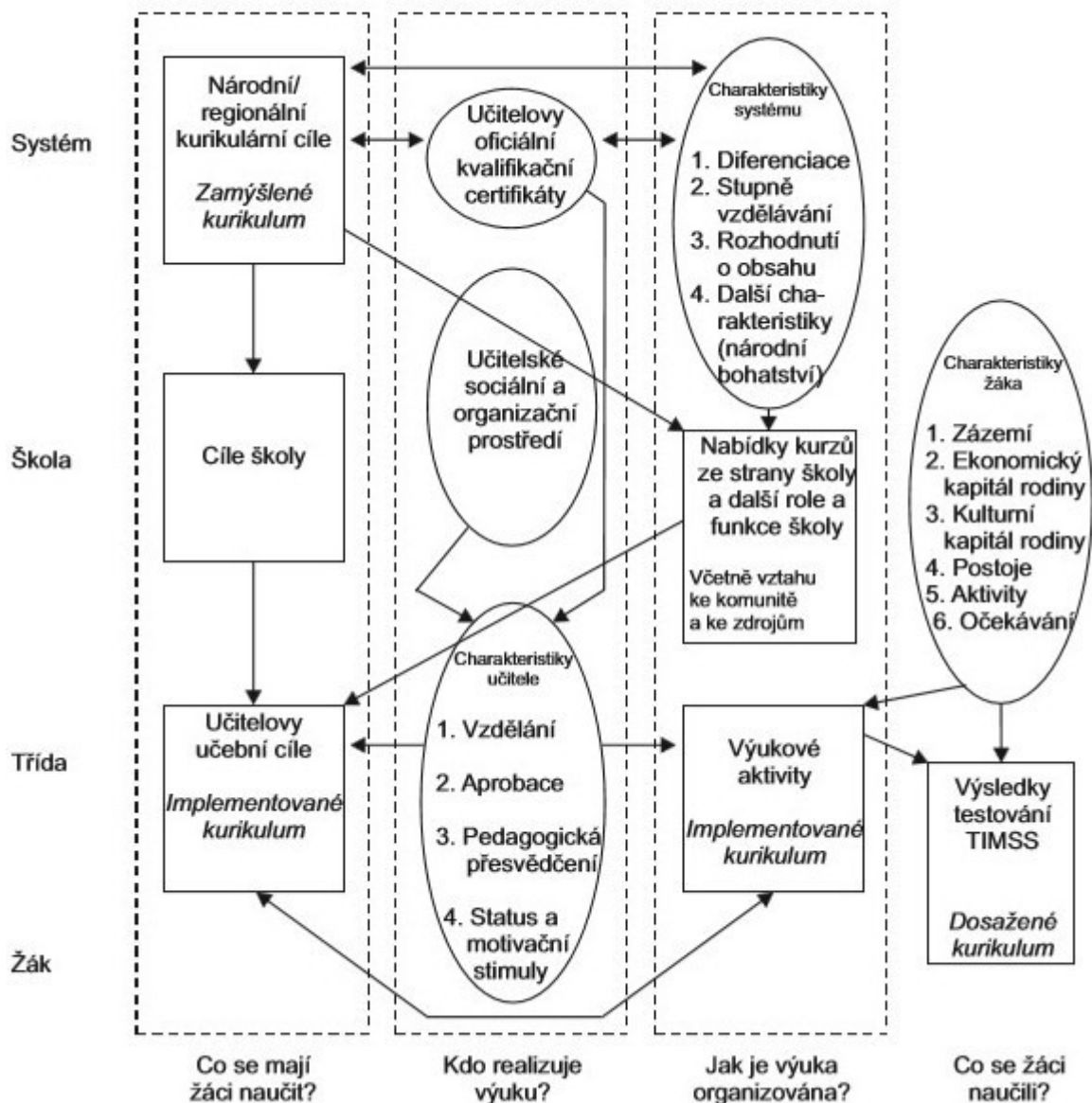
Tento model lze chápat jako rozšíření Carrollova modelu o psychologické faktory prostředí. Zahrnuje v sobě také faktory, které produkují učení v dimenzi afektivní, behaviorální a kognitivní (Janík, Knecht a Najvar, 2010).



Obr. 3. Walbergův model edukační produktivity (Janík, Knecht a Najvar, 2010)

Model kvality výuky (z výzkumu TIMSS)

Model školních procesů byl uplatněný ve výzkum TIMSS (Third International Mathematics and Science Study). Předmětem zkoumání tohoto výzkumu je kurikulum, a to ve třech rovinách: kurikulum zamýšlené, implementované a dosažené. Je v něm patrná snaha o zachycení dynamiky transformace kurikula i snahy zohlednit, že školní vzdělávání zahrnuje aktivity cílevědomé, plánované a řízené. Model pak dále operuje s rozlišením vstupů, procesů a výsledků. V rámci procesů nabízí rozlišení organizačních a výukových charakteristik, v systémových úrovních pak rozlišuje systém, školu, třídu a žáky (Janík, Knecht a Najvar, 2010).



Obr. 4. Model kvality výuky (z výzkumu TIMSS) (Janík, Knecht a Najvar, 2010)

Helmkeho model

Tento model zdůrazňuje procesuální rovinu tím, že chápe vyučování jako vytváření příležitostí k učení. Nabízí rozlišení mezi nabídkou (vyučování) a učením (využití nabídky). Dle autora modelu představují jádro kvality výuky v užším slova smyslu principy, které jsou pro úspěch výuky rozhodující, tzn. přiměřenost, jasnost, odbornost, didaktické metody, individualizace a motivace. Druhou složku modelu poté tvoří účinnost řízení třídy, kvantita výuky a kvalita výukových materiálů (Janík, Knecht a Najvar, 2010).



Obr. 5. Helmkeho model (Janík, Knecht a Najvar, 2010)

Při vzájemném porovnání modelů je patrné, že jsou založeny na různém chápání kvality výuky. V Carrollově i Walbergově modelu je kvalita výuky chápána jako relativně stabilní vzorec výuky, který umožňuje předpovídat nebo vysvětlit školní výkon. Také se modely odlišují v počtu a povaze zohledněných kritérií. Můžeme je tedy rozdělit na jednokriteriální a vícekriteriální. A v neposlední řadě se odlišují v tom, jak široké spektrum složek kvality výuky zahrnují (Janík, Knecht a Najvar, 2010).

2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KVALITU VÝUKY

Kvalita výuky se v dnešní moderní a dynamické době neměří pouze množstvím osvojené látky a využívanými vyučujícími metodami, jak tomu bylo v dobách minulých. Postupem času odborníci a výzkumníci v oblasti pedagogiky zjistili, že kvalitní výuku ovlivňuje mnohem více vnitřních i vnějších činitelů. Vzhledem ke stanovenému rozsahu této práce není reálné dopodrobna definovat všechny faktory působící na kvalitu výuky. Z toho důvodu zde uvádím vybrané činitele, kteří, podle mého názoru, mohou výuku a následné měření její kvality ovlivňovat v podstatné míře. Helmke (2003, s. 41 cit. In. Janík, Knech a Najvar, 2010, s. 24) vymezuje dva možné způsoby nazírání na kvalitu výuky:

- a. z hlediska kompetencí učitele, které jsou nezbytné pro realizaci kvalitní výuky
- b. z hlediska charakteristik, které jsou relevantní pro hodnocení kvalit výuky.

Faktory ovlivňující kvalitu výuky poté autor rozpracoval do přehledného modelu:

Osobnost učitele	Odbornost v mateřské disciplíně, oborové didaktice, vedení třídy a diagnostice žáka a třídy. Hodnoty a cíle, subjektivní teorie, motivace, sebereflexe a zlepšování sebe sama.
Kvalita vyučování	Rovnováha jasnosti, přizpůsobivosti, přiměřená variace metod, individualizace, motivace, vedení třídy, čas výuky, příležitosti k učení, kvalita vyučovacích materiálů.
Individuální předpoklady	Poznávací proces, motivační a emoční vlastnosti žáka ovlivňující učení, vnímání a interpretace vyučování. Učení žáka, aktivity žáka ve vyučování i mimo něj.
Kontext školní třídy a kontext oborů	Vyučovací předmět, typ školy, věk žáka, původ žáka (jazykový, sociální, geografický).

Obr. 6. Faktory ovlivňující kvalitu výuky (Helmke, 2003 cit. In. Janík, Knech a Najvar, 2010)

2.1 Učitel

Kvalita výuky je úzce spjata s osobností a dovednostmi učitele. Učitel je v literatuře definován jako jeden ze základních a nejdůležitějších činitelů výchovně vzdělávacího procesu. Je to osoba kvalifikovaná, spoluzodpovědná za přípravu, organizaci, řízení a výsledky tohoto procesu. Tradičně býval učitel považován za nejvýznamnější subjekt výchovně vzdělávacího procesu, zajišťující předávání poznatků žákům (Podlahová, 2007).

Vašutová (2007) doplňuje, že současná doba od učitelů očekává pedagogicky a oborově vysoce kvalifikovanou osobnost, která při své práci bude přiměřeně samostatná, flexibilní, s dostatečnou mírou profesního sebevědomí. Chování učitele by mělo být založeno na reflexi změn vzdělávacího prostředí, sebereflexi a na rozvinuté sociální kompetenci. Osobnost učitele lze tedy charakterizovat jako osobnost, která má u svých žáků (ale i mimo školu) přirozenou autoritu, která se opírá o odbornou zdatnost a osobnostní kvality, občanské ctnosti i pedagogické kompetence. Vše ve specifické individuální jednotě (Kolář, 2012).

V současné době, kdy se klade velký důraz na samostatnost a osobnost žáka, získává autorita učitele u žáků na významnosti. Jeho autorita je ovlivněna profesními zkušenostmi a dovednostmi, osvojením vzdělávacích kompetencí, interakčními schémata v edukačním prostředí, sociálním klimatem a chováním všech zúčastněných osob. (Kolář, 2012) Autor dále rozděluje autoritu učitele do tří základních dimenzí:

1. „kognitivní a oborová (profesní znalosti a dovednosti)
2. sociální (zohledňuje sociální pozici a status)
3. osobnostní (respektování etických hodnot a norem společnosti, vřelý a opravdový vztah k lidem, zdravé sebevědomí).“ (Kolář, 2012, s. 19-20)

Profesorka Carolyn M. Evertson z americké univerzity Vanderbilt ve své publikaci přirovnává autoritu pedagoga k roli, která je mu přidělena: „Ve třídě vychází role učitele z jeho postavení v rámci instituce. Z titulu své role učitel zadává úkoly, hlídá činnosti studentů a hodnotí jejich výkon. Vysvětluje, rozdává instrukce a očekává (správné) odpovědi k položeným otázkám. Pomáhá, napomíná, podporuje, schvaluje i nesouhlasí. Pokud studenti pracují na úkolech, které mají správné i špatné odpovědi, učitel zadává postup a očekává, že bude tento postup následován. Dohlíží na práci studentů, snaží se předcházet chybám, aby se co nejméně plýtvalo cenným časem, jehož je učitel správcem (Evertson, 2006, s. 528).

2.1.1 Klíčové dovednosti učitele

Dovednosti učitele jsou zajisté cestou ke kvalitě výuky. Záleží pouze na kantorovi, jaké klíčové dovednosti si osvojí a jak je schopen je ve své praxi využívat. Správné používání těchto dovedností se poté bezpodmínečně promítne ve zvýšené kvalitě nejen výuky, ale i vzdělávacího procesu jako celku. Rozvoj pedagogických dovedností probíhá po celou

dobu pedagogické činnosti učitele. Často se v praxi vyskytuje situace, kdy učitelé vykonávající učitelskou profesi po několika letech zažívají syndrom vyhoření. Jejich práce přechází v rutinu, bez ochoty zlepšovat se (v jakýchkoli oblastech) a přijímat nové a moderní trendy, např. v metodice učení. Výsledkem jsou stereotypní vyučovací hodiny vedené frontální výukou bez motivace žáků osvojit si nové poznatky a dovednosti. Z toho důvodu by měl rozvoj klíčových dovedností probíhat po celou dobu učitelovi kariéry a neměl by nikdy ustrnout na mrtvém bodě, neboť tyto dovednosti jsou významný činitelem pro pedagogickou interakci mezi učitelem a žákem. Kyriacou (2008, s. 23) rozdělil tyto klíčové dovednosti do následujících, logicky na sebe navazujících činností učitele, které by měly podporovat žákovu učení:

1. **plánování a příprava vyučovací jednotky** ⇒ zahrnuje čtyři hlavní části: výběr výukových cílů, výběr činností a rozvržení hodiny, příprava všech učebních pomůcek, rozhodnutí o způsobu sledování a hodnocení práce studentů
2. **realizace vyučovací jednotky** ⇒ v průběhu hodiny učitel sleduje pokroky studentů, zjišťuje míru porozumění učivu pomocí pokládaných kontrolních otázek, přizpůsobuje učební činnosti studentům
3. **řízení vyučovací jednotky** ⇒ učitel by měl vystupovat jistě, sebevědomě, uvolněně, cíleně a tak, aby ve studentech vzbuzoval zájem o výuku
4. **klima třídy** ⇒ optimální klima třídy je takové, které je cílevědomé, orientované na úlohy, vřelé, podporující studenty, se smyslem pro pořádek. Takové klima napomáhá procesu učení tím, že vytvoří a udržuje kladné postoje studentů k výuce
5. **kázeň** ⇒ pokud učitel kvalitně připraví a naplánuje dostatečně podnětné učební činnosti tak, aby jejich realizace udržela pozornost a zaujetí studentů, aby pro ně představovaly výzvu k uplatnění svých schopností a umožnily studentům dosáhnout úspěchu, pak bude kázeň ve vyučování zajištěna jako důsledek vyučovacích schopností učitele
6. **hodnocení prospěchu** ⇒ poskytuje pro učitele zpětnou vazbu o prospěchu a pokrocích studentů, má pro žáky motivační funkci, slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka, umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení
7. **reflexe vlastní práce a sebehodnocení** ⇒ umožňuje zhodnotit svou dosavadní činnost na základě vlastního posouzení.

2.1.2 Kvalita a efektivita v práci učitele

V současné době je v České republice více středních škol, než je vzhledem k počtu studentů třeba. Z toho důvodu se neustále rozvíjí konkurenční boj také na poli středních škol. Školy bojují o studenty, o svoje místo na trhu. Škola je v dnešním světě chápána jako jakákoliv jiná organizace poskytující služby, přesto, že služby vzdělávacích institucí mají od ostatních organizací odlišný charakter. Školy jsou rozčleňovány podle různých hledisek do kvalitativních žebříčků. Informace o kvalitě školy se šíří nejen pomocí médií, osobním kontaktem, ale v současnosti především pomocí sociálních sítí. Rodiče si zpravidla mohou bez problému vybrat, do které střední školy své dítě umístí a tak školám nezbývá nic jiného než neustále zvyšovat a trvale udržovat nejvyšší možnou kvalitu poskytovaných služeb.

Kvalitu a renomé školy ovlivňuje více faktorů (jako např. vedení školy, materiální vybavení školy, úspěšnost žáků ve vzdělávání, spolupráce s okolím aj.), největší podíl však na něm mají pedagogičtí pracovníci. Proto je za účelem zlepšení kvality a pověsti školy nutné dbát na kvalitu a efektivitu učitelů.

Efektivitu práce učitelů zkoumají výzkumní pracovníci již od sedmdesátých let minulého století. V té době se ve Spojených státech amerických prováděly výzkumu zabývající se systematickým hodnocením efektivy práce učitele. V těchto výzkumech se hodnotil především vliv procesu vyučování na výsledky žáků.

V České republice se s hodnocením kvality a efektivy vzdělávání začalo mnohem později. Mezi základní hodnotící nástroje využívané v ČR je možné zařadit srovnávací testy pro žáky 5. a 9. ročníků základních škol a také zavedené státní maturity na středních školách. Výsledky těchto hodnocení umožňují zorientovat se v úspěšnosti žáků jednotlivých škol ve srovnání s ostatními školami zapojenými do hodnocení. Otázkou však zůstává, zda vypovídací schopnost těchto ukazatelů má pro uživatele opravdu požadovanou kvalitu. Výsledky hodnocení mohou být ovlivněny dalšími faktory, jako např. regionem, ve kterém se škola nachází, velikostí školy, etnografickým složením žáků ve třídách aj.

Existují však také uznávané mezinárodní pedagogické výzkumy kvality a efektivy. Příkladem je mezinárodní projekt International School Effectiveness Research (ISERP), který zkoumá výsledky žáků 7-9 ročníků. Konkrétně je tento výzkum zaměřen na pokroky žáků v matematice. Jedním ze závěrů tohoto výzkumu je skutečnost, že výsledky žáků neovlivňuje ani tak kulturní odlišnost jednotlivých zemí, ale především působení

individuálního učitele. Dalším příkladem mezinárodního výzkumu je projekt International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF). Tento výzkum je zaměřen na zkoumání kvality a efektivity ve vzdělávání a potvrdil předpoklad, že důležitým faktorem efektivity je práce učitele. Z výsledků výzkumu bylo vyvozeno 5 faktorů ovlivňujících tuto efektivitu. A to konkrétně: adaptivita vyučování, kvalita vyučování, dlouhodobé plánování, klima třídy, profesionalita (Průcha, 2009).

Do roku 2012 probíhal na školách projekt „Cesta ke kvalitě“, který byl realizován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy za podpory Národního ústavu odborného vzdělávání a Národního institutu pro další vzdělávání. Tento projekt (celý název projektu byl AUTOEVALUACE – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení aneb cesta ke kvalitě) byl zaměřený na všestrannou podporu škol právě v oblasti vlastního hodnocení. Cílem tohoto projektu bylo podpořit školy při vytváření procesu vlastního hodnocení, který měl být prostředkem ke zkvalitňování jejich práce. Evaluačními nástroji v tomto projektu byly například dotazníky, metodický průvodce, hospitační a posuzovací archy, ankety aj. Pomocí těchto evaluačních nástrojů byli osloveni žáci, učitelé, vedení školy, rodiče žáků, ale i absolventi (Cesta ke kvalitě, © 2008, online). Školy tedy v závěru šetření získaly poměrně široké spektrum informací, díky nimž mohli učitelé obdržet kvalitní zpětnou vazbu o své práci. Dostalo se jim hodnocení současného stavu kvality jejich výuky, které umožňovalo zamyšlení, autoevaluaci a otevíralo cestu k možnostem zvýšení kvality výuky.

Závěrem lze konstatovat, že každá škola by se měla hodnocením kvality nejen výuky, ale celé její vzdělávací činnosti intenzivně věnovat, neboť pouze tak lze dosáhnout zlepšení. Výsledky hodnocení poskytují škole zpětnou vazbu, umožní jí reagovat na slabá i silná místa své činnosti a posouvají školu požadovaným směrem.

2.2 Žák

Nejdůležitějším činitelem ve zpětné vazbě pro učitele, zda svoji práci dělá kvalitně, je bezesporu žák. On je konečným výsledkem vzdělávacího procesu a prioritou každého učitele by mělo být, aby předal žákům dostatečné množství relevantních, aktuálních a v praxi využitelných znalostí a dovedností. Nelze říci, že by se žáci přímo podíleli na tvorbě kvality výuky, jedná se spíše o nepřímou, ale velmi důležitou účast. Právě v podobě zpětné vazby žáci ovlivňují další vývoj kvality výuky. Každý odborný kvalifikovaný učitel

by se měl snažit o získávání průběžné zpětné vazby od svých žáků, která mu poté dává informace o aktuálním stavu kvality výuky, umožňuje zjistit její silné i slabé stránky a otvírá prostor pro zlepšení.

K získání požadovaných informací o svých žácích slouží pedagogická diagnostika. Tato vědní disciplína se zabývá otázkami diagnostikování ve výchovně vzdělávacím prostředí. Předmětem diagnostikování může být učební činnost žáka a její výsledky, rodinné prostředí žáka, skupina žáků (třída), učitel, vychovatel, vedení školy i další pedagogičtí pracovníci. Pro diagnostikování se používá široká škála diagnostických metod, jako např. zkoušení, pozorování, diagnostický rozhovor, rozbor práce žáka, dotazník, testy vědomostí, sociometrie aj. Proces diagnostikování v sobě zahrnuje více fází, přičemž některé probíhají simultánně a některé kroky následují po sobě (Gavora, 2010). Jednotlivé fáze procesu pedagogického diagnostikování jsou rozpracovány v následující tabulce:

Tab. 1. Pedagogické diagnostikování (Gavora, 2010, s. 20)

ÚČEL	KDO?	KOHO? CO?	JAK?	VÝSLEDEK	OPATŘENÍ	PROGNÓZA
zjištění stavu rozvoje žáka, úroveň vyučování	učitel, výchovný poradce, psycholog atd.	žák, třída, prostředí	pozorování, rozbor práce žáka, rozhovor, dotazník, škály, testy aj.	diagnóza, nález	zásah, intervence, plánování vyučování	předpoklady budoucího rozvoje

Gavora (2010) rozlišuje v pedagogickém diagnostikování 2 hlavní přístupy, které korespondují s indikátory kvality vzdělávání. Tyto přístupy se rozvíjely samostatně, na sobě nezávisle, navzájem se od sebe liší a oba jsou si do značné míry protikladné. Jedná se o edumetrický a kazuistický přístup.

- **edumetrický přístup** umožňuje přesně exaktně zjišťovat a používat přísné vědecké metody práce. Používají se zde kvantitativní metody. Příkladem tohoto přístupu je testování. Např. žákům se zadá test, který má stanovené parametry a výsledky testu poté umožní porovnávat žáky mezi sebou, v různých obdobích, podle pohlaví žáků apod. Typickými uživateli edumetrického přístupu jsou pracovníci pedagogicko-psychologických poraden.

- **kazuistický přístup** naproti tomu věnuje pozornost každému diagnostikovanému jedinci individuálně. Jedná se o kvalitativní metodu využívající především rozhovor. Většina diagnostické práce učitele má kazuistický charakter (Gavora, 2010).

2.2.1 Komunikace na úrovni žák - učitel

Při pedagogické komunikaci dochází k vzájemné interakci učitele a žáků, vychovatelů, rodičů aj. Je zvláštním příkladem sociální komunikace a je zaměřena na dosažení výchovně vzdělávacích cílů. Obvykle mívá vymezený obsah, sociální role účastníků komunikace jsou stanoveny a jsou dohodnuta komunikační pravidla (Skalková, 2007). Gillernová a Krejčová (2012, s. 13) vyzdvihují klíčové postavení pedagogické komunikace v edukačních procesech. Autorky uvádí, že tato komunikace přispívá k vytváření a rozvíjení příznivého emočního a sociálního klimatu nejen ve třídě, ale i v celém pedagogickém procesu. Umožňuje efektivně řídit sociálně psychologické procesy ve skupině, vytváří lepší podmínky pro rozvoj a motivaci žáků, i pro jejich školní úspěšnost a výkonnost.

V souvislosti s informacemi výše uvedenými je v současné době vyvíjen tlak na zvyšování a udržování požadované kvality na schopnosti učitele komunikovat se žáky. Odborná literatura se tímto tématem hojně zabývá a neustále přibývá nová metodika, jak nejvhodněji komunikovat se žáky. Americký profesor James S. Cangelosi podává ucelený a v praxi využitelný návod, jak naučit pedagogické pracovníky správně komunikovat. Podle něj je důležité zaměřit se na následující doporučení:

- při komunikaci se žáky používat popisný jazyk – pokud se učitel záměrně vyhýbá označování žáků kvalitativními přívlastky, omezí tak obranné reakce žáků vůči spolupráci na učebních činnostech
- porozumět, jak používat řeč těla, jak druhým naslouchat a reagovat podporujícím způsobem – pokud si tuto dovednost učitel osvojí, je pravděpodobné, že se žáci naučí dávat pozor vždy, když učitel hovoří
- nenechat žáky na pochybách, že každý z nich je sám zodpovědný za své chování
- naučit se komunikovat asertivně
- úroveň profesionality, s jakou učitel se žáky hovoří, ovlivňuje míru důvěry žáků k učiteli (Cangelosi, 2006, s. 92).

2.2.2 Hodnocení učitele žákem

Hodnocení učitele jeho žáky představuje pro pedagoga cennou zpětnou vazbu. Učitel se dotazuje žáků a oni mu dávají informace, které může posléze využít ve svůj prospěch i ke zlepšení kvality výuky.

Zpětnou vazbu může učitel od žáků získat různými způsoby. Velmi častou metodou je dotazník, který bývá zaměřený na různé aspekty vyučování: na přínos výuky pro žáky, zaujetí pro předmět, názory žáků na odbornost učitele, jeho vyučovací metody, zda mají žáci k dispozici dostatečné množství studijních materiálů apod. Tato bakalářská práce se zabývá právě hodnocením kvality výuky ze strany studentů.

Další metodou hodnocení kvality výuky jsou rozhovory s jednotlivými žáky, skupinou žáků nebo s celou třídou. Učitel si může pořizovat videozáznam ze své vlastní hodiny, případně získat zpětnou vazbu i od hostujícího kolegy v jeho výuce. Dotázaní učitelé, kteří se na hodnocení své pedagogické činnosti žáky podíleli, konstatují, že hodnocení od žáků jim přináší velmi cenné a kvalitní informace (Kyriacou, 2008).

Mnoho učitelů se však zpětné vazbě vyhýbá. Ať už záměrně ze strachu oslabení své autority u žáků nebo z důvodu nedostatku časového prostoru ve výuce. Vymlouvají se na nutnost dodržování učebního plánu, který prostor pro autoevaluaci učitelů nezahrnuje. Každý moderní učitel by si však měl najít několikrát za školní rok prostor, oslovit své studenty a požádat je o zpětnou vazbu jeho výchovně vzdělávací činnosti, která mu zajisté přinese podnětné informace pro rozvoj jeho klíčových dovedností.

2.3 Kvalita kurikula

Obsahem kurikulárních dokumentů jsou nejen učební plány a učební osnovy, ale také učebnice, různé didaktické a metodické pomůcky pro učitele, didaktické testy pro žáky, standardy vzdělávání i evaluační standardy. Další součástí těchto dokumentů jsou modelové programy, které konkretizují jednotlivé obsahové oblasti (např. vyučovací předměty). Nedílnou a nezbytnou součástí kurikula je také hodnocení výsledků (evaluace). Jedná se o zpětnou vazbu, zda zkoumané kurikulum bylo pro danou skupinu žáků vhodné a v jaké míře.

Kvalitu kurikula je možné zkoumat ve všech jeho formách (projektová, realizační, efektní). Proces hodnocení kvality kurikula i jeho jednotlivých indikátorů je poměrně náročný, především s ohledem na validitu a reliabilitu zjištěných výsledků. S kvalitou

kurikula poté bezprostředně souvisí hodnocení kvality výuky v jednotlivých vyučovacích předmětech. Kvalita kurikula je většinou hodnocena pomocí indikátorů kurikula, kteří zahrnují např. pokrytí témat učiva, kognitivní náročnost učiva, způsob prezentace učiva apod. (Janík, Knech a Najvar, 2010).

V odborné literatuře narazíme spíše na termín kvalita standardů. Základním prvkem kvality standardů je jejich realizovatelnost ve výuce. Mezi další prvky dotvářející kvalitu standardů lze zahrnout jasnost (tzn., že standardy jsou dostatečně detailní a precizní, aby učitelé, žáci i rodiče věděli, co se mají žáci naučit), úspornost (standardy by měly odrážet reálné možnosti žáků), zvládnutelnost, rigoróznost, přiměřenou náročnost, která nutí žáky vyvinout snahu, aby všichni žáci standardu dosáhli (Janík, Knech a Najvar, 2010).

V současné době v ČR představují obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů tzv. **rámcové vzdělávací programy** (dále RVP). Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon byl novelizován v roce 2015 (Rámcové vzdělávací programy, © 2018, online). Záměrem těchto dokumentů je vymezit výsledky vzdělávání a soubor učiva k jejich dosažení, které je škola povinna zařadit do svých školních vzdělávacích programů a nabídnout je k osvojení všem žákům jako závazné (Skalková, 2007).

Ve všech RVP je kladen větší důraz na autonomii a elasticitu škol v oblasti vzdělávání. Na základě RVP vytvářejí pedagogičtí pracovníci školy vlastní **školní vzdělávací programy** (ŠVP). To umožňuje větší profilování školy. Škola si tak plánuje sama vlastní tvorbu i obsah výuky, volí metody a prostředky výuky. Tím dochází k určitému omezení vlivu centralizace a vlivu státu na vzdělávání. V oblasti ekonomického vzdělávání jsou vytvořeny dva RVP, tj. pro obchodní akademie a pro ekonomické obory, které jsou zahrnuty do skupiny ekonomika a podnikání. Díky možnosti přizpůsobit si ŠVP se zvýrazňuje role aktivní a tvořivé činnosti žáků v procesu vzdělávání, což vede k rozvoji jejich samostatnosti při vzdělávání. Vedení školy a učitelé mohou do určité míry (díky přizpůsobení si ŠVP) ovlivnit nejen to, jakým způsobem budou žáci vzdělávání, ale i to, co se budou žáci ve škole v daných ročnících učit.

2.4 Další vybrané faktory

Jak již bylo zmíněno, faktorů působících na kvalitu výuku je celá škála. V této kapitole budou vybrány ty, které považuji za důležité zmínit.

Jedním z aktérů ovlivňování kvality výuky, resp. celého procesu vzdělávání je **stát**. V předchozí kapitole byly popsány rámcové vzdělávací programy, které vydává a dle potřeb také upravuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. RVP však nejsou jediným nástrojem státu, kterým lze kvalitu výuky regulovat. Stát provádí prostřednictvím určených organizací také činnost kontrolní. Příkladem takové instituce je Česká školní inspekce (dále ČŠI), která vykonává nezávislou inspekční činnost. Prostřednictvím ČŠI je zajišťováno hodnocení vzdělávací soustavy v České republice v oblasti vzdělávání a školských služeb. Získává a analyzuje informace o vzdělávání v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách, ale také ve školských zařízeních (např. školní jídelny, domovy mládeže) zapsaných do školského rejstříku. ČŠI zjišťuje a hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání podle příslušných školních vzdělávacích programů a akreditovaných vzdělávacích programů, ale také s ohledem na naplnění školního vzdělávacího programu a jeho souladu s právními předpisy a rámcovým vzdělávacím programem. Získává tak objektivní a široce využitelné informace o stavu a kvalitě naší vzdělávací soustavy. Souhrnné výstupy inspekční činnosti (tematické zprávy, výroční zprávy) jsou zdrojem informací a jedním ze základních podkladů k přijetí dalších systémových změn a opatření k zajištění vyšší efektivnosti a kvality vzdělávacího systému v České republice (Česká školní inspekce, © 2017, online). Prostřednictvím kontroly ČŠI ve školském zařízení má škola možnost obdržet zpětnou vazbu o své činnosti. Zjistí tak, zda nedochází v přímé výuce k odchýlkám od stanovených vzdělávacích programů. Tyto kontroly opět poskytují školám cennou zpětnou vazbu, kterou poté mohou promítnout do své snahy o zlepšení kvality vzdělávání.

Dalším faktorem přímo působícím na kvalitu výuky je **vedení školy**. V praxi se mohou vyskytovat situace, kdy učitel svou výuku nebo žáky profesionálně nezvládá. Důvodem může být syndrom vyhoření, malá motivace k pedagogické činnosti či jiný problém učitele. Kvalitní vedení by mělo být schopné takové stavy včas identifikovat a reagovat na ně. Nejen pro tento typ učitelů, ale pro všechny učitele obecně je velmi důležité trvale pracovat na své odbornosti, klíčových dovednostech a schopnostech. Všechny tyto aspekty je možné posilovat za pomoci různých kurzů, školení, neustálého sebevzdělávání. Proto by

mělo být v zájmu vedení školy, aby učitele v sebevzdělávání podporovalo a zařadilo ho jako součást pedagogické činnosti.

S vedením školy také úzce souvisí **materiální vybavenost školy a kvalita výukových (kurikulárních) materiálů**. V dnešním konkurenčním prostředí musí některé školy doslova bojovat o své místo na „trhu“ a vybavenost škol patří k jedné z konkurenčních výhod. Rodiče mohou při svém rozhodování o umístění dítěte do střední školy přihlížet také k tomu, jakým vybavením škola disponuje, zda využívá při výuce moderní technologie, co vše je schopna studentům (jako podporu při vzdělávání) nabídnout. Kvalita výukových materiálů je považována za jeden ze základních předpokladů kvality výuky. Jedná se především o kvalitu učebnic. Jejich kvalitu je možné poměřovat několika způsoby. Zprvce se jedná o její využitelnost (jak pro žáka, tak i pro učitele) a dále, zda splňuje přesně stanovená objektivně měřitelná kritéria. Řada výzkumů ovšem upozorňuje na nízkou kvalitu učebnic a jejich omezenou využitelnost ve výuce (Janík, Knecht a Najvar, 2010). Pedagogičtí odborníci sestavili šest základních indikátorů kvality učebnice:

1. soulad se základními kurikulárními dokumenty
2. rozvoj osobnosti žáka
3. výběr obsahu
4. společenská korektnost
5. didaktické zpracování
6. grafické zpracování.

Rodič žáka je dalším důležitým evaluačním prvkem kvality výuky. Rodiče poskytují škole zpětnou vazbu (např. ve formě dotazníkového šetření), ale i podnětné připomínky a sdělují jí své názory. V neposlední řadě mohou kvalitu výuky nepřímo ovlivnit také **navazující školská zařízení** (u středoškolského studia se jedná o vyšší odborné školy a vysoké školy) nebo **budoucí zaměstnavatelé** žáků. Jejich požadavky na přijetí k dalšímu studiu nebo při nástupu do praxe mohou zpětně působit na úpravu obsahu vyučování.

Faktorů, které mohou ovlivňovat výuku a s ní i celý vzdělávací proces je zajisté mnohem více. Může zde také působit vliv genderového nebo etnického složení třídy, demografické umístění školy, klima třídy i školy nebo například povědomí o škole mezi veřejností.

3 METODY SBĚRU DAT V PEDAGOGICKÝCH VÝZKUMECH

V praxi existuje mnoho rozlišných definic výzkumu. Gavora (2010) definuje výzkum jako systematický způsob řešení problémů. Výzkumem se potvrzují nebo vyvracejí dosavadní poznatky nebo se získávají poznatky nové. Odstraňuje nesprávné, neúplné nebo nedokonalé poznání jevů. Odhaluje jejich skryté stránky. Výzkum je tedy způsob „zmoudření“ lidstva. Skutil (2011, s. 17) k definici výzkumu doplňuje následující: „Je to svěbytný, racionálně a účelově orientovaný způsob využívání metodických a technických prostředků, směřujících k ovládnutí a řešení problémů v zadaném okruhu aktuálních potřeb jednotlivých oborů lidské činnosti.“

Pedagogický výzkum provádí na jedné straně profesionální výzkumníci, na straně druhé studenti nebo učitelé z praxe. Intenzita výzkumné činnosti může být různá, ale její podstatou je vždy směřování k řešení pedagogických problémů a k rozšiřování poznatků o pedagogických jevech (Gavora, 2010).

Výzkumná metoda představuje systematický postup získávání a zpracování dat se záměrem objasnit sledovanou problematiku. Je to soustava kroků, které se opírají o stanovený pojmový systém a pravidla (Skutil, 2011). V rámci každé výzkumné metody je třeba vytvořit konkrétní výzkumný nástroj. Některé nástroje existují v hotové formě, nelze je však aplikovat na všechny výzkumy. Z toho důvodu výzkumníci zhotovují nástroje nové nebo přizpůsobují svým záměrům již existující výzkumné nástroje (Gavora, 2010).

3.1 Dotazník

Vzhledem k tomu, že tato výzkumná metoda je použita v praktické části bakalářské práce, bude jí zde věnována největší pozornost. Dotazník je pravděpodobně nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů používanou v pedagogických výzkumech. Jedná se o soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny. Na tyto otázky respondent odpovídá písemně (Chráska, 2016). Je určen pro hromadné získávání údajů, tedy získávání údajů o velkém počtu respondentů. Z toho důvodu bývá považován za ekonomický výzkumný nástroj, neboť je možné jím získat velké množství informací při malé investici času (Gavora, 2010).

Jako každá další výzkumná metoda, má i dotazník své výhody a nevýhody. Skutil (2011, s. 80) vymezuje výhody dotazníku následovně:

- snadná a rychlá administrace
- lze oslovit větší počet respondentů a získat tak velké množství údajů
- anonymita respondentů
- údaje lze většinou plně kvantifikovat

Za nevýhody této metody sběru dat považuje:

- nutnost počítat se subjektivními odpověďmi
- vymezení otázek omezuje prostor pro odpovědi respondenta (je tedy možné, že je respondent donucen zvolit odpověď, kterou by jinak nezvolil)
- nezjišťuje vždy pedagogickou realitu (respondenti neodpovídají na otázky podle toho, jací doopravdy jsou, ale podle toho, jak oni sami sebe vidí nebo chtějí být viděni
- možnost, že se respondent rozhodne na otázku neodpovědět

Velmi důležité je v dotazníku správně zvolit otázky. Každé slovo má svůj význam a autor dotazníku musí věnovat velkou pozornost každému slovu, které do dotazníku zahrne. Typy dotazníkových otázek se dělí podle míry jejich otevřenosti na uzavřené, polouzavřené a otevřené otázky. Dále jsou to otázky testové a škálovací (Skutil, 2011).

3.2 Ostatní metody sběru dat

Výzkumní pracovníci využívají v praxi celou škálu metod pro sběr požadovaných dat. V literatuře jsou nejčastěji uváděny tyto metody:

Pozorování – je založeno na sledování a následné analýze jevů. Jedná se o záměrnou, cílevědomou, plánovitou, systematickou a řízenou činnost. Projekt pozorování obsahuje cíl, předmět a časový harmonogram pozorování, použité prostředky, shromažďování dat a jejich vyhodnocování. Pro pozorování je charakteristické, že výzkumný pracovník nezasahuje do objektivní reality (Skutil, 2011, s. 101).

Interview – spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Výhodou této metody je navázání osobního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů. Výzkumník tak může sledovat reakce respondenta na kladené otázky a podle nich usměrňovat jeho další průběh (Chrásková, 2016, s. 182).

Testy – zkoušky, na které jsou kladeny určité nároky. Lze je rozřítit do různých kategorií, v praxi se obvykle používá rozdělení na testy schopností, osobnosti a testy výkonu. V pedagogických výzkumech se často používají testy výkonu, které měří výkonnost jedince v určitých oblastech. Nejznámější jsou didaktické testy (Chráska, 2016, s. 184).

Obsahová analýza pedagogické dokumentace – patří k základním činnostem v pedagogickém i psychologickém výzkumu. Jedná se o analýzu a hodnocení obsahu písemných textů. Je také vhodným nástrojem na ověřování zjištění uskutečněných pomocí jiných výzkumných metod (Gavora, 2010, s. 117).

Experiment – umožňuje manipulovat s proměnnými. Experimentátor plánovitě zasahuje do proměnných, což mu umožňuje odhalovat hlubší kauzální souvislosti, než je tomu u deskriptivních metod. V rámci experimentálního postupu se používají různorodé metody sběru údajů. Jedná se o výzkumnou metodu, která synteticky využívá možnosti ostatních metod (Gavora, 2010, s. 125).

Projektivní metody – přinášejí výzkumníkovi zcela jiný pohled na osobnost. Zkoumané osobě je nabízen nedostatečně strukturovaný soubor podnětů, který má dokončit či řešit a přitom očekáváme promítání jeho osobnostních tendencí (potřeb, motivů, vnitřních stavů). Příkladem této metody je například test nedokončených vět, kresba lidské postavy, kresba rodiny aj. (Skutil, 2011, s. 104-107).

Sociometrie – představuje soubor specifických výzkumných postupů, které slouží ke zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity mezilidských vztahů, jak se projevují v malých sociálních skupinách. Malou skupinou se rozumí seskupení lidí, které se vyznačuje některými základními znaky, např. její členové mají určité společné cíle, navzájem se znají, komunikují spolu a vytvářejí normy, které jsou pro chování členů skupiny závazné. Sociometrie zjišťuje především neformální vztahy ve skupině (Chráska, 2016, s. 208).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PRŮZKUMNÝ PROJEKT

Teoretická část práce vymezuje, na základě rešerše odborných zdrojů, základní požadavky na kvalitu výuky resp. celého vzdělávacího procesu. Uvádí faktory působící na kvalitu výuky a metody sběru dat pro výzkumné šetření. Praktická část práce je zaměřena na stanovení cíle a problému průzkumu, po výběru výzkumné metody je vybrán reprezentativní vzorek testování a následuje samotné provedení sběru dat v terénu. Data získaná z dotazníkového šetření jsou analyzována a interpretována. V závěru práce je uvedeno celkové zhodnocení průzkumu a návrhy na využitelnost zjištěných informací v praxi.

4.1 Problém a cíle průzkumu

Problém průzkumu

Problémem průzkumu je zjištění hodnocení kvality výuky a vnímání kvalit učitele samotnými žáky. Jedná se o subjektivní pohled žáků na kvalitu výuky ze všech perspektiv. Formulace průzkumného problému je tedy následující:

Které zadané parametry kvality výuky hodnotí studenti pozitivně a které negativně?

Hlavní průzkumný cíl

Hlavním cílem průzkumu je zhodnotit názory studentů konkrétní střední odborné školy na vybrané parametry kvality výuky předmětu ekonomika. A to nejen napříč časovému rozložení výuky (hodnocení názorů studentů v rozlišných studijních ročnících), ale také v odlišných studijních oborech. V podstatě se jedná o hodnocení efektivity učitelské práce a jednoho vyučovaného předmětu. Získané výsledky mohou být poté využity pro zvýšení kvality edukačního a vzdělávacího prostředí školy.

Dílčí cíle průzkumu

1. Zjistit, jak studenti hodnotí vybrané faktory kvality předmětu ekonomika.
2. Porovnat jakou časovou náročnost zabírá studentům domácí příprava do předmětu.
3. Zjistit názory studentů na vyučujícího učitele.
4. Zjistit, zda je dle názorů studentů předmět dostatečně propojen s praxí.
5. Zhodnotit názory studentů na další faktory ovlivňující kvalitu výuky předmětu.
6. Porovnat rozdíly v názorech na kvalitu výuky u studentů odlišných studijních oborů.

4.2 Formulace průzkumných otázek

Bakalářská práce je zaměřená na zkoumání názorů vybraných žáků na zadané parametry kvality konkrétní výuky včetně jejich názoru na vyučujícího učitele a ostatní faktory (jako je materiální a prostorová vybavenost školy).

Hlavní průzkumná otázka

Jak hodnotí studenti celkovou kvalitu výuky předmětu ekonomika dle zadaných parametrů?

Díličí průzkumné otázky

1. Jak hodnotí studenti vybrané faktory kvality předmětu ekonomika?
2. Jakou časovou náročnost zabírá studentům domácí příprava do daného předmětu?
3. Jak hodnotí studenti učitele předmětu ekonomika?
4. Je propojení předmětu s praxí dostatečné?
5. Jak hodnotí studenti další stanovené faktory ovlivňující kvalitu výuky předmětu?
6. Jaké jsou rozdíly v názorech na kvalitu výuky u studentů studijního oboru Obchodní akademie a Informační technologie?

4.3 Metoda sběru dat

Pro účely dosažení hlavního cíle i cílů dílčích byl v průzkumu využit kvantitativní výzkum, který umožňuje analyzovat poměrně velký počet respondentů v krátkém časovém období. Vzhledem k zadání práce se jako nejvhodnější metoda sběru dat jeví dotazník. Sestavený dotazník pro studenty 2., 3. a 4. ročníku Obchodní akademie obsahuje 19 otázek (Příloha P I). V dotazníku jsou použity otázky uzavřené, pouze v otázce č. 6 byla respondentům dána možnost doplnit i jinou odpověď. V poslední otázce dotazníku měli studenti možnost vyjádřit vlastní zhodnocení a náměty ke zlepšení výuky předmětu. Vypracovaný dotazník zjišťoval postoje, názory a hodnocení středoškolských studentů na kvalitu výuky předmětu ekonomika, vybrané znalosti a dovednosti učitele i ostatní faktory ovlivňující výuku.

4.4 Soubor vybraných respondentů

Respondenty dotazníku tvoří studenti střední školy Obchodní akademie Kroměříž. Tato škola byla vybrána záměrně, neboť se jedná o školu s ekonomickým zaměřením, která odpovídá požadavkům tohoto průzkumu. Dalším důvodem výběru školy je fakt, že se

jedná o střední školu, kterou jsem osobně studovala. Z toho důvodu mne výsledky průzkumu velmi zajímaly, neboť jsem mohla zhodnotit své vlastní názory na předmět ekonomika s názory dnešních studentů.

Dotazníkové šetření bylo provedeno mezi studenty 2., 3. a 4. ročníku. Studenty prvních ročníků jsem z průzkumu vyloučila, neboť se domnívám, že doposud nemají dostatečně utříděné názory na jejich navazující vzdělávání a propojení předmětu s praxí, aby se tak mohli k dané problematice objektivně vyjádřit. Dotazovaná střední škola nabízí vzdělání ve dvou studijních oborech (konkrétně se jedná o obory 63-41-M/02 obchodní akademie a 18-20-M/01 informační technologie). Z důvodu možnosti srovnání názorů studentů na kvalitu výuky ve dvou odlišných studijních oborech, bylo dotazníkové šetření provedeno v obou studijních programech. Osloveni tedy byli studenti ze šesti tříd. Celkem v těchto třídách studuje 154 studentů. Vzhledem k absenci některých studentů ve vyučovací hodině bylo nakonec osloveno 130 studentů, z nichž bylo 82 chlapců a 48 dívek. Dotazníky byly studentům rozdány v hodinách vyučujícím, který studenty před jejich vyplněním seznámil s účelem zjišťování údajů, vysvětlil jim požadavky na vyplnění dotazníku a především je ujistil, že se jedná o anonymní průzkum. Studenti byli na základě těchto informací požádáni o vyplnění pravdivých odpovědí.

Před samotným vyhodnocováním dotazníků jsem vyřadila 4 dotazníky z důvodu nevyplnění studovaného ročníku, oboru nebo pohlaví studenta. Nebylo tedy možné respondenty správně identifikovat a zařadit do sledované kategorie.

4.4.1 Specifikace střední školy v průzkumu

Jak již bylo uvedeno, empirické šetření názorů žáků na vybrané parametry kvality ekonomického předmětu probíhalo na Obchodní akademii Kroměříž. Tato škola, s více jak stoletou tradicí, poskytuje střední vzdělání s maturitní zkouškou v oboru obchodní akademie (denní i distanční forma vzdělávání). Obchodní akademie Kroměříž zaujímá právem místo mezi kvalitními a studenty vyhledávanými školami ve Zlínském kraji. Celý pedagogický sbor v čele s kvalitním vedením školy se snaží o neustálou inovaci, zkvalitňování a zefektivňování poskytovaných služeb. Z toho důvodu byl v roce 2014 mezi nabízené studijní obory zařazen nový obor informační technologie (v ekonomice), který reaguje na požadavky aktuálního a moderního vzdělávání. O tento obor studenti (převážně chlapci) okamžitě projevíli zájem. Nedílnou součástí vzdělávání je také vysoká úroveň výuky předmětů všeobecného a jazykového charakteru. Obchodní akademie Kroměříž je

moderní, dynamická a otevřená škola pro všechny studenty bez rozdílu. Kvalitní vzdělávání nabízí i studentům se specifickými potřebami učení. V současné době má ve svých řadách několik studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a všichni studenti jsou s realizací výuky a podporou ze strany školy velmi spokojeni.



Obr. 7. Budova školy (Obchodní akademie Kroměříž, © 2018, online).

4.5 Způsob zpracování dat

Před samotným vyhodnocením dat, byly dotazníky roztříděny podle tříd, pohlaví a druhu studijního oboru. Získaná data byla následně, pro lepší přehlednost, vyhodnocena pomocí programu Microsoft Excel, kde byla vložena do vytvořených tabulek obsahujících absolutní a relativní četnosti pro jednotlivé odpovědi na zadanou otázku. Pro lepší přehlednost byl ke každé tabulce vytvořen graf. Jednotlivé ročníky a každý studijní obor byly nejdříve vyhodnoceny zvlášť, aby posléze bylo možné srovnat dosažené výsledky z obou oborů a všech tříd. V jednotlivých třídách byl sledován počet odpovědí na dotazníkové položky, rozlišení odpovědí dívek a chlapců, vyjádření respondentů k tvrzením na všechny škály možných odpovědí.

5 VYHODNOCENÍ PROJEKTU A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Původní záměr vyhodnocení získaných dat z průzkumu byl rozdělit a porovnat odpovědi dívek a chlapců. Vzhledem k tomu, že průzkum byl realizován ve dvou značně odlišných studijních oborech, je po srovnání počtu dívek a chlapců v jednotlivých třídách zřejmé, že toto srovnání by nemělo příliš smysl. Ve studijním oboru Obchodní akademie je z celkového počtu 57 oslovených studentů pouze 10 chlapců (což odpovídá 18 % chlapců z celkového počtu studentů ve třídách 2. A, 3. A a 4. A). Obor Informační technologie studuje ze všech dotazovaných studentů pouze jedna dívka (konkrétně ve třídě 2. B) a tato studentka v relativním vyjádření zabývá 1 % z celkového počtu 69 oslovených studentů oboru IT. Pokud by však čtenář této bakalářské práce projevil zájem o porovnání odpovědí na dotazníkové otázky mezi dívkami a chlapci, jsou detailní tabulky s těmito odpověďmi vloženy do příloh práce, konkrétně Příloha P II (Detailní tabulky k jednotlivým položkám dotazníku).

5.1 Srovnání respondentů

Souhrnný počet všech studentů v šesti sledovaných třídách dvou studijních oborů je 154. V poslední době se na dotazované škole řeší problém se zvýšenou absencí studentů na vyučovacích hodinách. Z toho důvodu mohli být do dotazníkového šetření zahrnuti pouze ti studenti, kteří byli v den sběru dat ve výuce přítomni.

Tab. 2. Počet respondentů (vlastní zpracování)

Respondenti	
celkový počet studentů	154
počet studentů zahrnutých do průzkumu	130
celkový počet vyplněných a vrácených dotazníků	130
počet vyřazených dotazníků	4
celkem vyhodnoceno dotazníků	126

Rozdělení jednotlivých studentů dle pohlaví a studovaných ročníků i studijních oborů je zpracováno do tabulky č. 3. Jedná se o data získaná z odpovědí studentů v dotazníku na otázky č. 16, 17, a 18. V této tabulce, i v každé tabulce vytvořené pro zhodnocení jednotlivých dotazníkových položek, jsou údaje vždy rozčleněny na absolutní i relativní četnost zjištěných výsledků.

Tab. 3. Složení a počet studentů v jednotlivých ročnících (vlastní zpracování)

Studijní obor	Složení a počet studentů v jednotlivých ročnících (absolutní četnost)								
	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
	2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	20	3	23	12	1	13	15	6	21
IT	1	23	24	0	20	20	0	25	25
	Složení a počet studentů v jednotlivých ročnících (relativní četnost v %)								
OA	87	13	100	92	8	100	71	29	100
IT	4	96	100	0	100	100	0	100	100

5.2 Rozdělení získaných dat do kategorií

Zhodnocení jednotlivých dotazníkových položek je rozděleno tak, aby korespondovalo s dílčími otázkami stanovenými v kapitole 5.2. Každá otázka je vyhodnocena zvlášť, avšak jsou rozděleny do následujících tematických celků:

Dotazníkové položky 1 – 5 jsou zaměřeny na zjištění oblíbenosti předmětu, jeho náročnosti pro studenty, významu, přínosu a důležitosti, kterou studenti předmětu přikládají.

Dotazníkové položky 6 -7 zkoumají čas potřebný pro domácí přípravu studentů do výuky.

Dotazníkové položky 9 – 11 a 13 – 14 se věnují hodnocení učitele.

Dotazníková položka č. 12 zjišťuje názory studentů na propojení předmětu s praxí.

Dotazníkové položky 8 a 15 se dotazují na hodnocení studijních materiálů a studijního prostředí.

Dotazníková položka č. 19 umožňuje studentům vyjádřit slovně vlastní hodnocení předmětu a jejich názory na zlepšení výuky.

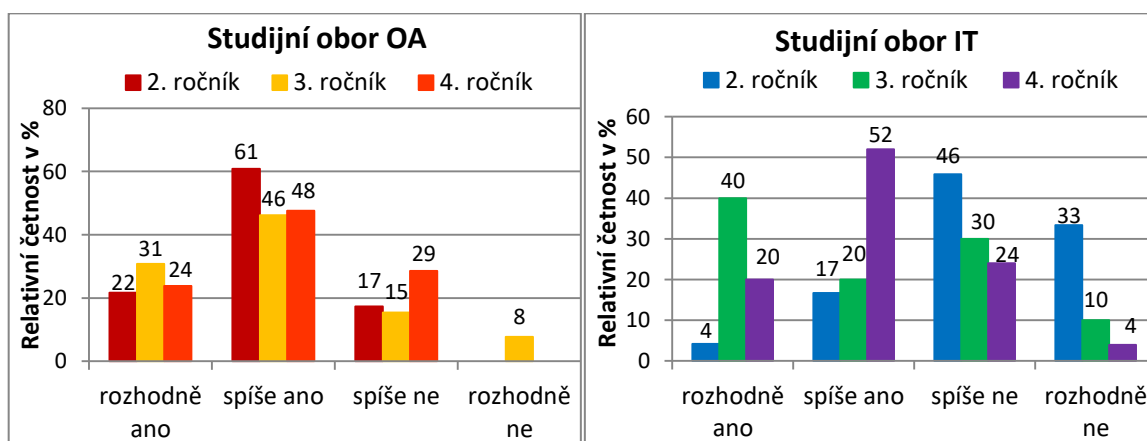
5.3 Vyhodnocení kvality předmětu

Pro hodnocení atributů kvality předmětu ekonomika studenty Obchodní akademie Kroměříž jsou v dotazníku vypracovány otázky č. 1 – 5.

Otázka č. 1: Patří předmět ekonomika mezi mé oblíbené předměty?

Tab. 4. Výsledky dotazníkové položky č. 1 (vlastní zpracování)

Studijní obor	Odpověď	Absolutní četnost			Relativní četnost v %		
		2. roč.	3. roč.	4. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	5	4	5	22	31	24
	spíše ano	14	6	10	61	46	48
	spíše ne	4	2	6	17	15	29
	rozhodně ne	0	1	0	0	8	0
Σ		23	13	21	100	100	100
IT	rozhodně ano	1	8	5	4	40	20
	spíše ano	4	4	13	17	20	52
	spíše ne	11	6	6	46	30	24
	rozhodně ne	8	2	1	33	10	4
Σ		24	20	25	100	100	100



Obr. 8. Obliba předmětu ekonomika (vlastní zpracování)

Z grafického znázornění jsou jasně patrné rozdíly v oblíbě předmětu u studentů studijního oboru OA a IT. Nejčastější odpověď u studentů všech ročníků na OA je „spíše ano“. Jako zcela neoblíbený předmět ekonomiku vnímá v tomto studijním oboru pouze jeden student třetího ročníku, což představuje 8 % z celkového počtu studentů ve třídě. V každé třídě nejvíce studentů uvedlo, že řadí tento předmět mezi své oblíbené (odpověď „rozhodně ano“ nebo „spíše ano“).

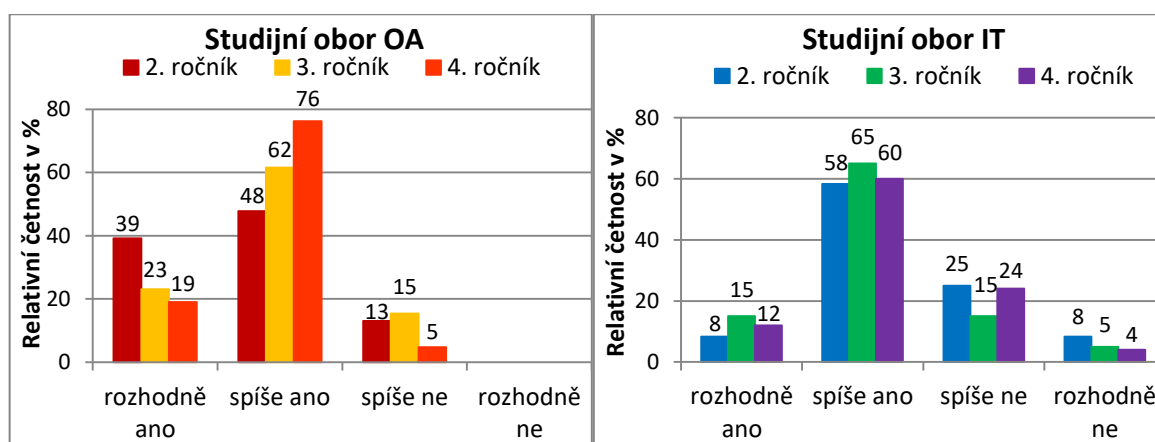
Studenti oboru IT mají na předmět ekonomika rozlišný názor. Přesto, že 40 % z dotazovaných ve 3. ročníku odpovědělo, že předmět rozhodně patří mezi jejich oblíbené, nejvyšší procento (33 %) žáků 2. ročníku ekonomiku v oblíbě rozhodně nemají. Zajímavý vývoj je viditelný u odpovědi „rozhodně ne“. U studentů 2. ročníku se jedná o druhou

nejčastější odpověď. Zatímco ve 3. ročníku tuto odpověď zvolili pouze dva studenti (10 % z celkového počtu studentů), ve 4. ročníku tento předmět rozhodně nebaví již pouze jednoho studenta (představuje 4 % z dotazovaných studentů ve třídě). Na základě těchto informací lze tedy konstatovat, že obliba předmětu ekonomika u studentů oboru IT má v průběhu studijních let zvyšující se tendenci.

Otázka č. 2: Je pro mne celková náročnost předmětu ekonomika přiměřená?

Tab. 5. Výsledky dotazníkové položky č. 2 (vlastní zpracování)

Studijní obor	Odpověď	Absolutní četnost			Relativní četnost v %		
		2. roč.	3. roč.	4. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	9	3	4	39	23	19
	spíše ano	11	8	16	48	62	76
	spíše ne	3	2	1	13	15	5
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0
Σ		23	13	21	100	100	100
IT	rozhodně ano	2	3	3	8	15	12
	spíše ano	14	13	15	58	65	60
	spíše ne	6	3	6	25	15	24
	rozhodně ne	2	1	1	8	5	4
Σ		24	20	25	100	100	100



Obr. 9. Celková náročnost předmětu ekonomika (vlastní zpracování)

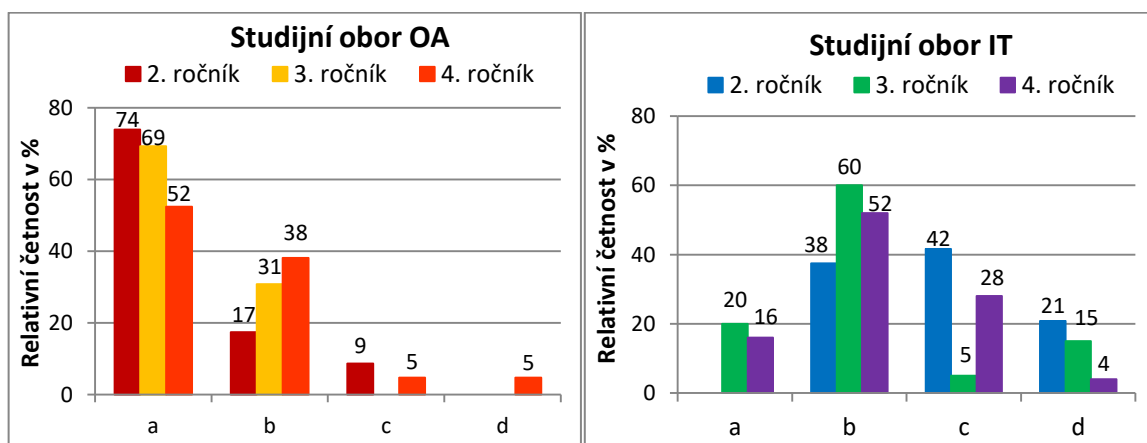
Náročnost předmětu hodnotí největší procento studentů v každém ročníku i studijním oboru jako relativně přiměřenou. V těchto odpovědích existuje i relativní shoda mezi oběma studijními obory. Rozdíly lze však opět nalézt u odpovědi „rozhodně ne“, kdy

studenti oboru OA neoznačili tuto odpověď ani jedenkrát, kdežto studenti oboru IT ji zvolili v každém ročníku. Konkrétně se jedná o dva studenty ve 2. ročníku a po jednom žákovi ve 3. a 4. ročníku. Značné rozdíly v názoru na náročnost předmětu vyjadřuje i odpověď „spíše ne“. 5 % studentů 4. ročníku oboru OA se domnívá, že nároky kladené v předmětu nejsou pro ně přiměřené, zatímco ve 4. ročníku IT s tímto tvrzením souhlasí více než 24 % studentů.

Otázka č. 3: Jaký pro mne má předmět ekonomika význam vzhledem k zaměření mého studia?

Tab. 6. Výsledky dotazníkové položky č. 3 (vlastní zpracování)

Studijní obor	Odpověď	Absolutní četnost			Relativní četnost v %		
		2. roč.	3. roč.	4. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
OA	velmi vysoký (a)	17	9	11	74	69	52
	průměrný (b)	4	4	8	17	31	38
	méně významný (c)	2	0	1	9	0	5
	nevýznamný (d)	0	0	1	0	0	5
Σ		23	13	21	100	100	100
IT	velmi vysoký (a)	0	4	4	0	20	16
	průměrný (b)	9	12	13	38	60	52
	méně významný (c)	10	1	7	42	5	28
	nevýznamný (d)	5	3	1	21	15	4
Σ		24	20	25	100	100	100



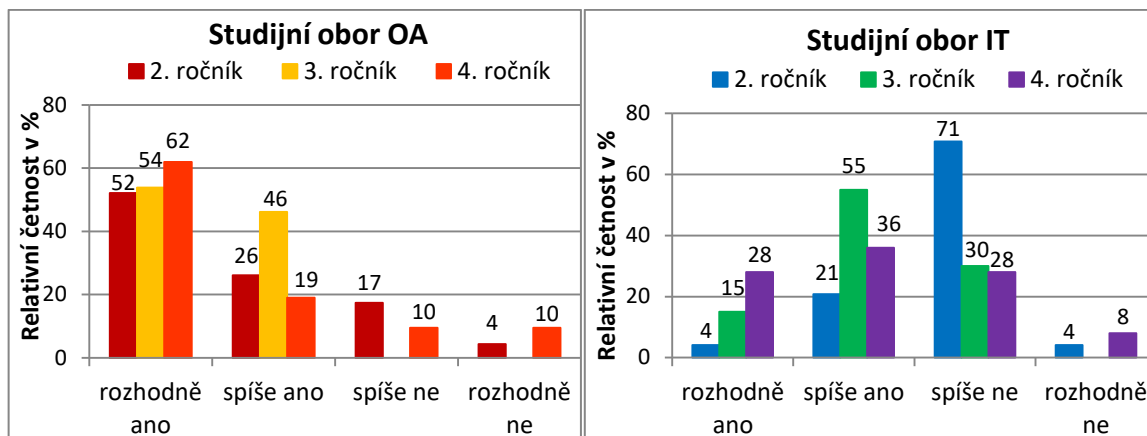
Obr. 10. Význam předmětu vzhledem k zaměření studia (vlastní zpracování)

V odpovědích studentů na otázku č. 3 se opět projeví názorové rozdíly. Zatímco více než polovina studentů ze všech ročníků oboru OA považuje význam předmětu za velmi významný (konkrétně se jedná o 74 % studentů 2. ročníku, 69 % studentů 3. ročníku a 52 % studentů 4. ročníku), žáci oboru IT považují tento předmět za průměrný nebo spíše nevýznamný. Dokonce ve 2. ročníku odpověď „velmi vysoký“ význam nevolil ani jeden student. A opět jako doposud u každé otázky je patrný rozdíl u poslední možnosti „nevýznamný“. V oboru OA tuto možnost vybral pouze jeden student 4. ročníku, v IT třídách ji zvolilo hned devět studentů (21 % studentů ve 2. ročníku, 15 % studentů ve 3. ročníku, 4 % studentů ve 4. ročníku). Z toho lze usuzovat, že významnost předmětu ekonomika má mnohem vyšší váhu pro studenty oboru OA. Studenti v IT oboru jeví v názorech na význam předmětu značnou nejednotnost.

Otázka č. 4: Považuji tento předmět pro své další vzdělání za přínosný?

Tab. 7. Výsledky dotazníkové položky č. 4 (vlastní zpracování)

Studijní obor	Odpověď	Absolutní četnost			Relativní četnost v %		
		2. roč.	3. roč.	4. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	12	7	13	52	54	62
	spíše ano	6	6	4	26	46	19
	spíše ne	4	0	2	17	0	10
	rozhodně ne	1	0	2	4	0	10
Σ		23	13	21	100	100	100
IT	rozhodně ano	1	3	7	4	15	28
	spíše ano	5	11	9	21	55	36
	spíše ne	17	6	7	71	30	28
	rozhodně ne	1	0	2	4	0	8
Σ		24	20	25	100	100	100



Obr. 11. Přínos předmětu pro další vzdělávání (vlastní zpracování)

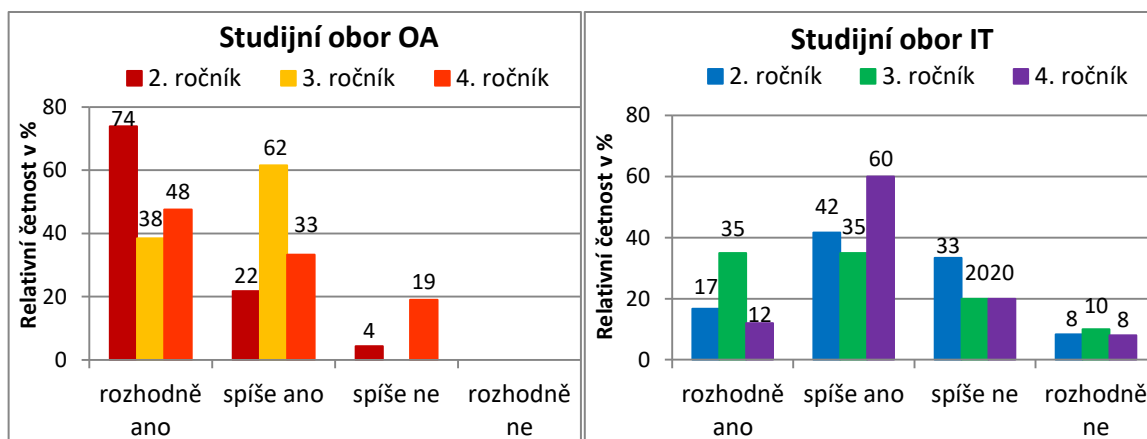
Nejvyšší četnost odpovědí lze nalézt u žáků všech ročníků oboru OA v odpovědi „rozhodně ano“. Více než polovina (52 %) studentů 2. ročníku, 54 % studentů 3. ročníku a dokonce 62 % studentů 4. ročníku považují předmět pro jejich další vzdělávání za přínosný. Pouze jeden student ve 2. ročníku a dva studenti 4. ročníku v oboru OA odpověděli, že rozhodně nevnímají žádný přínos v předmětu pro jejich navazující vzdělávání. Další nejpočetnější skupinou odpovědí je „spíše ano“. Lze tedy usuzovat, že studenti oboru OA jsou si dobře vědomi přínosu, který jim studium ekonomiky přináší. Tento fakt s největší pravděpodobností souvisí se skutečností, že mnoho z nich poté pokračuje v navazujícím vysokoškolském studiu na ekonomických VŠ.

Studenti oboru IT jsou ve svých názorech na přínos předmětu značně roztrženi. Nejvíce studentů 2. ročníku (více než 71 %) se domnívá, že tento předmět pro ně přínos spíše nepředstavuje. Jeden student ve 2. ročníku a dva studenti ve 4. ročníku dokonce označili přínos předmětu za nulový. Dokonce pouze jeden student 2. ročníku se domnívá, že má pro něj studium ekonomiky velký přínos. V časové ose je ovšem patrné, že se vývoj názorů studentů na přínos předmětu mění. Odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“ zvolilo ve 3. a 4. ročníku mnohem více studentů než v ročníku druhém. Lze tedy konstatovat, že s přibývajícím studiem žáci oboru IT svůj názor na přínos předmětu ekonomika přehodnocují.

Otázka č. 5: Jsou pro mne dobré známky z předmětu ekonomika důležité?

Tab. 8. Výsledky dotazníkové položky č. 5 (vlastní zpracování)

Studijní obor	Odpověď	Absolutní četnost			Relativní četnost v %		
		2. roč.	3. roč.	4. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	17	5	10	74	38	48
	spíše ano	5	8	7	22	62	33
	spíše ne	1	0	4	4	0	19
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0
Σ		23	13	21	100	100	100
IT	rozhodně ano	4	7	3	17	35	12
	spíše ano	10	7	15	42	35	60
	spíše ne	8	4	5	33	20	20
	rozhodně ne	2	2	2	8	10	8
Σ		24	20	25	100	100	100



Obr. 12. Důležitost dobrého hodnocení z předmětu (vlastní zpracování)

Z grafického zobrazení je patrné, že pro mnoho studentů oboru OA v 1. a 4. ročníku jsou dobré známky z oboru ekonomika důležité (konkrétně se jedná o 74 % studentů v 1. ročníku a 48 % studentů ve 4. ročníku). Žáci 2. ročníku označili nejčastěji odpověď „spíše ano“, ale přesto je rozdíl v odpovědích mezi vysokou a průměrnou důležitostí pouze 24 %. Téměř všem dotazovaným studentům tohoto oboru záleží na dobrém hodnocení v předmětu ekonomika.

Situace u studentů IT je poněkud jiná. Opět zde vidíme značnou nejednotnost v odpovědích. Oproti studentům druhého oboru se zde vyskytují i studenty, kterým na kladném hodnocení vůbec nezáleží (8 % studentů ve 2. ročníku, 10 % studentů ve

3. ročníku, 8 % studentů ve 4. ročníku). Z celkového zhodnocení vyplývá, že více než polovina studentů vnímá dobré hodnocení jako důležité, ovšem poměr mezi těmito studenty a těmi, kterým na hodnocení spíše nezáleží, není tak markantní.

5.3.1 Vyhodnocení dílčí průzkumné otázky č. 1

Dotazníkové položky č. 1 – 5 jsou zaměřeny na zjištění názorů studentů na kvalitu předmětu ekonomika. Vyhodnocení získaných dat poté poskytuje odpověď na dílčí otázku průzkumu č. 1: *Jak hodnotí studenti vybrané faktory kvality předmětu ekonomika?* Zjišťována byla obliba, náročnost, význam, přínos předmětu a důležitost dobrého hodnocení.

Oblíbenost předmětu je u žáků studijních oborů OA i IT srovnatelná. Studenti oboru IT jsou ve svých názorech rozděleni téměř na dvě identické poloviny, kdy jedna polovina považuje předmět za oblíbený a druhá spíše ne. Studenti oboru OA uvedli, že jejich obliba ekonomiky je vyšší, avšak stále jsou mezi nimi studenti, kteří předmět v oblíbě nemají.

Nároky kladné na studenty ve sledovaném předmětu jsou pro téměř všechny studenty oboru OA přiměřené. Nejvíce studentů oboru IT také vyhodnotilo nároky jako přiměřené, vyskytují se zde však i studenti, kteří s tímto tvrzením naprosto nesouhlasí.

Otázka na **významnost** předmětu (vzhledem k zaměření studia) kopíruje stav předchozí otázky. Z celkového počtu dotazovaných studentů pouze čtyři v oboru OA odpověděli, že pro ně předmět nemá žádný nebo má jen minimální význam. Studenti v IT oboru sice zvolili jako nejčastější odpověď „průměrná významnost“, značné procento z nich se však domnívá, že předmět je pro ně zcela nevýznamný.

Přínos předmětu pro své další studium opět vnímají více studenti OA, kteří nejčastěji v dotaznících volili první a druhou odpověď. Studenti oboru IT jsou v názoru na přínos rozděleni na dvě skupiny, kdy polovina studentů se domnívá, že ekonomika je pro jejich další vzdělání důležitá, kdežto druhá polovina v předmětu vnímá minimální nebo žádný přínos.

Totožné odpovědi vykazuje také otázka č. 5 zjišťující **důležitost dobrých známek** z předmětu. Tak jako v předchozí otázce, i zde žáci oboru OA považují dobré hodnocení za důležité (nebo alespoň za významné). Nejvíce studentů IT odpovědělo, že dobrá známka pro mě má určitý význam, ovšem pro téměř 9 % studentů nemá kladné hodnocení žádný význam. Což u maturitního předmětu není příliš žádoucí zjištění.

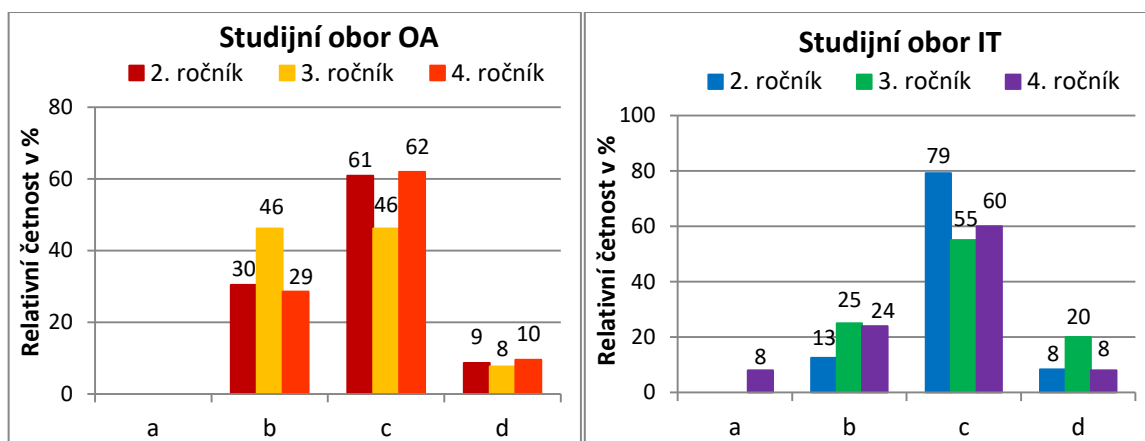
5.4 Vyhodnocení časové náročnosti na domácí přípravu

Zjišťováním frekvence a časové náročnosti, kterou žáci věnují domácí přípravě do předmětu ekonomika, se zabývají dotazníkové otázky č. 6 a 7.

Otázka č. 6: Jak často se do předmětu ekonomika doma připravují?

Tab. 9. Výsledky dotazníkové položky č. 6 (vlastní zpracování)

Studijní obor	Odpověď	Absolutní četnost			Relativní četnost v %		
		2. roč.	3. roč.	4. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
OA	na každou hodinu (a)	0	0	0	0	0	0
	nepravidelně (b)	7	6	6	30	46	29
	pouze před testem (c)	14	6	13	61	46	62
	jinak (d)	2	1	2	9	8	10
Σ		23	13	21	100	100	100
IT	na každou hodinu (a)	0	0	2	0	0	8
	nepravidelně (b)	3	5	6	13	25	24
	pouze před testem (c)	19	11	15	79	55	60
	jinak (d)	2	4	2	8	20	8
Σ		24	20	25	100	100	100



Obr. 13. Frekvence domácí přípravy (vlastní zpracování)

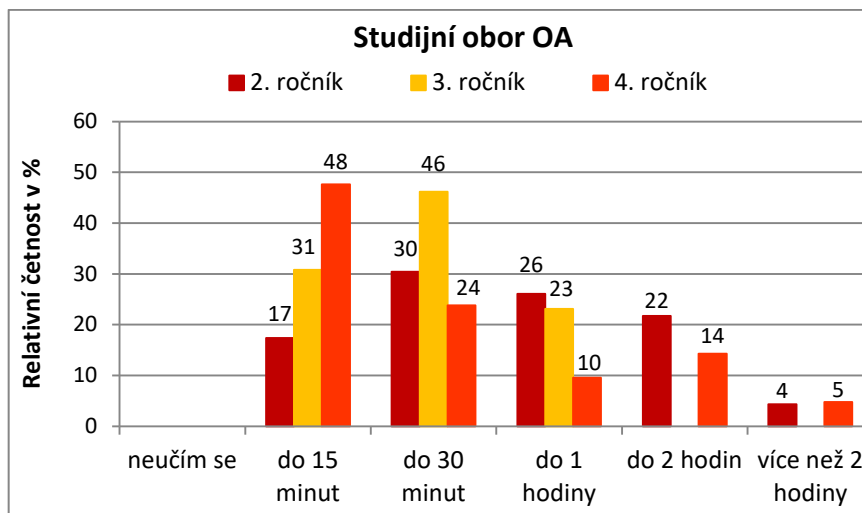
Odpovědi studentů na otázku č. 6 vykazují u odpovědi „připravuji se pouze před avizovaným testem nebo ústním zkoušením“ názorovou shodu. Téměř stejné procento studentů ve všech sledovaných ročnících i oborech odpovědělo podobně. Studenti 2. ročníků (61 % u OA a 79 % studentů v IT) se nejčastěji připravují do hodiny pouze, pokud je avizovaný test nebo ústní zkoušení. Obdobně reagovali i studenti 3. ročníků

(46 % v oboru OA a 55 % studentů v IT) i studenti 4. ročníků (62 % studentů z OA a 60 % v IT) také vybrali jako nejčastější odpověď přípravu do výuky pouze před písemným nebo ústním zkoušením. Podobnou shodu lze nalézt u odpovědi „jinak“, kdy ve studijním oboru OA pět studentů tuto možnost označilo, v oboru IT to bylo studentů osm. Do slovní odpovědi poté uvedli následující vysvětlení: 9x neučím se, 3x připravuji se pouze, když nerozumím probíranému učivu a ve dvou odpovědích studenti uvádějí, že se učí téměř na každou hodinu a před písemným testem se připravují intenzivněji. Zde bych ráda podotkla, že možnost „vůbec se neučím“ nebyla do dotazníkového šetření zařazena z důvodu, že jsem nepředpokládala, že studenti domácí přípravě do výuky nevěnují žádný časový prostor. Upřímně jsem byla jejich odpověďmi překvapena.

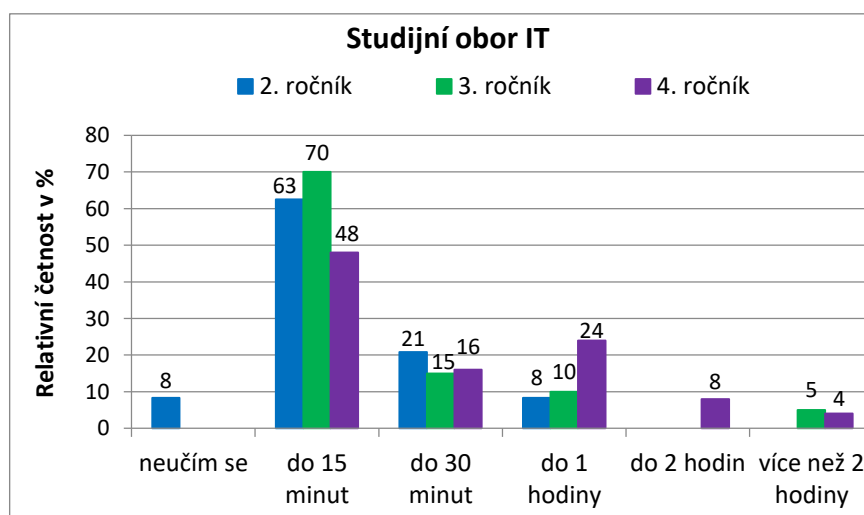
Otázka č. 7: Kolik času průměrně týdně věnuji domácí přípravě do předmětu ekonomika?

Tab. 10. Výsledky dotazníkové položky č. 7 (vlastní zpracování)

Studijní obor	Odpověď	Absolutní četnost			Relativní četnost v %		
		2. roč.	3. roč.	4. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
OA	neučím se	0	0	0	0	0	0
	do 15 minut	4	4	10	17	31	48
	do 30 minut	7	6	5	30	46	24
	do 1 hodiny	6	3	2	26	23	10
	do 2 hodin	5	0	3	22	0	14
	více než 2 hodiny	1	0	1	4	0	5
Σ		23	13	21	100	100	100
IT	neučím se	2	0	0	8	0	0
	do 15 minut	15	14	12	63	70	48
	do 30 minut	5	3	4	21	15	16
	do 1 hodiny	2	2	6	8	10	24
	do 2 hodin	0	0	2	0	0	8
	více než 2 hodiny	0	1	1	0	5	4
Σ		24	20	25	100	100	100



Obr. 14. Průměrná týdenní časová náročnost na domácí přípravu v oboru OA (vlastní zpracování)



Obr. 15. Průměrná týdenní časová náročnost na domácí přípravu v oboru IT (vlastní zpracování)

Téměř všem studentům v oboru OA zabírá časová náročnost na domácí přípravu do předmětu ekonomika průměrně 15, maximálně 30 minut týdně. Jedná se především o studenty 3. ročníku, kdy nejvíce odpovědí studenti uvádějí u časové náročnosti do 30 minut (konkrétně tak odpovědělo 46 % studentů z celkového počtu žáků ve třídě) a u studentů 4. ročníků, jimž domácí příprava zabírá maximálně 15 minut týdně (48 % studentů z celkového počtu).

Podobně odpovídali také studenti v oboru IT, jejich nejčastější odpověď ve všech ročnících byla taktéž časová zátěž do 15 minut týdně. V procentuálním vyjádření se jedná o 63 % studentů 2. ročníku, 70 % studentů z 3. ročníku a 48 % studentů ze 4. ročníku. Názorovou

shodu lze nalézt v poslední možnosti uvedené v dotazníku (připravuji se více než 2 hodiny týdně), kdy tento časový údaj je zjištěn u dvou studentů jak v oboru OA, tak i u dvou studentů oboru IT.

5.4.1 Vyhodnocení dílčí průzkumné otázky č. 2

Odpověď na dílčí otázku průzkumu č. 2: *Jakou časovou náročnost zabírá studentům domácí příprava do daného předmětu?* lze nalézt v odpovědích studentů na dotazníkové položky č. 6 a 7. Při srovnání nejčastějšího výskytu odpovědí u obou otázek byl zjištěn fakt, že největší procento studentů ze všech ročníků v obou oborech uvedlo, že se nejčastěji připravují do výuky pouze, pokud je učitel předem upozorní na písemný test nebo ústní zkoušení. Otázka č. 7 zjišťuje průměrnou týdenní časovou náročnost, kterou studenti věnují domácí přípravě. V oboru OA se studenti nejčastěji doma připravují 15, resp. 30 minut, v oboru IT se pak téměř většina studentů věnuje domácí přípravě průměrně 15 minut týdně.

5.5 Vyhodnocení kvalit učitele

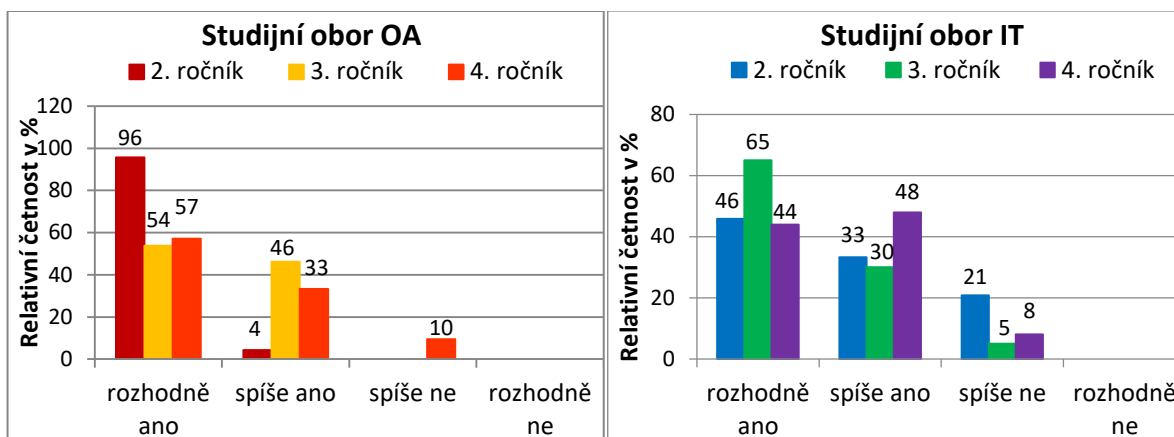
Otázky na zjištění různých kvalit schopností a dovedností vyučujícího učitele jsou zahrnuty do dotazníkových položek č. 9 – 11 a 13 – 14.

Otázka č. 9: Sděluje vyučující vždy přesně a srozumitelně své požadavky pro vypracování domácích úkolů, požadavky pro písemný test, vymezení učiva, které bude ústně zkoušet aj.?

Tab. 11. Výsledky dotazníkové položky č. 9 (vlastní zpracování)

Studijní obor	Odpověď	Absolutní četnost			Relativní četnost v %		
		2. roč.	3. roč.	4. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	22	7	12	96	54	57
	spíše ano	1	6	7	4	46	33
	spíše ne	0	0	2	0	0	10
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0
Σ		23	13	21	100	100	100
IT	rozhodně ano	11	13	11	46	65	44
	spíše ano	8	6	12	33	30	48
	spíše ne	5	1	2	21	5	8

	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0
	Σ	24	20	25	100	100	100



Obr. 16. Přesné a srozumitelné definování požadavků na výuku (vlastní zpracování)

Studenti všech sledovaných ročníků i studijních oborů shodně uvádějí skutečnost, že učitelem definované požadavky na výuku jsou pro ně srozumitelné. Pouze dva studenti 4. ročníku OA (což tvoří 10 % z celkového počtu respondentů) se domnívají, že vyučující své požadavky nespecifikuje zcela jasně a srozumitelně.

V oboru IT se z celkového počtu 78 studentů zařazených do průzkumu pouze osm z nich vyjádřilo, že pro ně nejsou požadavky na výuky zcela srozumitelné. Ostatní studenti označili možnost „rozhodně ano“ nebo „spíše ano“.

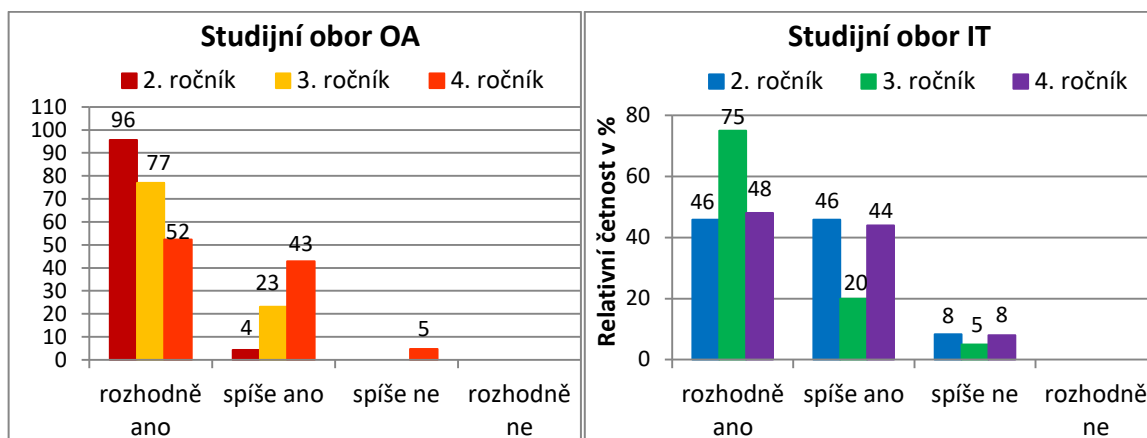
Tyto výsledky jasně dokazují, že učitelé předmětu ekonomika ve všech ročnících dokáží své požadavky ve výuce definovat přesně, jasně a srozumitelně a žáci poté nemají problém s jejich pochopením. Studenti tedy tuto dovednost učitele hodnotí kladně.

Otázka č. 10: Je pro mne výklad učitele/učitelky dostatečně srozumitelný?

Tab. 12. Výsledky dotazníkové položky č. 10 (vlastní zpracování)

Studijní obor	Odpověď	Absolutní četnost			Relativní četnost v %		
		2. roč.	3. roč.	4. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	22	10	11	96	77	52
	spíše ano	1	3	9	4	23	43
	spíše ne	0	0	1	0	0	5
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0
	Σ	23	13	21	100	100	100

IT	rozhodně ano	11	15	12	46	75	48
	spíše ano	11	4	11	46	20	44
	spíše ne	2	1	2	8	5	8
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0
Σ		24	20	25	100	100	100



Obr. 17. Srozumitelnost výkladu (vlastní zpracování)

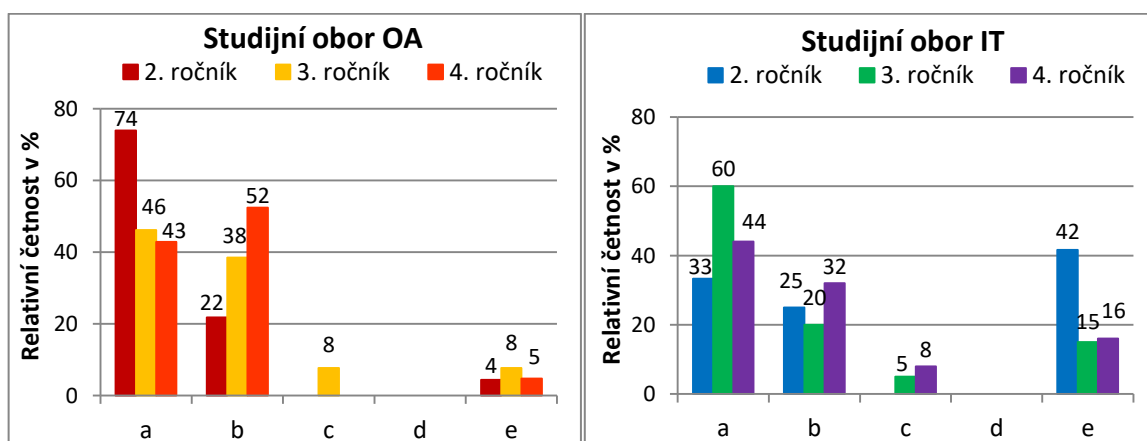
Porovnáním odpovědí studentů v oboru OA bylo zjištěno, že s výjimkou mizivého procenta (jedná se o jednoho studenta 4. ročníku) považují všichni ostatní studenti učitelův výklad učiva za srozumitelný. V oboru IT převažuje taktéž kladný názor studentů na srozumitelnost výkladu, pouze 8 % studentů ze 2. ročníku, 5 % studentů ze 3. ročníku a 8 % studentů ze 4. ročníku výkladu učitele spíše nerozumí.

Otázka č. 11: Je výuka předmětu ekonomika na kvalitní odborné úrovni?

Tab. 13. Výsledky dotazníkové položky č. 11 (vlastní zpracování)

Studijní obor	Odpověď	Absolutní četnost			Relativní četnost v %		
		2. roč.	3. roč.	4. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano (a)	17	6	9	74	46	43
	spíše ano (b)	5	5	11	22	38	52
	spíše ne (c)	0	1	0	0	8	0
	rozhodně ne (d)	0	0	0	0	0	0
	nedokážu posoudit (e)	1	1	1	4	8	5
Σ		23	13	21	100	100	100

IT	rozhodně ano (a)	8	12	11	33	60	44
	spíše ano (b)	6	4	8	25	20	32
	spíše ne (c)	0	1	2	0	5	8
	rozhodně ne (d)	0	0	0	0	0	0
	nedokážu posoudit (e)	10	3	4	42	15	16
Σ		24	20	25	100	100	100



Obr. 18. Odborná úroveň výuky (vlastní zpracování)

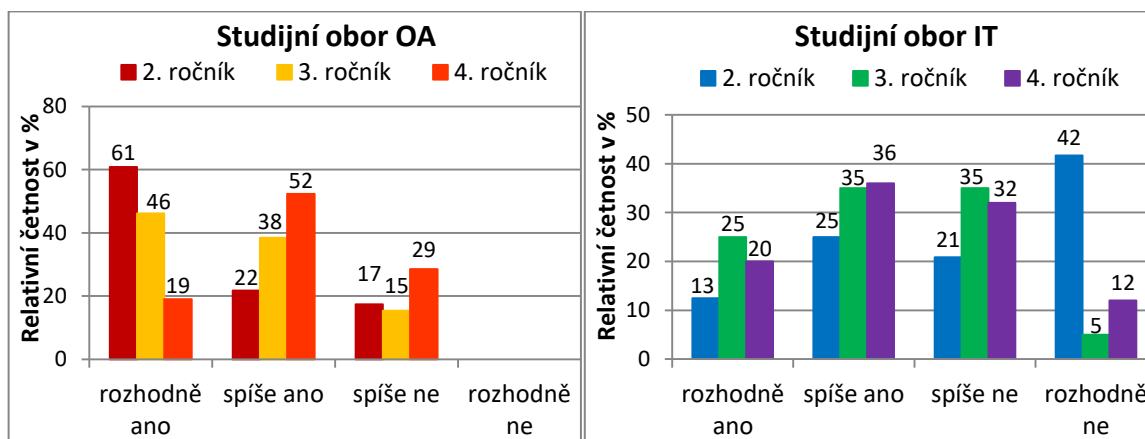
Z uvedeného grafického znázornění jasně vyplývá, že nadpoloviční většina všech žáků z každého ročníku v obou oborech hodnotí odbornou úroveň výuky (neboli odbornost učitele) kladně. Pouze 8 % studentů z 2. ročníku oboru OA, 5 % studentů také z 2. ročníku oboru IT a 8 % studentů ze 4. ročníku IT se domnívá, že odbornost výuky není na dostačující úrovni.

V této otázce byla studentům nabídnuta tzv. úniková odpověď „nedokážu posoudit“, kdy žáci především z 2. ročníků ještě nemusí být zcela schopni objektivně posoudit odbornost výuky. To se v praxi také projevilo, protože tuto odpověď v dotazníku zvolilo 42 % studentů 2. ročníku oboru IT. Značným překvapením ovšem bylo, že odbornost výuky nedokáží posoudit někteří studenti i ve 4. ročníku (5 % v oboru OA a 16 % v oboru IT), kteří v době probíhajícího průzkumného šetření mají za sebou téměř 4 roky studia předmětu ekonomika.

Otázka č. 13: Dokázal ve mně vyučující v průběhu školního roku vzbudit zájem o předmět ekonomika?

Tab. 14. Výsledky dotazníkové položky č. 13 (vlastní zpracování)

Studijní obor	Odpověď	Absolutní četnost			Relativní četnost v %		
		2. roč.	3. roč.	4. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	14	6	4	61	46	19
	spíše ano	5	5	11	22	38	52
	spíše ne	4	2	6	17	15	29
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0
Σ		23	13	21	100	100	100
IT	rozhodně ano	3	5	5	13	25	20
	spíše ano	6	7	9	25	35	36
	spíše ne	5	7	8	21	35	32
	rozhodně ne	10	1	3	42	5	12
Σ		24	20	25	100	100	100



Obr. 19. Schopnost učitele vzbudit u žáků zájem o předmět (vlastní zpracování)

Procentuální vyjádření odpovědí studentů oboru OA naznačuje, že v každém ročníku se tři čtvrtiny respondentů přiklání k názoru, že učitel dokáže v průběhu výuky vzbudit u žáků zájem o předmět ekonomika. V konkrétních číslech se jedná o 61 % studentů 2. ročníku, 46 % studentů 3. ročníku a 19 % studentů ve 4. ročníku, kteří zvolili odpověď „rozhodně ano“ nebo „spíše ano“.

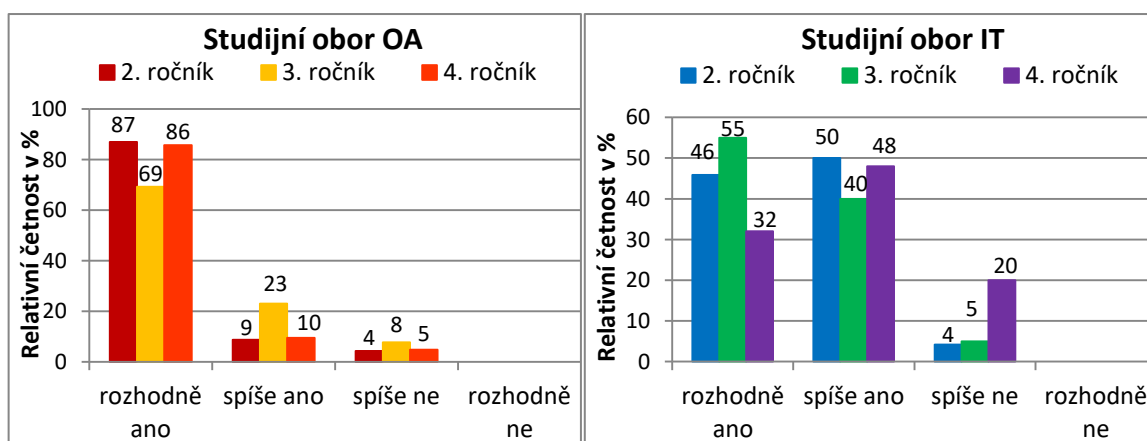
Studenti oboru IT jsou ve svých názorech nejednotní. Obecně lze říci, že polovina studentů v každém ročníku se domnívá, že učitel dokáže vzbudit zájem o studium předmětu,

zatímco druhá polovina studentů si myslí přesný opak. Zajímavostí je názor studentů 2. ročníku, kdy více než 42 % z nich zvolilo odpověď „rozhodně ne“. V poměru odpovědí všech žáků ve třídě byla tato odpověď zvolena nejčastěji.

Otázka č. 14: Je vyučující předmětu ekonomika pro mne dosažitelný a ochotný poskytnout poradenství i mimo výuku (například ve svých konzultačních hodinách)?

Tab. 15. Výsledky dotazníkové položky č. 14 (vlastní zpracování)

Studijní obor	Odpověď	Absolutní četnost			Relativní četnost v %		
		2. roč.	3. roč.	4. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	20	9	18	87	69	86
	spíše ano	2	3	2	9	23	10
	spíše ne	1	1	1	4	8	5
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0
Σ		23	13	21	100	100	100
IT	rozhodně ano	11	11	8	46	55	32
	spíše ano	12	8	12	50	40	48
	spíše ne	1	1	5	4	5	20
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0
Σ		24	20	25	100	100	100



Obr. 20. Dosažitelnost učitele mimo výuku (vlastní zpracování)

V této otázce je možné nalézt názorovou shodu u studentů obou oborů. Až na malé výjimky (tři studenty v oboru OA a sedm studentů oboru IT) všichni shodně odpověděli, že učitel je pro ně dosažitelný a ochotný pomoci i mimo samotnou výuku. Žáci oboru OA se dokonce téměř všichni domnívají, že vyučující je pro ně rozhodně dosažitelný, když budou

potřebovat. Studenti oboru IT své odpovědi rozdělili téměř v poměru 50:50 mezi odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“. Každopádně v celkovém hodnocení lze konstatovat, že dostupnost učitelů i mimo výuku na škole funguje a žáci tento fakt hodnotí kladně.

5.5.1 Vyhodnocení dílčí průzkumné otázky č. 3

Za účelem zhodnocení, zda učitel dosahuje požadované kvality svých dovedností, znalostí a schopností byly sestaveny dotazníkové položky č. 9, 10, 11, 13 a 14. Studenti odpovídali na otázky týkající se zřetelnosti stanovovaných požadavků učitelem, srozumitelnosti výkladu učiva, odbornosti výuky, schopnosti motivace žáků a dosažitelnosti učitele i mimo výuku. Názory respondentů poté poskytují odpověď na dílčí otázku průzkumu č. 3: *Jak hodnotí studenti učitele předmětu ekonomika?*

Srozumitelnost a zřetelnost výkladu ohodnotilo největší procento studentů v obou oborech kladným hodnocením. Většina z nich se domnívá, že učitel zadává své požadavky v předmětu tak, aby jim všichni správně porozuměli.

Podobnou shodu názorů lze odhalit u otázky zaměřené na **srozumitelnost výkladu** učiva. Studenti oboru OA ve většině zastávají názor, že učitelův výklad je rozhodně srozumitelný. Studenti v oboru IT odpověděli podobně. Pouze mizivé procento z nich (pět studentů) vyjádřilo svůj názor, že je pro ně výklad učiva spíše nesrozumitelný. Názory žáků z obou studijních oborů na srozumitelnost výkladu tedy zřetelně prokázaly kvalitní komunikační a pedagogické schopnosti vyučujícího, který probírané učivo předkládá žákům ve srozumitelné a pochopitelné formě.

Opět stejné výsledky jsou zaznamenány i u otázky týkající se **odbornosti výuky**. Studenti OA jsou přesvědčeni, že odbornost výuky je na vysoké úrovni, kdežto mezi žáky v oboru IT lze nalézt 20 respondentů, kteří s tímto názorem nesouhlasí.

V otázce **motivace studentů a schopnosti vzbudit zájem o předmět** se názory respondentů rozcházejí. V oboru OA všichni studenti (vyjma dvanácti studentů) hodnotili schopnost učitele vzbudit zájem o předmět kladně. Kdežto studenti IT jsou v podstatě rozděleni do dvou skupin. Jedna se ztotožňuje s názorem žáků v oboru OA, zatímco druhá polovina se ve většině domnívá, že učitel tyto schopnosti neovládá. Zde se poté nabízí prostor pro úvahu učitele, z jakého důvodu zastávají studenti tento názor a jaká by mohla být cesta ke zvýšení zájmu studentů o předmět ekonomika.

Dosažitelnost učitele a ochotu pomoci i mimo přímou výuku hodnotí studenti především kladně a to v obou studijních oborech. Studenti oboru OA se v největším poměru domnívají, že učitel je pro ně rozhodně k dispozici i mimo výuku. Respondenti z IT oboru rozdělili své nejčastější názory na dosažitelnost pedagoga mezi odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“.

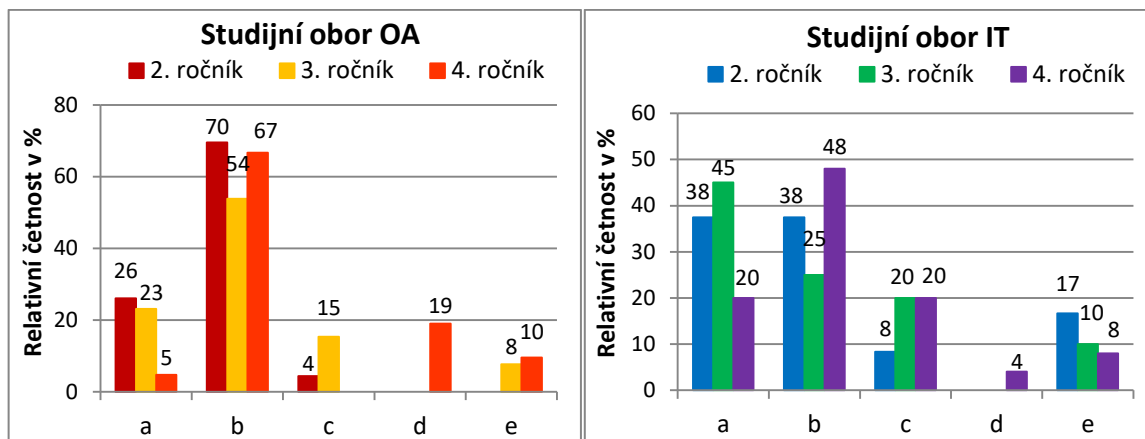
5.6 Vyhodnocení názorů studentů na propojení předmětu s praxí

Obsahem výuky předmětu ekonomika by neměla být pouze teorie, ale učitel by měl vyvinout co největší snahu zapojit do výuky také praktické poznatky, ukázky, diskuzi o aktuálním ekonomické dění a podobné podpůrné metody výuky, které studentům co nejvíce přiblíží i praktickou stránku předmětu. Součástí výuky na Obchodní akademii Kroměříž je také absolvování povinné praxe v nějakém podniku. Zda jsou studenti s propojením předmětu s praxí spokojeni, dokazují jejich odpovědi v dotazníkové položce č. 12.

Otázka č. 12: Je výuka předmětu, podle mého názoru, dostatečně propojená s praxí (ve výuce jsou používány aktuální pomůcky a informace, žáci jsou dostatečně seznamováni s aktuální ekonomickou situací apod.)?

Tab. 16. Výsledky dotazníkové položky č. 12 (vlastní zpracování)

Studijní obor	Odpověď	Absolutní četnost			Relativní četnost v %		
		2. roč.	3. roč.	4. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano (a)	6	3	1	26	23	5
	spíše ano (b)	16	7	14	70	54	67
	spíše ne (c)	1	2	0	4	15	0
	rozhodně ne (d)	0	0	4	0	0	19
	nedokážu posoudit (e)	0	1	2	0	8	10
Σ		23	13	21	100	100	100
IT	rozhodně ano (a)	9	9	5	38	45	20
	spíše ano (b)	9	5	12	38	25	48
	spíše ne (c)	2	4	5	8	20	20
	rozhodně ne (d)	0	0	1	0	0	4
	nedokážu posoudit (e)	4	2	2	17	10	8
Σ		24	20	25	100	100	100



Obr. 21. Názory respondentů na propojení předmětu s praxí (vlastní zpracování)

Po vyhodnocení odpovědí studentů je patrné, že opět nadpoloviční většina z nich se domnívá, že propojitelnost předmětu s praxí je dostatečná nebo alespoň dostačující. 70 % studentů 2. ročníku, stejně jako 54 % studentů 3. ročníku a 67 % studentů 4. ročníku v obor OA zvolilo odpověď „spíše ano“. Více než polovina studentů v oboru IT má stejný názor a souhlasí s dostatečným propojením předmětu a praxe. Konkrétně odpověď „rozhodně ano“ či „spíše ano“ zvolilo 76 % studentů z 2. ročníku, 70 % studentů z 3. ročníku a 68 % žáků ze 4. ročníku.

5.6.1 Vyhodnocení dílčí průzkumné otázky č. 4

Odpověď na dílčí průzkumnou otázku č. 4: *Je propojení předmětu s praxí dostatečné?* se nachází v dotazníkové položce č. 12. Jak již bylo popsáno v kapitole 6.6, studenti hodnotí provázanost předmětu s praxí ve většině případů kladně. Tzn., že studentům vyhovuje nebo spíše vyhovuje, jakým způsobem škola výuku spolu s praxí realizuje. Každopádně by bylo vhodné se zaměřit na zjištění důvodu, proč se 19 % studentů v oboru OA a 4 % studentů v oboru IT domnívá, že propojenost výuky s praxí je zcela nedostatečné. Jedním ze základních pedagogických cílů je také kvalitně připravit studenta na vstup do reálné praxe. Pokud se studenti 4. ročníků domnívají, že se toto ve výuce neděje, je ze strany pedagogického sboru nutné se na tento problém zaměřit a učinit kroky k jeho nápravě.

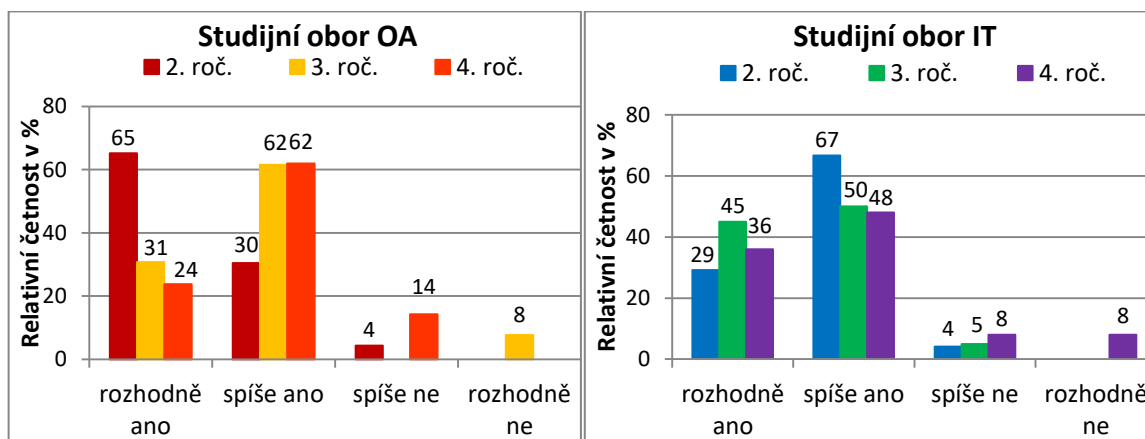
5.7 Vyhodnocení ostatních faktorů ovlivňujících výuku

Další faktory působící na celkovou kvalitu a efektivitu výuky byly zjišťovány v dotazníkových položkách č. 8 a 15. Studenti byli konkrétně tázáni na jejich názor týkající se kvality učebních materiálů a také prostředí, ve kterém výuka probíhá.

Otázka č. 8: Považuji studijní materiály (učebnice, cvičebnice, prezentace v Power-Pointu aj.), které mám ve výuce k dispozici za dostačující?

Tab. 17. Výsledky dotazníkové položky č. 8 (vlastní zpracování)

Studijní obor	Odpověď	Absolutní četnost			Relativní četnost v %		
		2. roč.	3. roč.	4. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	15	4	5	65	31	24
	spíše ano	7	8	13	30	62	62
	spíše ne	1	0	3	4	0	14
	rozhodně ne	0	1	0	0	8	0
Σ		23	13	21	100	100	100
IT	rozhodně ano	7	9	9	29	45	36
	spíše ano	16	10	12	67	50	48
	spíše ne	1	1	2	4	5	8
	rozhodně ne	0	0	2	0	0	8
Σ		24	20	25	100	100	100



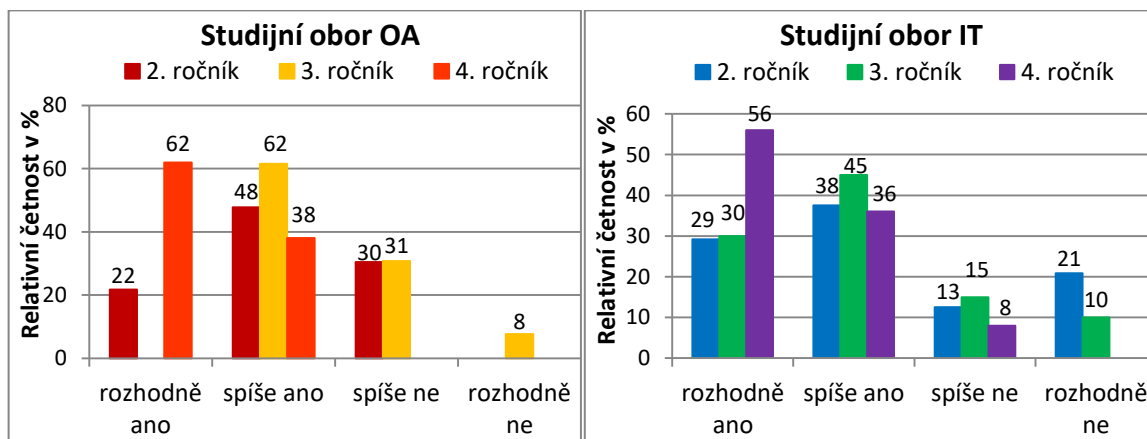
Obr. 22. Názory respondentů na kvalitu studijních materiálů (vlastní zpracování)

Názory studentů na kvalitu a množství studijních materiálů, které mají ve výuce k dispozici, vykazují v jednotlivých oborech názorovou shodu. Téměř všichni studenti souhlasí s tvrzením, že studijní materiály jsou dostačující. Například v oboru IT rozhodně resp. spíše souhlasí 96 % studentů 2. ročníku, 95 % studentů ve 3. ročníku a 84 % studentů ve 4. ročníku. V oboru OA je to velmi podobné. Zde kladně odpovědělo 95 % studentů 2. ročníku, 93 % studentů 3. ročníku a 86 % studentů 4. ročníku.

Otázka č. 15: Odpovídá třída, ve které je předmět ekonomika vyučován, potřebám výuky (dostatečně velký prostor, vybavení třídy, příjemné a klidné prostředí ...)?

Tab. 18. Výsledky dotazníkové položky č. 15 (vlastní zpracování)

Studijní obor	Odpověď	Absolutní četnost			Relativní četnost v %		
		2. roč.	3. roč.	4. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	5	0	13	22	0	62
	spíše ano	11	8	8	48	62	38
	spíše ne	7	4	0	30	31	0
	rozhodně ne	0	1	0	0	8	0
Σ		23	13	21	100	100	100
IT	rozhodně ano	7	6	14	29	30	56
	spíše ano	9	9	9	38	45	36
	spíše ne	3	3	2	13	15	8
	rozhodně ne	5	2	0	21	10	0
Σ		24	20	25	100	100	100



Obr. 23. Názory respondentů na studijní prostor (vlastní zpracování)

Vybavení studijního prostoru považuje většina žáků za dostačující. Překvapivě studenti oboru IT jsou s vybavením více spokojeni než studenti v oboru OA. Více než 67 % studentů z 2. ročníku, 75 % studentů z 3. ročníku a 92 % studentů ze 4. ročníku zvolilo možnost „rozhodně ano“ nebo „spíše ano“. Zajímavý úkaz lze nalézt ve studijní oboru OA u odpovědi „rozhodně ano“. Ani jeden ze třinácti dotazovaných studentů 3. ročníku tuto možnost nezvolil. Určitě by bylo vhodné tuto problematiku v dalším dotazníkovém šetření

rozebrat více do hloubky a pokusit se zjistit, jaké požadavky studenti na vybavení studijního prostoru mají.

5.7.1 Vyhodnocení dílčí průzkumné otázky č. 5

Dotazníkové položky č. 8 a 15 byly koncipovány tak, aby bylo s jejich pomocí možno zjistit názory studentů Obchodní akademie Kroměříž na kvalitu a dostatečné množství studijních materiálů, které mají k dispozici ke svému studiu v předmětu ekonomika. Dále bylo zjišťováno, jak studenti hodnotí vybavení studijního prostoru. Názory studentů poskytují odpověď na dílčí průzkumnou otázku č. 5: *Jak hodnotí studenti další stanovené faktory ovlivňující kvalitu výuky předmětu?* Oba tyto faktory studenti zhodnotili převážně pozitivně. U prostorového vybavení učeben jsou názory studentů rozděleny téměř na polovinu, ale přesto převažuje kladné hodnocení.

Zajisté by dotčené osoby mohly zajímat detailnější návrhy a připomínky studentů na tuto problematiku. Za účelem vyjádření vlastních námětů byla studentům nabídnuta tato možnost v dotazníkovém šetření. Konkrétně se jedná o otázku č. 19, která bude vyhodnocena v následující kapitole.

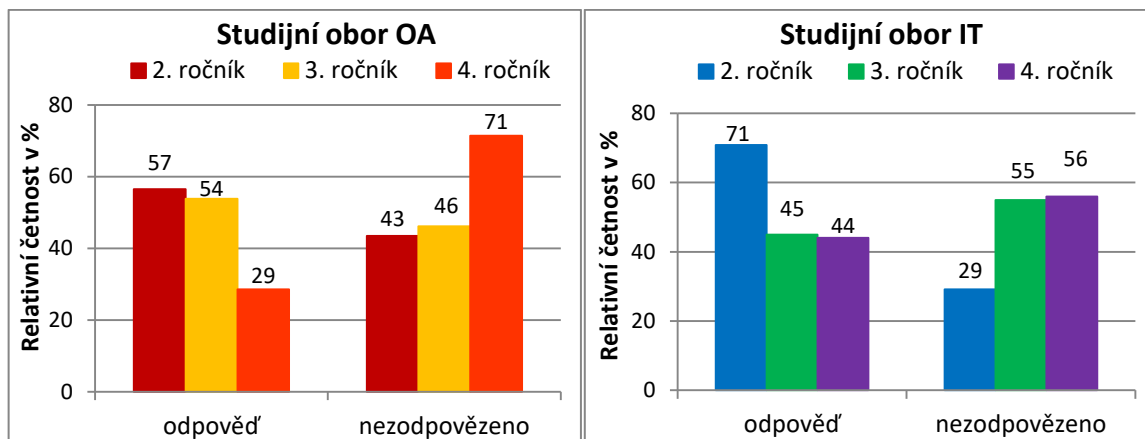
5.8 Vyhodnocení studentských námětů

Poslední dotazníková položka č. 19 byla zvolena ve formě otevřené otázky, kdy byli studenti požádáni, aby zde vlastními slovy vyjádřili zhodnocení předmětu či přidali vlastní návrhy na zlepšení a doplnění výuky.

Položka č. 19: Vlastní zhodnocení předmětu a náměty ke zlepšení.

Tab. 19. Výsledky dotazníkové položky č. 19 (vlastní zpracování)

Studijní obor	Odpověď	Absolutní četnost			Relativní četnost v %		
		2. roč.	3. roč.	4. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
OA	odpověď	13	7	6	57	54	29
	nezodpovězeno	10	6	15	43	46	71
Σ		23	13	21	100	100	100
IT	odpověď	17	9	11	71	45	44
	nezodpovězeno	7	11	14	29	55	56
Σ		24	20	25	100	100	100



Obr. 24. Poměr odpovědí studentů na dotazníkovou položku č. 19 (vlastní zpracování)

Z grafického znázornění je patrné, že možnost vyjádřit své náměty ke zlepšení výuky využila v každém ročníku téměř polovina studentů. Osobně mě zájem studentů překvapil. Očekávala jsem, že se nebudou aktivně vyjadřovat a většina z nich nechá položku nevyplněnou. Některé podněty studentů byly opravdu zajímavé a rozhodně bych pedagogům doporučila diskuzi na toto téma se studenty. Mnoho z nich vyjádřilo svou spokojenost s předmětem a na výuce by nic neměnili. Někteří studenti vyslovili pozitivní hodnocení vyučujícího učitele. Častokrát se v odpovědích vyskytovalo doporučení na zařazení více praxe do výuky a to jak od studentů v oboru OA, tak i v oboru IT.

Zajímavé je srovnání odpovědí studentů v oboru OA a IT. Žáci ve studijním programu OA navrhovali zlepšení např. ve formě koupě nových, lepších učebnic nebo žádali o písemné testy z menších celků učiva. Zatímco studenti oboru IT měli zcela odlišené návrhy na zlepšení. V mnoha případech se jedná o četnější využití výpočetní techniky a moderních technologií ve výuce. Jako např. využívání k výuce interního systému Moodle, více interaktivní výuka (do výuky zařadit videa z internetu, interaktivní tabule aj.), modernější vybavení učeben, možnost využívat internet (předpokládám, že zde měli studenti na mysli možnost připojit se zdarma k wifi síti v budově školy). Dalším důležitým námětem byl požadavek na zrušení předmětu ekonomika jako maturitního předmětu. Tento požadavek uvedli hned tři studenti. Detailní rozdělení námětů a požadavků studentů dle studijního oboru a ročníků zobrazuje následující tabulka:

Tab. 20. Odpovědi studentů z dotazníkové položky č. 19 (vlastní zpracování)

Obor	Poč. odp.	Text odpovědi	Obor	Poč. odp.	Text odpovědi
OA			IT		
2. A	2	více praxe ve výuce	2. B	1	kladné hodnocení učitele
	5	kladné hodnocení učitele		7	vše mi vyhovuje
	1	zkoušení a testy z méně učiva		2	internet
	4	vše mi vyhovuje		2	bodové hodnocení předmětu
	1	zakoupit lepší učebnice		2	zrušení maturity z předmětu
Σ	13		2	využívat k výuce Moodle	
3. A	3	více praxe ve výuce	Σ	1	více interaktivní výuka
	2	kladné hodnocení učitele		17	
	1	zkoušení a testy z méně učiva		1	více praxe
	1	vše mi vyhovuje		1	kladné hodnocení učitele
Σ	7		2	vše mi vyhovuje	
4. A	1	více praxe ve výuce	3. B	1	zrušení maturity z předmětu
	1	kladné hodnocení učitele		2	srozumitelnější výklad učitele
	2	vše mi vyhovuje		1	poskytnout prezentace v PP
	1	neklást důraz na absenci		1	lepší klimatické podmínky
	1	více teorie ve výuce		Σ	9
Σ	6		4. B	5	vše mi vyhovuje
		3		větší přípravu na maturitu	
		2		více testů, častější zkoušení	
		1		vybavení	
			Σ	11	

5.9 Vyhodnocení dílčí průzkumné otázky č. 6

Poslední otázka tohoto průzkumu se zabývá porovnáním názorů studentů ze dvou různých studijních oborů. Odpověď na dílčí průzkumnou otázku č. 6: *Jaké jsou rozdíly v názorech na kvalitu výuky u studentů studijního oboru Obchodní akademie a Informační technologie?* je zpracovaná u každého vyhodnocení všech dotazníkových položek výše. V každém rozboru hodnocení studentů jsou vždy rozlišeny odpovědi studentů z oboru OA i IT.

6 CELKOVÉ ZHODNOCENÍ PRŮZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V předchozí kapitole jsou vyhodnoceny všechny dotazníkové položky jednotlivě. Při srovnání odpovědí bylo zjištěno, že v žádné otázce nenastala zcela nečekaná situace a v celkovém hodnocení převládá pozitivní hodnocení výuky předmětu ekonomika. Při porovnání odpovědí studentů z oboru OA a IT, je patrný názor studentů, kdy v oboru OA hodnotí téměř ve všech otázkách všechny parametry výuky pozitivněji než studenti oboru IT. Neshledávají například téměř žádné nedostatky v oblasti srozumitelnosti výkladu, odbornosti učitele nebo jeho schopnosti vzbudit u studentů zájem o předmět. Lepší hodnocení vyjádřili studenti oboru OA také v názorech na užitečnost, náročnost, oblibu, významnost a přínos předmětu.

Studenti v oboru IT jsou v mnoha otázkách ve svých odpovědích rozděleni takřka na poloviny, kdy jedna část studentů hodnotí aspekty kvality výuky pozitivně a druhá se přiklání k negativnímu hodnocení. Především u hodnocení samotného předmětu vyjadřují jejich odpovědi nejčastěji názory, že předmět ekonomika je pro ně nepřiměřeně náročný, nepovažují ho ve svém studiu za přínosný, nepatří mezi jejich oblíbené předměty a nemá pro ně příliš velký význam vzhledem k zaměření jejich studia. Tyto odpovědi jsou pochopitelné, ovšem zde je nutné upozornit na skutečnost, že studenti se rozhodli studovat obor Informační technologie na střední škole ekonomického směru, na které je ekonomika jedním ze základních a povinných předmětů. Nelze tedy požadovat zaměření studia pouze na předměty přímo souvisejícími s informačními technologiemi. Z toho důvodu je také ekonomika zařazena mezi maturitní předměty, s čímž určité procento studentů nesouhlasí. Svůj nesouhlas vyjádřili právě ve vlastním zhodnocení předmětu v dotazníkové položce č. 19.

Co se týče hodnocení kvalit učitele a materiálního vybavení, hodnotí studenti tyto faktory více než pozitivně. V klasifikaci přístupu učitele ke studentům se velká většina z nich shoduje v názoru, že vyučující je odborně vzdělaný, podává výklad učiva srozumitelně a jasně, své požadavky do předmětu formuluje zřetelně a je pro studenty dosažitelný i mimo výuku. Podobné pozitivní názory vyjádřili studenti obou ročníků na kvalitu a množství studijních materiálů, které mají k dispozici a také na kvalitu studijního prostředí.

V celkovém zhodnocení převládá u všech sledovaných parametrů působících na kvalitu výuky pozitivní hodnocení v rozmezí odpovědí „rozhodně ano“ nebo „spíše ano“.

6.1 Doporučení pro praxi SŠ

Z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že více negativních odpovědí na téměř všechny otázky udělovali studenti v oboru IT. Jejich zájem o předmět ekonomika je rozhodně na nižší úrovni než u studentů v oboru OA. Proto navrhuji soustředit pozornost při snaze o zvyšování kvality výuky v předmětu ekonomika právě na studenty oboru informační technologie. Nejedná se o jednoduchý úkol, ale věřím, že kvalitní pedagog by to měl přijmout jako výzvu a pokusit se všemi prostředky zvýšit zájem studentů o tento předmět. V praxi se může jednat například o realizaci různých exkurzí ve společnostech zaměřených na moderní technologie, kde by zaměstnanci mohli před studenty poukázat na důležitost znalostí z ekonomiky také v této podnikatelské sféře. Další možností je zařazení moderních technologií do výuky. Sami studenti v dotazníku upozorňovali, že postrádají interaktivní výuku. Pokud si učitel nebude jistý, jaké technologie budou nejvhodnější (popř. co vše je dnes možné jako doplnění výuky využít), doporučuji zadat tento úkol přímo studentům. Vyzvat je, aby sami přišli s návrhy, čím by výuku oživil. Pokud učitel úkol stanoví skupině žáků, věřím, že studenty bude taková příprava do výuky bavit. Navíc učitel bude působit na rozvoj jejich klíčové kompetence v oblasti kooperativní spolupráce.

Rozhodně také doporučuji provázat výuku více s praxí. Například více exkurzí a návštěv reálných firem a společností, ale i zavést do výuky diskuzi nad aktuálními ekonomickými problémy, zapojovat studenty do projektů, které v rámci školy probíhají a umožnit studentům vyzkoušet si různé ekonomické činnosti. V dotazníku např. jedna studentka odpověděla, že by si ve výuce ráda vyzkoušela vyplnit reálné daňové přiznání a diskutovat o možnostech podání tohoto přiznání jako student. Zde by bylo např. výborné dohodnout s příslušným finančním úřadem, zda by jejich pracovníci byli ochotni přijít mezi studenty a předat jim své poznatky a informace přímo z dotčeného pracoviště. Jinou možností, jak „oživit“ a zefektivnit výuku je zařazení nových organizačních forem vyučování, jako např. skupinové vyučování, kooperativní formy vyučování aj.

Pokud se učitelé podaří tato doporučení alespoň částečně do výuky aplikovat, je pravděpodobné, že tím také posílí motivaci studentů a zvýší jejich zájem o tento předmět.

ZÁVĚR

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit a zhodnotit názory studentů střední školy ekonomického směru na zadané parametry kvality výuky. Na základě provedeného kvantitativního průzkumu v terénu, kdy zvolenou metodou pro sběr dat byl dotazník, byly zjišťovány a následně analyzovány názory na kvalitu výuky v předmětu ekonomika u studentů 2., 3. a 4. ročníků. Dotazníkové šetření bylo provedeno ve dvou studijních oborech, které dotčená škola nabízí, a to konkrétně studijní obor Obchodní akademie a Informační technologie. V obou těchto oborech je ekonomika povinným maturitním předmětem. Pro možnost širšího využití získaných výsledků v praxi, byla data rozdělena nejen na jednotlivé ročníky, ale také bylo provedeno mezioborové srovnání.

Hlavní cíl práce byl naplněn. Názory studentů na jednotlivé dotazované parametry hodnocení kvality výuky byly zjištěny, vyhodnoceny a interpretovány. Z výsledků průzkumu však není možné vyvodit jednoznačný závěr. Názorová shoda se projevila pouze u malého procenta odpovědí, ve většině případů studenti z oboru OA hodnotili parametry odlišně od studentů v oboru IT. Zjednodušeně lze konstatovat, že studenti oboru OA (který studují převážně děvčata) hodnotili všechny otázky pozitivněji než studenti oboru IT (kde studují téměř výhradně chlapci). Rozdíl v hodnocení není způsoben pouze genderovým rozdělením studentů, ale významnou důležitost hraje i odlišnost studijních oborů. Mnoho žáků z IT oboru se v odpovědích vyjadřovalo tak, že považují předmět ekonomika (vzhledem k zaměření svého studia) za nedůležitý a navrhovali zrušení povinné maturity z tohoto předmětu. Zde je ovšem nutné upozornit na fakt, že studenti se rozhodli studovat informační technologie na střední škole ekonomického směru, tudíž zahrnutí ekonomicky zaměřených předmětů do výuky je naprosto logické. Vedení školy bych doporučila zvýšit povědomí u potencionálních uchazečů o studium právě o povinnosti studia těchto předmětů a následné maturity z ekonomických předmětů. Předělo by se tím tak nežádoucí situaci, kdy studenti po vstupu na tuto střední školu jsou nemile překvapeni složením vyučovaných předmětů.

Z celkového zhodnocení výsledků vyplynul závěr, že studenti v oboru OA považují ve velké míře předmět ekonomika za přínosný, důležitý, jsou si vědomi jeho významu a v žebříčku oblíbenosti předmětů zaujímá dobré umístění. Naopak studenti oboru IT odpovídali spíše opačně. Předmětu nepřisuzovali přílišnou oblibu ani důležitost, považují ho za nevýznamný a také se domnívají, že nároky na ně v předmětu kladené nejsou

přiměřené. Hodnocení kvalit, dovedností, znalostí a schopností vyučujícího učitele dopadlo u obou sledovaných skupin studentů podobně. Studenti shodně uváděli, že vyučující pedagog své požadavky formuluje jasně a zřetelně, výklad učiva podává srozumitelně, jeho odbornost je na dobré úrovni a je pro studenty dosažitelný také mimo přímou výuku. Další faktory, ke kterým měli studenti možnost se vyjádřit, byly kvalita a množství studijních materiálů a studijní prostředí. I tyto parametry studenti obou oborů hodnotili převážně kladně. Jako jisté negativum však mnoho z nich vnímá nedostatečné propojení předmětu s praxí. Z odpovědí studentů vyplývá, že učitelé by se měli více zaměřit na moderní trendy a způsoby předávání informací v pedagogice a nebát se změn ve svých vyučovacích procesech.

Vzhledem ke zjištěným skutečnostem, byla navrhnutá opatření a doporučení pro učitele využitelná ke zkvalitnění a zefektivnění jejich pedagogické činnosti. Práci je tedy možné využít především jako zdroj informací pro učitele Obchodní akademie Kroměříž, ve které se průzkumné šetření realizovalo. Věřím však, že průzkum lze v upravené podobě realizovat na kterékoliv střední škole vyučující ekonomické předměty a vždy pedagogickým pracovníkům poskytnout cenné informace.

Přínos práce spočíval také v mém odborném i profesním růstu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-118-2.

Cesta ke kvalitě. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. Praha, 2008 [cit. 2018-02-25]. Dostupný z WWW: <<http://www.nuov.cz/ae>>.

ČAPKOVÁ, Dana. *Autoevaluace středních škol*. In Kohnová, Jana. *Sborník příspěvků z konference*. Praha: Kreece, s.r.o., 2012. ISBN 978-80-7290-548-5.

EVERTSON, Carolyn M. *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. London: Routledge, 2006. ISBN 0805847545.

GAVORA, Peter. *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. 2., aktualiz. vyd. Nitra: Enigma, 2010. ISBN 978-80-89132-91-1.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

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.

JANOŮŠKOVÁ, Svatava a Jan MARŠÁK. *Indikátory kvality vzdělávání*. Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. Praha 1: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta - Vydavatelství, 2008, 2008(4), 315-326. ISSN 0031-3815.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

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

NEZVALOVÁ, Danuše. *Pedagogická evaluace*. Metodický portál: Články [online]. 25. 10. 2006, [cit. 2018-02-20]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/963/PEDAGOGICKA-EVALUACE.html>>. ISSN 1802-4785.

NOLAN, James F. a Linda A. HOOVER. *Teacher supervision and evaluation: theory into practice*. 3rd ed. Hoboken, N.J.: Wiley, c2011. Wiley/Jossey-Bass education. ISBN 978-0-470-63995-5.

Obchodní akademie Kroměříž. [online]. Kroměříž, 2018 [cit. 2018-03-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.oakm.cz/>>.

PODLAHOVÁ, Libuše. *Učitel sekundární školy: studijní opora*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1828-5.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071783994.

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

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Rámcové vzdělávací programy. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, 2011-2018 [cit. 2018-02-28]. Dostupný z WWW: <<http://www.nuv.cz/t/rvp>>.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

VAŠŤATKOVÁ, Jana. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1422-8.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
ISERP	International School Effectiveness Research
ISTOF	International System for Teacher Observation and Feedback
IT	Informační technologie
OA	Obchodní akademie
RVP	Rámcový vzdělávací program
SŠ	Střední škola
ŠVP	Školní vzdělávací program
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
VŠ	Vysoká škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obr. 1. Hodnocení vs. evaluace</i>	14
<i>Obr. 2. Carrollův model školního učení</i>	17
<i>Obr. 3. Walbergův model edukační produktivity</i>	17
<i>Obr. 4. Model kvality výuky (z výzkumu TIMSS)</i>	18
<i>Obr. 5. Helmkeho model</i>	19
<i>Obr. 6. Faktory ovlivňující kvalitu výuky</i>	20
<i>Obr. 7. Budova školy</i>	38
<i>Obr. 8. Obliba předmětu ekonomika</i>	41
<i>Obr. 9. Celková náročnost předmětu ekonomika</i>	42
<i>Obr. 10. Význam předmětu vzhledem k zaměření studia</i>	43
<i>Obr. 11. Přínos předmětu pro další vzdělávání</i>	45
<i>Obr. 12. Důležitost dobrého hodnocení z předmětu</i>	46
<i>Obr. 13. Frekvence domácí přípravy</i>	48
<i>Obr. 14. Průměrná týdenní časová náročnost na domácí přípravu v oboru OA</i>	50
<i>Obr. 15. Průměrná týdenní časová náročnost na domácí přípravu v oboru IT</i>	50
<i>Obr. 16. Přesné a srozumitelné definování požadavků na výuku</i>	52
<i>Obr. 17. Srozumitelnost výkladu</i>	53
<i>Obr. 18. Odborná úroveň výuky</i>	54
<i>Obr. 19. Schopnost učitele vzbudit u žáků zájem o předmět</i>	55
<i>Obr. 20. Dosažitelnost učitele mimo výuku</i>	56
<i>Obr. 21. Názory respondentů na propojení předmětu s praxí</i>	59
<i>Obr. 22. Názory respondentů na kvalitu studijních materiálů</i>	60
<i>Obr. 23. Názory respondentů na studijní prostor</i>	61
<i>Obr. 24. Poměr odpovědí studentů na dotazníkovou položku č. 19</i>	63

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1. Pedagogické diagnostikování</i>	25
<i>Tab. 2. Počet respondentů</i>	39
<i>Tab. 3. Složení a počet studentů v jednotlivých ročnících</i>	40
<i>Tab. 4. Výsledky dotazníkové položky č. 1</i>	41
<i>Tab. 5. Výsledky dotazníkové položky č. 2</i>	42
<i>Tab. 6. Výsledky dotazníkové položky č. 3</i>	43
<i>Tab. 7. Výsledky dotazníkové položky č. 4</i>	44
<i>Tab. 8. Výsledky dotazníkové položky č. 5</i>	46
<i>Tab. 9. Výsledky dotazníkové položky č. 6</i>	48
<i>Tab. 10. Výsledky dotazníkové položky č. 7</i>	49
<i>Tab. 11. Výsledky dotazníkové položky č. 9</i>	51
<i>Tab. 12. Výsledky dotazníkové položky č. 10</i>	52
<i>Tab. 13. Výsledky dotazníkové položky č. 11</i>	53
<i>Tab. 14. Výsledky dotazníkové položky č. 13</i>	55
<i>Tab. 15. Výsledky dotazníkové položky č. 14</i>	56
<i>Tab. 16. Výsledky dotazníkové položky č. 12</i>	58
<i>Tab. 17. Výsledky dotazníkové položky č. 8</i>	60
<i>Tab. 18. Výsledky dotazníkové položky č. 15</i>	61
<i>Tab. 19. Výsledky dotazníkové položky č. 19</i>	62
<i>Tab. 20. Odpovědi studentů z dotazníkové položky č. 19</i>	64

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

Příloha P II: Detailní tabulky k jednotlivým položkám dotazníku

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník pro studenty OA Kroměříž

Milí studenti,

dotazník, který máte před sebou, slouží ke zjištění Vašich názorů na kvalitu výuky předmětu EKONOMIKA, který studujete na Vaší střední škole. Dotazník je zcela anonymní, prosím Vás tedy o vyplnění pravdivých odpovědí podle Vašich skutečných názorů. Odpověď, která se nejvíce blíží Vašemu názoru, zakroužkujte. Odpovězte prosím na všechny otázky a vždy zakroužkujte pouze jednu odpověď.

Děkují za Vaši spolupráci!

1. Patří předmět ekonomika mezi mě oblíbené předměty?

- a. rozhodně ano
- b. spíše ano
- c. spíše ne
- d. rozhodně ne

2. Je pro mne celková náročnost předmětu ekonomika přiměřená?

- a. rozhodně ano
- b. spíše ano
- c. spíše ne
- d. rozhodně ne

3. Jáký pro mne má předmět ekonomika význam vzhledem k zaměření mého studia?

- a. velmi vysoký
- b. průměrný
- c. méně významný
- d. nevýznamný

4. Považují tento předmět pro své další vzdělání za přínosný?

- a. rozhodně ano
- b. spíše ano
- c. spíše ne
- d. rozhodně ne

5. Jsou pro mne dobré známky z předmětu ekonomika důležitě?

- a. rozhodně ano
- b. spíše ano
- c. spíše ne
- d. rozhodně ne

6. Jak často se do předmětu ekonomika doma připravuji?

- a. učím se na každou hodinu
- b. učím se nepravidelně
- c. učím se pouze před avizovaným písemným testem nebo ústním zkoušením
- d. jinak – vyplíse jak

7. Kolik času průměrně týdně věnuji domácí přípravě do předmětu ekonomika?

- a. doma se vůbec neučím
- b. do 15 minut
- c. do 30 minut
- d. do 1 hodiny
- e. do 2 hodin
- f. více než 2 hodiny

8. Považuji studijní materiály (učebnice, cvičebnice, prezentace v PowerPointu aj.), které mám ve výuce k dispozici za dostačující?

- a. rozhodně ano
- b. spíše ano
- c. spíše ne
- d. rozhodně ne

9. Sděluje vyučující vždy přesně a srozumitelně své požadavky pro vypracování domácích úkolů, požadavky pro písemný test, vymezení učiva, které bude ústně zkontrolováno?

- a. rozhodně ano
- b. spíše ano
- c. spíše ne
- d. rozhodně ne

10. Je pro mne výklad učitele/učitelky dostatečně srozumitelný?

- a. rozhodně ano
- b. spíše ano
- c. spíše ne
- d. rozhodně ne

11. Je výuka předmětu ekonomika na kvalitní odborné úrovni?

- a. rozhodně ano
- b. spíše ano
- c. spíše ne
- d. rozhodně ne
- e. nedokážu posoudit

12. Je výuka předmětu, podle mého názoru, dostatečně propojená s praxí (ve výuce jsou používány aktuální pomůcky a informace, žáci jsou dostatečně seznamováni s aktuální ekonomickou situací apod.)?
a. rozhodně ano
b. spíše ano
c. spíše ne
d. rozhodně ne
e. nedokážu posoudit
13. Dokáží ve mně vycvičit v průběhu školního roku vzbudit zájem o předmět ekonomika?
a. rozhodně ano
b. spíše ano
c. spíše ne
d. rozhodně ne
14. Je vyučující předmětu ekonomika pro mne dosažitelný a ochotný poskytnout poradenství i mimo výuku (například ve svých konzultačních hodinách)?
a. rozhodně ano
b. spíše ano
c. spíše ne
d. rozhodně ne
15. Odpovídá třída, ve které je předmět ekonomika vyučována, potřebám výuky (dostatečně velký prostor, vybavení třídy, příjemné a klidné prostředí ...)?
a. rozhodně ano
b. spíše ano
c. spíše ne
d. rozhodně ne
16. V současné době jsem studentem střední školy ve:
a. 2. ročníku
b. 3. ročníku
c. 4. ročníku
17. Můj stupeň obor je:
a. Obchodní akademie (63-41-M/02)
b. Informační technologie (18-20-M/01)
18. Pohlaví:
a. žena
b. muž
19. Vlastní zhodnocení předmětu a náměty ke zlepšení:
(Uveďte prosím Váš námět, co byste na obsahu předmětu či na jeho výuce vyřešili, doplnili nebo zrušili. Děkuji.)

PŘÍLOHA P II: DETAILNÍ TABULKY K JEDNOTLIVÝM POLOŽKÁM DOTAZNÍKU

1. Patří předmět ekonomika mezi mé oblíbené předměty?

Stud. obor	Odpověď	Absolutní četnost								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	4	1	5	3	1	4	2	3	5
	spíše ano	12	2	14	6	0	6	8	2	10
	spíše ne	4	0	4	2	0	2	5	1	6
	rozhodně ne	0	0	0	1	0	1	0	0	0
Σ		20	3	23	12	1	13	15	6	21
IT	rozhodně ano	0	1	1	0	8	8	0	5	5
	spíše ano	1	3	4	0	4	4	0	13	13
	spíše ne	0	11	11	0	6	6	0	6	6
	rozhodně ne	0	8	8	0	2	2	0	1	1
Σ		1	23	24	0	20	20	0	25	25

Stud. obor	Odpověď	Relativní četnost v %								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	20	33	22	25	100	31	13	50	24
	spíše ano	60	67	61	50	0	46	53	33	48
	spíše ne	20	0	17	17	0	15	33	17	29
	rozhodně ne	0	0	0	8	0	8	0	0	0
Σ		100	100	100	100	100	100	100	100	100
IT	rozhodně ano	0	4	4	x	40	40	x	20	20
	spíše ano	100	13	17	x	20	20	x	52	52
	spíše ne	0	48	46	x	30	30	x	24	24
	rozhodně ne	0	35	33	x	10	10	x	4	4
Σ		100	100	100	x	100	100	x	100	100

2. Je pro mne celková náročnost předmětu ekonomika přiměřená?

Stud. obor	Odpověď	Absolutní četnost								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	8	1	9	3	0	3	1	3	4
	spíše ano	10	1	11	7	1	8	13	3	16
	spíše ne	2	1	3	2	0	2	1	0	1
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σ		20	3	23	12	1	13	15	6	21
IT	rozhodně ano	1	1	2	0	3	3	0	3	3
	spíše ano	0	14	14	0	13	13	0	15	15
	spíše ne	0	6	6	0	3	3	0	6	6
	rozhodně ne	0	2	2	0	1	1	0	1	1
Σ		1	23	24	0	20	20	0	25	25

Stud. obor	Odpověď	Relativní četnost v %								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	40	33	39	25	0	23	7	50	19
	spíše ano	50	33	48	58	100	62	87	50	76
	spíše ne	10	33	13	17	0	15	7	0	5
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σ		100	100	100	100	100	100	100	100	100
IT	rozhodně ano	100	4	8	x	15	15	x	12	12
	spíše ano	0	61	58	x	65	65	x	60	60
	spíše ne	0	26	25	x	15	15	x	24	24
	rozhodně ne	0	9	8	x	5	5	x	4	4
Σ		100	100	100	x	100	100	x	100	100

3. Jaký pro mne má předmět ekonomika význam vzhledem k zaměření mého studia?

Stud. obor	Odpověď	Absolutní četnost								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	velmi vysoký	15	2	17	8	1	9	8	3	11
	průměrný	3	1	4	4	0	4	5	3	8
	méně význam.	2	0	2	0	0	0	1	0	1
	nevýznamný	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Σ		20	3	23	12	1	13	15	6	21
IT	velmi vysoký	0	0	0	0	4	4	0	4	4
	průměrný	1	8	9	0	12	12	0	13	13
	méně význam.	0	10	10	0	1	1	0	7	7
	nevýznamný	0	5	5	0	3	3	0	1	1
Σ		1	23	24	0	20	20	0	25	25

Stud. obor	Odpověď	Relativní četnost v %								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	velmi vysoký	75	67	74	67	100	69	53	50	52
	průměrný	15	33	17	33	0	31	33	50	38
	méně význam.	10	0	9	0	0	0	7	0	5
	nevýznamný	0	0	0	0	0	0	7	0	5
Σ		100	100	100	100	100	100	100	100	100
IT	velmi vysoký	0	0	0	x	20	20	x	16	16
	průměrný	100	35	38	x	60	60	x	52	52
	méně význam.	0	43	42	x	5	5	x	28	28
	nevýznamný	0	22	21	x	15	15	x	4	4
Σ		100	100	100	x	100	100	x	100	100

4. Považuji tento předmět pro své další vzdělání za přínosný?

Stud. obor	Odpověď	Absolutní četnost								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	10	2	12	6	1	7	8	5	13
	spíše ano	5	1	6	6	0	6	3	1	4
	spíše ne	4	0	4	0	0	0	2	0	2
	rozhodně ne	1	0	1	0	0	0	2	0	2
Σ		20	3	23	12	1	13	15	6	21
IT	rozhodně ano	0	1	1	0	3	3	0	7	7
	spíše ano	1	4	5	0	11	11	0	9	9
	spíše ne	0	17	17	0	6	6	0	7	7
	rozhodně ne	0	1	1	0	0	0	0	2	2
Σ		1	23	24	0	20	20	0	25	25

Stud. obor	Odpověď	Relativní četnost v %								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	50	67	52	50	100	54	53	83	62
	spíše ano	25	33	26	50	0	46	20	17	19
	spíše ne	20	0	17	0	0	0	13	0	10
	rozhodně ne	5	0	4	0	0	0	13	0	10
Σ		100	100	100	100	100	100	100	100	100
IT	rozhodně ano	0	4	4	x	15	15	x	28	28
	spíše ano	100	17	21	x	55	55	x	36	36
	spíše ne	0	74	71	x	30	30	x	28	28
	rozhodně ne	0	4	4	x	0	0	x	8	8
Σ		100	100	100	x	100	100	x	100	100

5. Jsou pro mne dobré známky z předmětu ekonomika důležité?

Stud. obor	Odpověď	Absolutní četnost								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	15	2	17	4	1	5	8	2	10
	spíše ano	4	1	5	8	0	8	5	2	7
	spíše ne	1	0	1	0	0	0	2	2	4
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σ		20	3	23	12	1	13	15	6	21
IT	rozhodně ano	0	4	4	0	7	7	0	3	3
	spíše ano	1	9	10	0	7	7	0	15	15
	spíše ne	0	8	8	0	4	4	0	5	5
	rozhodně ne	0	2	2	0	2	2	0	2	2
Σ		1	23	24	0	20	20	0	25	25

Stud. obor	Odpověď	Relativní četnost v %								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	75	67	74	33	100	38	53	33	48
	spíše ano	20	33	22	67	0	62	33	33	33
	spíše ne	5	0	4	0	0	0	13	33	19
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σ		100	100	100	100	100	100	100	100	100
IT	rozhodně ano	0	17	17	x	35	35	x	12	12
	spíše ano	100	39	42	x	35	35	x	60	60
	spíše ne	0	35	33	x	20	20	x	20	20
	rozhodně ne	0	9	8	x	10	10	x	8	8
Σ		100	100	100	x	100	100	x	100	100

6. Jak často se do předmětu ekonomika doma připravují?

Stud. obor	Odpověď	Absolutní četnost								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	na každou hod.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	nepravidelně	6	1	7	5	1	6	6	0	6
	před testem	12	2	14	6	0	6	8	5	13
	jinak	2	0	2	1	0	1	1	1	2
Σ		20	3	23	12	1	13	15	6	21
IT	na každou hod.	0	0	0	0	0	0	0	2	2
	nepravidelně	0	3	3	0	5	5	0	6	6
	před testem	1	18	19	0	11	11	0	15	15
	jinak	0	2	2	0	4	4	0	2	2
Σ		1	23	24	0	20	20	0	25	25

Stud. obor	Odpověď	Relativní četnost v %								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	na každou hod.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	nepravidelně	30	33	30	42	100	46	40	0	29
	před testem	60	67	61	50	0	46	53	83	62
	jinak	10	0	9	8	0	8	7	17	10
Σ		100	100	100	100	100	100	100	100	100
IT	na každou hod.	0	0	0	x	0	0	x	8	8
	nepravidelně	0	13	13	x	25	25	x	24	24
	před testem	100	78	79	x	55	55	x	60	60
	jinak	0	9	8	x	20	20	x	8	8
Σ		100	100	100	x	100	100	x	100	100

7. Kolik času průměrně týdně věnuji domácí přípravě do předmětu ekonomika?

Stud. obor	Odpověď	Absolutní četnost								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	neučím se	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	do 15 minut	4	0	4	4	0	4	7	3	10
	do 30 minut	7	0	7	6	0	6	3	2	5
	do 1 hodiny	6	0	6	2	1	3	1	1	2
	do 2 hodin	2	3	5	0	0	0	3	0	3
	více než 2 hod.	1	0	1	0	0	0	1	0	1
Σ		20	3	23	12	1	13	15	6	21
IT	neučím se	0	2	2	0	0	0	0	0	0
	do 15 minut	1	14	15	0	14	14	0	12	12
	do 30 minut	0	5	5	0	3	3	0	4	4
	do 1 hodiny	0	2	2	0	2	2	0	6	6
	do 2 hodin	0	0	0	0	0	0	0	2	2
	více než 2 hod.	0	0	0	0	1	1	0	1	1
Σ		1	23	24	0	20	20	0	25	25

Stud. obor	Odpověď	Relativní četnost v %								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	neučím se	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	do 15 minut	20	0	17	33	0	31	47	50	48
	do 30 minut	35	0	30	50	0	46	20	33	24
	do 1 hodiny	30	0	26	17	100	23	7	17	10
	do 2 hodin	10	100	22	0	0	0	20	0	14
	více než 2 hod.	5	0	4	0	0	0	7	0	5
Σ		100	100	100	100	100	100	100	100	100
IT	neučím se	0	9	8	x	0	0	x	0	0
	do 15 minut	100	61	63	x	70	70	x	48	48
	do 30 minut	0	22	21	x	15	15	x	16	16
	do 1 hodiny	0	9	8	x	10	10	x	24	24
	do 2 hodin	0	0	0	x	0	0	x	8	8
	více než 2 hod.	0	0	0	x	5	5	x	4	4
Σ		100	100	100	x	100	100	x	100	100

8. Považuji studijní materiály (učebnice, cvičebnice, prezentace v PowerPointu aj.), které mám ve výuce k dispozici za dostačující?

Stud. obor	Odpověď	Absolutní četnost								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	12	3	15	4	0	4	3	2	5
	spíše ano	7	0	7	7	1	8	9	4	13
	spíše ne	1	0	1	0	0	0	3	0	3
	rozhodně ne	0	0	0	1	0	1	0	0	0
Σ		20	3	23	12	1	13	15	6	21
IT	rozhodně ano	1	6	7	0	9	9	0	9	9
	spíše ano	0	16	16	0	10	10	0	12	12
	spíše ne	0	1	1	0	1	1	0	2	2
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Σ		1	23	24	0	20	20	0	25	25

Stud. obor	Odpověď	Relativní četnost v %								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	60	100	65	33	0	31	20	33	24
	spíše ano	35	0	30	58	100	62	60	67	62
	spíše ne	5	0	4	0	0	0	20	0	14
	rozhodně ne	0	0	0	8	0	8	0	0	0
Σ		100	100	100	100	100	100	100	100	100
IT	rozhodně ano	100	26	29	x	45	45	x	36	36
	spíše ano	0	70	67	x	50	50	x	48	48
	spíše ne	0	4	4	x	5	5	x	8	8
	rozhodně ne	0	0	0	x	0	0	x	8	8
Σ		100	100	100	x	100	100	x	100	100

9. Sděluje vyučující vždy přesně a srozumitelně své požadavky pro vypracování domácích úkolů, požadavky pro písemný test, vymezení učiva, které bude ústně zkoušet aj.?

Stud. obor	Odpověď	Absolutní četnost								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	19	3	22	6	1	7	8	4	12
	spíše ano	1	0	1	6	0	6	5	2	7
	spíše ne	0	0	0	0	0	0	2	0	2
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σ		20	3	23	12	1	13	15	6	21
IT	rozhodně ano	1	10	11	0	13	13	0	11	11
	spíše ano	0	8	8	0	6	6	0	12	12
	spíše ne	0	5	5	0	1	1	0	2	2
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σ		1	23	24	0	20	20	0	25	25

Stud. obor	Odpověď	Relativní četnost v %								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	95	100	96	50	100	54	53	67	57
	spíše ano	5	0	4	50	0	46	33	33	33
	spíše ne	0	0	0	0	0	0	13	0	10
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σ		100	100	100	100	100	100	100	100	100
IT	rozhodně ano	100	43	46	x	65	65	x	44	44
	spíše ano	0	35	33	x	30	30	x	48	48
	spíše ne	0	22	21	x	5	5	x	8	8
	rozhodně ne	0	0	0	x	0	0	x	0	0
Σ		100	100	100	x	100	100	x	100	100

10. Je pro mne výklad učitele/učitelky dostatečně srozumitelný?

Stud. obor	Odpověď	Absolutní četnost								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	19	3	22	9	1	10	6	5	11
	spíše ano	1	0	1	3	0	3	8	1	9
	spíše ne	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σ		20	3	23	12	1	13	15	6	21
IT	rozhodně ano	1	10	11	0	15	15	0	12	12
	spíše ano	0	11	11	0	4	4	0	11	11
	spíše ne	0	2	2	0	1	1	0	2	2
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σ		1	23	24	0	20	20	0	25	25

Stud. obor	Odpověď	Relativní četnost v %								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	95	100	96	75	100	77	40	83	52
	spíše ano	5	0	4	25	0	23	53	17	43
	spíše ne	0	0	0	0	0	0	7	0	5
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σ		100	100	100	100	100	100	100	100	100
IT	rozhodně ano	100	43	46	x	75	75	x	48	48
	spíše ano	0	48	46	x	20	20	x	44	44
	spíše ne	0	9	8	x	5	5	x	8	8
	rozhodně ne	0	0	0	x	0	0	x	0	0
Σ		100	100	100	x	100	100	x	100	100

11. Je výuka předmětu ekonomika na kvalitní odborné úrovni?

Stud. obor	Odpověď	Absolutní četnost								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	15	2	17	5	1	6	5	4	9
	spíše ano	4	1	5	5	0	5	9	2	11
	spíše ne	0	0	0	1	0	1	0	0	0
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	nedokážu pos.	1	0	1	1	0	1	1	0	1
Σ		20	3	23	12	1	13	15	6	21
IT	rozhodně ano	1	7	8	0	12	12	0	11	11
	spíše ano	0	6	6	0	4	4	0	8	8
	spíše ne	0	0	0	0	1	1	0	2	2
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	nedokážu pos.	0	10	10	0	3	3	0	4	4
Σ		1	23	24	0	20	20	0	25	25

Stud. obor	Odpověď	Relativní četnost v %								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	75	67	74	42	100	46	33	67	43
	spíše ano	20	33	22	42	0	38	60	33	52
	spíše ne	0	0	0	8	0	8	0	0	0
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	nedokážu pos.	5	0	4	8	0	8	7	0	5
Σ		100	100	100	100	100	100	100	100	100
IT	rozhodně ano	100	30	33	x	60	60	x	44	44
	spíše ano	0	26	25	x	20	20	x	32	32
	spíše ne	0	0	0	x	5	5	x	8	8
	rozhodně ne	0	0	0	x	0	0	x	0	0
	nedokážu pos.	0	43	42	x	15	15	x	16	16
Σ		100	100	100	x	100	100	x	100	100

12. Je výuka předmětu, podle mého názoru, dostatečně propojená s praxí (ve výuce jsou používány aktuální pomůcky a informace, žáci jsou dostatečně seznamováni s aktuální ekonomickou situací apod.)?

Stud. obor	Odpověď	Absolutní četnost								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	5	1	6	3	0	3	1	0	1
	spíše ano	14	2	16	6	1	7	10	4	14
	spíše ne	1	0	1	2	0	2	0	0	0
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0	3	1	4
	nedokážu pos.	0	0	0	1	0	1	1	1	2
Σ		20	3	23	12	1	13	15	6	21
IT	rozhodně ano	1	8	9	0	9	9	0	5	5
	spíše ano	0	9	9	0	5	5	0	12	12
	spíše ne	0	2	2	0	4	4	0	5	5
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	nedokážu pos.	0	4	4	0	2	2	0	2	2
Σ		1	23	24	0	20	20	0	25	25

Stud. obor	Odpověď	Relativní četnost v %								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	25	33	26	25	0	23	7	0	5
	spíše ano	70	67	70	50	100	54	67	67	67
	spíše ne	5	0	4	17	0	15	0	0	0
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0	20	17	19
	nedokážu pos.	0	0	0	8	0	8	7	17	10
Σ		100	100	100	100	100	100	100	100	100
IT	rozhodně ano	100	35	38	x	45	45	x	20	20
	spíše ano	0	39	38	x	25	25	x	48	48
	spíše ne	0	9	8	x	20	20	x	20	20
	rozhodně ne	0	0	0	x	0	0	x	4	4
	nedokážu pos.	0	17	17	x	10	10	x	8	8
Σ		100	100	100	x	100	100	x	100	100

13. Dokázal ve mně vyučující v průběhu školního roku vzbudit zájem o předmět ekonomika?

Stud. obor	Odpověď	Absolutní četnost								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	12	2	14	5	1	6	3	1	4
	spíše ano	4	1	5	5	0	5	8	3	11
	spíše ne	4	0	4	2	0	2	4	2	6
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σ		20	3	23	12	1	13	15	6	21
IT	rozhodně ano	1	2	3	0	5	5	0	5	5
	spíše ano	0	6	6	0	7	7	0	9	9
	spíše ne	0	5	5	0	7	7	0	8	8
	rozhodně ne	0	10	10	0	1	1	0	3	3
Σ		1	23	24	0	20	20	0	25	25

Stud. obor	Odpověď	Relativní četnost v %								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	60	67	61	42	100	46	20	17	19
	spíše ano	20	33	22	42	0	38	53	50	52
	spíše ne	20	0	17	17	0	15	27	33	29
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σ		100	100	100	100	100	100	100	100	100
IT	rozhodně ano	100	9	13	x	25	25	x	20	20
	spíše ano	0	26	25	x	35	35	x	36	36
	spíše ne	0	22	21	x	35	35	x	32	32
	rozhodně ne	0	43	42	x	5	5	x	12	12
Σ		100	100	100	x	100	100	x	100	100

14. Je vyučující předmětu ekonomika pro mne dosažitelný a ochotný poskytnout poradenství i mimo výuku (například ve svých konzultačních hodinách)?

Stud. obor	Odpověď	Absolutní četnost								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	18	2	20	8	1	9	12	6	18
	spíše ano	2	0	2	3	0	3	2	0	2
	spíše ne	0	1	1	1	0	1	1	0	1
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σ		20	3	23	12	1	13	15	6	21
IT	rozhodně ano	1	10	11	0	11	11	0	8	8
	spíše ano	0	12	12	0	8	8	0	12	12
	spíše ne	0	1	1	0	1	1	0	5	5
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σ		1	23	24	0	20	20	0	25	25

Stud. obor	Odpověď	Relativní četnost v %								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	90	67	87	67	100	69	80	100	86
	spíše ano	10	0	9	25	0	23	13	0	10
	spíše ne	0	33	4	8	0	8	7	0	5
	rozhodně ne	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σ		100	100	100	100	100	100	100	100	100
IT	rozhodně ano	100	43	46	x	55	55	x	32	32
	spíše ano	0	52	50	x	40	40	x	48	48
	spíše ne	0	4	4	x	5	5	x	20	20
	rozhodně ne	0	0	0	x	0	0	x	0	0
Σ		100	100	100	x	100	100	x	100	100

15. Odpovídá třída, ve které je předmět ekonomika vyučován, potřebám výuky (dostatečně velký prostor, vybavení třídy, příjemné a klidné prostředí ...)?

Stud. obor	Odpověď	Absolutní četnost								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	3	2	5	0	0	0	9	4	13
	spíše ano	11	0	11	8	0	8	6	2	8
	spíše ne	6	1	7	3	1	4	0	0	0
	rozhodně ne	0	0	0	1	0	1	0	0	0
Σ		20	3	23	12	1	13	15	6	21
IT	rozhodně ano	0	7	7	0	6	6	0	14	14
	spíše ano	1	8	9	0	9	9	0	9	9
	spíše ne	0	3	3	0	3	3	0	2	2
	rozhodně ne	0	5	5	0	2	2	0	0	0
Σ		1	23	24	0	20	20	0	25	25

Stud. obor	Odpověď	Relativní četnost v %								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	rozhodně ano	15	67	22	0	0	0	60	67	62
	spíše ano	55	0	48	67	0	62	40	33	38
	spíše ne	30	33	30	25	100	31	0	0	0
	rozhodně ne	0	0	0	8	0	8	0	0	0
Σ		100	100	100	100	100	100	100	100	100
IT	rozhodně ano	0	30	29	x	30	30	x	56	56
	spíše ano	100	35	38	x	45	45	x	36	36
	spíše ne	0	13	13	x	15	15	x	8	8
	rozhodně ne	0	22	21	x	10	10	x	0	0
Σ		100	100	100	x	100	100	x	100	100

16. V současné době jsem studentem střední školy ve:

17. Můj studijní obor je:

18. Pohlaví:

Studijní obor	Složení a počet studentů v jednotlivých ročnících (absolutní četnost)								
	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
	2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	20	3	23	12	1	13	15	6	21
IT	1	23	24	0	20	20	0	25	25
Studijní obor	Složení a počet studentů v jednotlivých ročnících (relativní četnost v %)								
	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
	2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	87	13	100	92	8	100	71	29	100
IT	4	96	100	0	100	100	0	100	100

19. Vlastní zhodnocení předmětu a náměty ke zlepšení:

Stud. obor	Odpověď	Absolutní četnost								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	odpověď	11	2	13	7	0	7	6	0	6
	nezodpovězeno	9	1	10	5	1	6	9	6	15
	Σ	20	3	23	12	1	13	15	6	21
IT	odpověď	1	16	17	0	9	9	0	11	11
	nezodpovězeno	0	7	7	0	11	11	0	14	14
	Σ	1	23	24	0	20	20	0	25	25

Stud. obor	Odpověď	Relativní četnost v %								
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
		2. roč.	2. roč.	2. roč.	3. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.	4. roč.
OA	odpověď	55	67	57	58	0	54	40	0	29
	nezodpovězeno	45	33	43	42	100	46	60	100	71
	Σ	100	100	100	100	100	100	100	100	100
IT	odpověď	100	70	71	x	45	45	x	44	44
	nezodpovězeno	0	30	29	x	55	55	x	56	56
	Σ	100	100	100	x	100	100	x	100	100