



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

Bakalářská práce

# Dotazník hodnocení učitele žákem, jako nástroj k sebereflexi učitele

## Questionnaire student evaluation of the teacher, as a tool for teacher self-reflection

Vypracoval: Tomáš Hladík  
Vedoucí práce: Mgr. Jan Hynek

České Budějovice 2024

## Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum: 3.7.2024

Podpis studenta

## **Poděkování**

Děkuji tímto Mgr. Janovi Hynkovi za pomoc při vedení bakalářské práce. Mé poděkování patří též řediteli Gymnázia Písek Mgr. Michalovi Drncovi, celému učitelskému sboru i studentům za spolupráci při získávání podkladů pro výzkumnou část mé práce.

## **Anotace v češtině**

Bakalářská práce se zabývá výsledkem hodnocení od žáků a vlastní sebereflexí učitele na svou výuku. Teoretická část se zabývá reflexí, sebehodnocením, sebereflexí, základními kompetencemi pedagoga a jeho didaktickými schopnostmi. Praktická část bude koncipována jako kvantitativní studie za použití dotazníku Hodnocení učitele žákem, který obsahuje tři části, první se zaměřuje na osobnost učitele, druhá na pedagogicko-psychologickou charakteristiku a třetí na didaktické schopnosti u učitele. Cílem práce je porovnat výsledky žáků a učitele následně zjistit, zda existuje signifikantní souvislost mezi vlastním sebehodnocením učitele a hodnocením třídy.

## **Anotace v angličtině**

The bachelor's thesis deals with the results of student evaluations and the teacher's own self-reflection on his teaching. The theoretical part deals with reflection, self-evaluation, self-reflection, the teacher's basic competencies and his didactic abilities. The practical part will be conceived as a quantitative study using the Teacher Evaluation by Pupil questionnaire, which contains three parts, the first focuses on the teacher's personality, the second on pedagogical-psychological characteristics and the third on the teacher's didactic skills. The aim of the thesis is to compare the results of the pupils and the teacher, and subsequently to find out whether there is a significant connection between the teacher's own self-assessment and the class assessment.



# Obsah

Obsah.....	5
1. Úvod .....	7
2. Teoretická část .....	8
2.1. Ideální učitel.....	8
2.2. Klíčové kompetence pedagoga.....	10
2.2.1. Definice klíčových kompetencí.....	10
2.2.2. Plánování a příprava .....	13
2.2.3. Realizace vyučovací hodiny .....	15
Organizační formy výuky: .....	16
2.2.4. Řízení vyučování .....	18
2.2.5. Klima třídy .....	19
Optimální klima ve třídě .....	20
2.2.6. Kázeň .....	20
Nastavení pravidel .....	21
Úspěšné zvládnutí nevhodného chování .....	21
2.2.7. Hodnocení prospěchu žáků.....	22
Funkce a cíle hodnocení pro učitele.....	23
2.2.8. Reflektování a evaluace vlastní práce.....	26
Rozdělení reflexe v učitelství.....	26
Jak provádět sebereflexi v učitelství.....	27
Reflexe a sebereflexe .....	28
2.3. Reflexe .....	28
2.3.1. Význam slova reflexe.....	28
2.3.2. Rozdělení reflexe.....	29
2.4. Sebereflexe .....	30
2.4.1. Význam slova sebereflexe .....	30
2.4.2. Funkce sebereflexe .....	31
2.4.3. Metody a techniky sebereflexe .....	32
2.4.4. Výhody sebereflexe v učitelství .....	33
3. Praktická část bakalářské práce .....	35
3.1. Cíl výzkumu .....	35

3.2.	Metoda výzkumu – dotazník.....	35
3.2.1.	Popis využívaného dotazníku.....	35
3.2.2.	Výzkumný vzorek .....	37
3.3.	Průběh dotazníkového šetření.....	37
3.3.1.	Zadávání dotazníků ve třídách .....	37
	Komplikace při vyplňování dotazníků.....	37
3.4.	Analýza výsledků .....	38
3.4.1.	Vyhodnocení dotazníků .....	39
	Učitel I.....	39
	Učitel II.....	41
	Učitel III.....	43
	Učitel IV.....	45
	Učitel V .....	47
	Učitel VI.....	49
	Učitel VII.....	51
	Učitel VIII.....	53
	Učitel IX.....	55
	Učitel X.....	57
	Učitel XI.....	59
	Učitel XII.....	61
4.	Výsledky výzkumu .....	63
5.	Závěr .....	64
6.	Literatura .....	65
7.	Přílohy.....	67
7.1.	Příloha č. 1 – Vzor dotazníku .....	67
7.2.	Příloha č. 2 – datové zdroje .....	68

# 1. Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá výsledkem hodnocení učitele od žáků a vlastní sebereflexí učitele na svou výuku.

Sebereflexe je nástroj, bez kterého se dnešní učitel neobejde. Pomáhá učiteli růst ve škole i mimo ni. Nabízí zastavení a zamyšlení se na svou práci, nad cílem, problémy, motivací i úspěchy. Nastavuje zrcadlo, do kterého se každý může podívat a zjistit, kde se právě nachází. Jestli je na cestě k tomu stát se úspěšným učitelem, nebo právě teď stojí na místě a přešlapuje v bludném kruhu. I já chci být dobrým a úspěšným učitelem. Z tohoto důvodu si kladu za cíl své práce, zpracování výsledků dotazníku, který může pomoci učitelům v jejich sebereflexi.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí teoretické a praktické. V samotném úvodu teoretické části se zabývám představou o ideálním učiteli. Jaké podmínky by měl učitel splnit, aby se stal ideálním učitelem, jakou má mít osobnost, didaktické schopnosti či pedagogické znalosti. Dívám se také na přípravu hodiny, hodnocení žáků nebo řízení vyučování. Samostatnou kapitolu věnuji reflexi a sebereflexi, jejich definici, funkci a metodám.

V praktické části hraje hlavní úlohu dotazník Hodnocení učitele žákem. Součástí práce je distribuce a sběr dotazníků, a následná analýza výsledků.

Motivací bylo zjistit souvislost mezi hodnocením žáků a sebehodnocením učitele.

V konečném důsledku je na každém učiteli, jak k této metodě i jejím konkrétním výstupům přistoupí.

## 2. Teoretická část

### 2.1. Ideální učitel

Každý učitel by se měl chtít stát efektivním a „ideálním učitelem“. Jak toho však dosáhnout a existuje vůbec někdo, jako ideální učitel? Vyobrazením ideálu učitele se zabývá nejedna vědecká publikace. Pohledy se však různí a každý autor vidí ideálního učitele trochu jinak. Někteří dokonce zastávají názor, že nelze univerzálně definovat dobrého, efektivního, úspěšného nebo ideálního učitele. Jiní se o to ve své práci pokusili, nebo častěji určili podmínky, které má podle nich „ideální“ učitel splňovat.

Podle Václava Holečka je úspěšný učitel ten, na kterého vzpomínají žáci v dobrém i několik let po ukončení školy a zároveň si ho váží nejen jako odborníka, ale i jako člověka, který je k něčemu vychoval. Pro bližší specifikaci uvádí čtyři podmínky, které jsou podstatné pro úspěšného učitele:

1. Vědomosti
2. Dovednosti a vlastnosti
3. Zájem
4. Možnosti

Učitelé, podle Václava Holečka, ve své praxi využívají jen málo z dostupných odborných a pedagogicko-psychologických poznatků. Holeček se snaží rovněž naznačit, co by učitel měl vědět a jaké otázky je důležité si klást:

1. Co učit? Učitel musí dobře znát svůj obor, rozlišovat základní učivo od nadstavby a rozhodovat o obsahu výuky v rámci školních vzdělávacích programů. Žáci snadno rozpoznají, zda učitel učí to, co ovládá a má rád, nebo to, co musí.
2. Jak učit? Efektivní výuka vyžaduje metodiku, didaktiku a tvořivost. Doporučení zahrnují: nechat mluvit žáky, vycházet z jejich zkušeností a zájmů, aktivovat je problémovým vyučováním, získávat zpětnou vazbu, a přiznat a poučit se ze svých chyb.

3. Proč učit? Učitelé by si měli klást otázku, proč učí určité vědomosti a proč používají specifické metodické postupy. Měli by se ptát, jaké dovednosti, znalosti a postoje tím u žáků rozvinou a jaký zájem probudí.

(Holeček, 2014, s. 87-88)

Danuše Nezvalová vyznačuje čtyři oblasti, které musí úspěšný učitel ovládat:

1. Komunikuje s žáky o tom, co od nich očekává a proč po nich právě toto požaduje
2. Poskytuje žákům strategie pro monitorování a zlepšování jejich vlastního vzdělávacího úsilí, poskytuje jim příležitosti pro samostudium,
3. Zná obsah, kterému se žáci mají učit, ale zná také možné miskoncepty, které mohou ovlivnit učení žáků
4. Používá výukové materiály, které přispívají ke zkvalitnění výuky.

(Nezvalová, 2002, s. 41- in: Autoevaluace a její metody s. 11)

Problematikou, jak se stát ideálním učitelem se zabývá i kniha Jaký jsem učitel. Autoři Vladimír Hrabal a Isabella Pavelková na tuto otázku neodpovídají přímo, ale vkládají do rukou učitele metody, které mu pomohou odpověď najít. Za nedílnou součást učitelských zdatností je v této publikaci označena sebereflexe učitele.

(Hrabal, Pavelková, 2010, s.13)

Podle Rámce profesních kvalit učitele většina modelů kvalitního, efektivního učitele zahrnuje právě tyto klíčové prvky:

1. Znalosti
2. Dovednosti
3. Postoje
4. Hodnoty
5. Osobnostní vlastnosti

(Tomková a kol., 2012)

Vališová a Štetovská (2001) zastávají názor, že: „S představou ideálního učitele je spojena řada mýtů, přeceňujících možnosti učitele v působení na mladého člověka, a zjednodušených klasifikací. Stanovení příliš vysokých požadavků na učitele může být zdrojem frustrace pro učitele i společnost.“ (Vališová, Štetovská, 2001, in: Kalhous, Obst, 2002, s. 92)

Jan Průcha (2002) přichází na základě zahraničních výzkumů s několika závěry, týkajícími se definice úspěšného, dobrého učitele:

1. Neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele
2. Učitelé se liší na základě osobnosti nebo profesních charakteristik, některé z nich mají vliv na efektivitu výuky
3. Charakteristiky učitele nemají přímý vliv na prospěch žáka
4. Učitelé prochází vývojem skrze různě kvalitativně odlišné etapy od začátečníka až po experta (Průcha, 2002, s.191, in: Kalhous, Obst, 2002, s. 93)

Názory na dobrého, úspěšného, ideálního učitele se různí. Na čem však zůstává většinová shoda je potřeba se zdokonalovat a rozvíjet, která je v učitelské profesi nezbytná. Snaha přiblížit se ideálnímu učiteli může být pro učitele motivací a pomoci jim se zlepšovat ve svých schopnostech, vlastnostech i vědomostech.

## **2.2. Klíčové kompetence pedagoga**

### **2.2.1. Definice klíčových kompetencí**

Pojem kompetence (z latinského *competentia*) znamená pravomoc, dosah pravomoci, způsobilost vykonávat jistou činnost. To znamená, že s pojmem kompetence se nesetkáváme pouze u učitelů, ale i v jiných profesích. (Marianna Hupková, Erich Petlák, 2004, s.97)

Co to tedy je pedagogická kompetence?

Pedagogické kompetence neboli dovednosti můžeme definovat jako jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení. Můžeme rozlišit tři důležité prvky těchto dovedností: vědomosti, rozhodování a činnost (akci).

1. Vědomosti, zahrnují učitelovy znalosti z daného předmětu, o žácích, kurikulu, vyučovacích metodách a dalších faktorech ovlivňujících vyučování a učení. Vědomosti

jsou podstatné pro učitele, protože díky nim se pak může lépe rozhodovat v situacích, které během výuky nastanou.

2. Právě rozhodování je dalším prvkem, který je podstatnou součástí pedagogických kompetencí. Uvažování a rozhodování je zásadní během přípravy na vyučovací hodiny, v jejím průběhu i po jejím ukončení. Učitel musí být schopen vyhodnotit správně danou situaci a na základě svých vědomostí vybrané řešení realizovat.
3. Provedení akce neboli realizování vybraného řešení, je poslední důležitou částí dovedností pedagoga. Pro učitele je nutné ovládat všechny tři tyto prvky, aby bylo konečné řešení účinné, tedy napomáhalo k učení žáků.

Z toho lze obecně odvodit, že dovednosti učitele se týkají všech dlouhodobých, krátkodobých i okamžitých problémů před, během i po vyučovací hodině, které jsou potřeba vyřešit. (Chris Kyriacou, 2008)

Pokud má být pedagog dobrým učitelem, nestačí mu ovládat jednu nebo dvě kompetence. Je zapotřebí, aby měl osvojeny všechny klíčové (základní) kompetence. Tento fakt potvrzují i další autoři, z uváděných dovedností pedagoga nelze vypustit ani jednu, jedná se o komplex. (Kolář, Vališová, 2009, s. 211).

Co tedy jsou klíčové kompetence?

Podle pedagogického slovníku se pod pojmem klíčová kompetence skrývá soubor znalostí, postojů a dalších motivů chování a jednání, který je univerzální, specificky strukturovaný a v praxi využívaný. (Pedagogický slovník, 2013)

Které kompetence se dají brát jako klíčové?

Dělení kompetencí nalezneme hned v několika knihách odborné literatury, například rozdělení podle Jaroslavy Vašutové (in: Hupková, Petlák, 2004, s. 100)

1. Kompetence oborově předmětová
2. Kompetence didaktická a psychodidaktická
3. Kompetence obecně pedagogická
4. Kompetence diagnostická a intervenční
5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

6. Kompetence manažerská a normativní
7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Další, kdo se zabývá rozdělením pedagogických kompetencí je Vlastimil Švec, jehož členění obsahuje tři skupiny: (in: Hupková, Petlák, 2004, s. 101)

1. Kompetence k vyučování a výchově – do této skupiny patří diagnostické, psychopedagogické a komunikační kompetence
2. Osobnostní kompetence – mezi osobnostní řadí zodpovědnost učitele za pedagogické rozhodnutí, autenticitu, akceptování sebe a druhých
3. Rozvíjející kompetence – do třetí skupiny spadá přizpůsobivost, informační, výzkumná, sebereflexivní a autoregulační vlastnost

Chris Kyriacou, (2008) ve své knize Klíčové dovednosti učitele přichází se seznamem, který sám nazývá základními pedagogickými dovednostmi, přispívajícími k úspěšnosti vyučování:

1. Plánování a příprava
2. Realizace vyučovací jednotky
3. Řízení vyučovací jednotky
4. Klima třídy
5. Kázeň
6. Hodnocení prospěchu žáka
7. Reflexe vlastní práce a evaluace

Je nutné doplnit, že jednotlivé oblasti se navzájem doplňují, souvisí spolu a navzájem se ovlivňují, takže dovednosti jedné oblasti mohou přispět ke zlepšení dovedností jiné. (Kyriacou, 2008)

Podobný seznam nalezneme i v Rámci profesních kvalit učitele. Pojem kompetence je zde chápán, „jako soubor profesních znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik.“ (Tomková a kol., 2012, s. 13).

Seznam obsahuje osm oblastí, které pomáhají určit kvalitu učitele:

1. Plánování výuky



2. Prostředí pro učení
3. Procesy učení
4. Hodnocení práce žáků
5. Reflexe výuky
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností
8. Profesionální rozvoj učitele

Autoři sice používají různé názvy, avšak obsahově se od sebe zpravidla příliš neliší. Pro tuto práci bude sloužit jako předloha seznam od Chrise Kyriacou. Již z toho důvodu, že samotný seznam ve své práci uvádí i Václav Holeček, od kterého je v této práci využít dotazník Hodnocení učitele žákem.

### **2.2.2. Plánování a příprava**

Jak by měla vypadat hodina, aby byla kvalitní? Na co si musí učitel dávat pozor a co v hodině nesmí chybět?

Každý učitel by si měl klást tyto otázky a zde jsou na ně odpovědi. V plánování hodiny jsou důležité čtyři základní prvky: správný výběr výukových cílů, výběr činností a rozvržení hodiny, příprava všech pomůcek, výběr způsobu sledování a hodnocení práce žáka (Kyriacou, 2008, s. 31):

1. Správné určení výukových cílů je nelehký, ale stěžejní úkol v plánování hodiny. Učitel se může vydat směrem obecných cílů, které však pro pedagoga fungují pouze jako šipky na kompasu, udávají mu směr, ale nejsou dostatečně konkrétní, takže učitel podle nich nedokáže určit správné učební činnosti nebo zjistit, jak si učivo osvojili žáci. Jsou různé názory na to, jak mají cíle výuky vypadat, ale shoda zůstává na jejich nezbytné nutnosti. Při výběru si učitel může cíle odvodit například z učebních osnov, předmětového kurikula, výukového programu nebo z požadavků kvalifikační komise. Nakonec však každý učitel o většině svých cílů rozhoduje sám, i přesto že je formálně nezapisuje. (Geoff Petty, 2013, str. 393)

2. Další nedílnou součástí přípravy hodiny je i samotný výběr činností, které bude pedagog během hodiny využívat. Čím se řídit při výběru? Samozřejmě je potřeba použít činnosti, které pomohou splnit cíle vytyčené učitelem. O cílech si však, do jisté míry, učitel rozhoduje sám, a proto je dobré činnosti vybírat podle potřeb samotné třídy. Musí vzít v potaz její schopnosti, zájem i motivaci. Také je důležité si umět představit, jak daná třída bude na činnost reagovat. V knize Klíčové dovednosti učitele autor Kyriacou uvádí, že učitel má pracovat i se zkušeností s danou činností. Uvádí příklad skupinové práce, která mohla být v minulosti pro třídu ideální, a proto jí učitel použije znovu. Na druhé straně uvádí i opačný příklad, kdy se činnost na poprvé nesešla s úspěchem. Zde však Kyriacou klade ještě větší důraz na opakování této činnosti a zdůvodňuje to potřebou si osvojit související dovednosti a schopnosti. Další faktor pro výběr správné aktivity je, kdy se hodiny uskuteční. Jiné činnosti by měl volit učitel na první hodinu v pondělí a jiné na poslední hodinu v pátek. Neméně důležitým faktorem je také dostupnost pomůcek na danou činnost. (Kyriacou, 2008, s. 37-38)
3. Učitel při plánování hodiny musí rovněž připravit pomůcky, které k hodině bude potřebovat. Příprava pomůcek na první pohled vypadá jako banální úkon, kterému není třeba věnovat pozornost, opak však může být pravdou. Pokud učitel během hodiny odchází do kabinetu pro pomůcky, dochází často k výraznému narušení hodiny. Samotná připravenost pomůcek dokáže u žáků vzbuzovat nadšení, pocit důležitosti a smysluplnosti. Při kontrole můžeme předejít nečekanému selhání techniky a tím podpořit plynulost a návaznost hodiny. (Kyriacou, 2008, s. 40-41)
4. Do přípravy na hodinu musí učitel zahrnout i přípravu testů a materiálu na hodnocení žáků. Cílem hodnocení je zjistit a prověřit, jestli se hodina ubírá podle stanovených cílů učení a jakým tempem žáci pracují.

(Kyriacou, 2008, s. 40)

Rámec profesních kvalit učitele se taktéž zabývá plánováním výuky. Vykresluje roli učitele v plánování a přípravě hodiny, jako toho, který má za úkol pečlivě připravit výuku, tedy to co, jak a proč by se měli žáci učit, s ohledem na vzdělávací cíle uvedené v kurikulárních dokumentech a také s přihlédnutím k individuálním schopnostem a potřebám žáků. (Tomková a kol., 2012)

Učitel má tyto povinnosti:

1. Volí stěžejní přístupy a metody vyučování směřující k naplňování dlouhodobých vzdělávacích cílů.
2. Stanovuje dílčí vzdělávací cíle z hlediska dlouhodobých vzdělávacích cílů.
3. Vybírá smysluplný obsah a promýšlí návaznost, komplexnost a provázanost učiva včetně mezipředmětových vazeb i vhodné metody a organizaci výuky.
4. Při plánování vychází z reflexe průběhu a výsledků předchozí výuky a učení žáků.
5. Volí způsoby diferenciacce a individualizace výuky podle potřeb konkrétních žáků.
6. Plánuje, z čeho a jak žáci i učitel poznají, že dosáhli stanovených cílů. Rozhoduje se o způsobu reflexe a hodnocení procesu a výsledků učení žáků.
7. Předvídá situace, které při učení mohou nastat, a promýšlí varianty jejich řešení.

(Tomková a kol., 2012, s. 14)

### **2.2.3. Realizace vyučovací hodiny**

V průběhu hodiny je důležité, jak se učitel chová, jak moc je v hodině aktivní, jaký vzbuzuje v žácích dojem nebo jakým způsobem klade otázky. Pokud učitel sedí za svým stolem a nevěnuje žákům moc pozornost, určitě ho žáci uvidí jinak, než když bude chodit mezi lavicemi, bude žákům pomáhat a zodpovídat jim jejich dotazy.

U pedagoga záleží na jeho vystupování a projevu. Jinak bude vnímán jistý, sebevědomý, uvědomělý a o výuku zájem vzbuzující učitel než ustrašený, nesebevědomý učitel, který místo zájmu spíše žáky svým výkladem nudí. Záleží však i na takových detailech, jako je správně položená otázka, a to nejen skladbou věty, ale také intonací hlasu a výrazem ve tváři. To vše napomáhá k probuzení zájmu u žáka.

Další část realizace výuky, ve které nehraje učitel již hlavní roli, jsou učební úkoly vedené učitelem. Mezi ně patří například praktická cvičení, badatelské činnosti, práce s pracovními listy, práce s počítačem nebo diskuse v malých skupinkách. Pro tuto oblast činností je zásadní, aby učitel dokázal žákům předat srozumitelně instrukce a každý žák věděl, co ho daný úkol má naučit. Úkolem učitele je zajistit dobrou připravenost žáků, aby disponovali

správnými dovednostmi pro plnění zadaných úkolů. Taková příprava lze provést například předcházející hodinu. Výhoda těchto aktivit je možnost volby individuálního tempa práce pro jednotlivé žáky a snazší příprava hodiny třídy na míru. Nadanějším studentům může učitel připravit bohatší materiály nebo doplňující úkoly. Právě přizpůsobit práci žákům je jeden z nejtěžších úkolů pro každého pedagoga. (Kyriacou, 2008, str. 48-57)

#### Organizační formy výuky:

Vladimír Václavík (Kalhous, Obst, 2002) rozděluje formy výuky na následujících osm druhů:

1. Individuální výuka – pro individuální výuku platí následující:

- a. Žáci jsou zpravidla shromažďováni v jedné místnosti, jsou různého věku, různé úrovně vědomostí, jejich počet je různý.*
- b. Jeden učitel vyučuje, respektive řídí činnost vždy jednotlivých žáků. Každý pracuje individuálně, navzájem nijak nespolupracují.*
- c. Učivo je stanoveno pro každého žáka zvlášť, nejsou žádné společné učebnice ani jiné prostředky sdělování učiva.*
- d. Doba vyučování je volná, není přesně určena v časových jednotkách v průběhu dne ani během roku.*
- e. Rozmístění žáků a věcných prostředků je libovolné a není nijak přesně určeno.*

*(Kalhous, Obst, 2002, s. 294)*

2. Hromadná a frontální výuka – hromadná výuka má za cíl vytvořit skupiny žáků stejného věku a podobné úrovně. To vede k vytvoření tříd, kde žáci ve stejném čase plní stejné úkoly. Učitel koordinuje činnosti všech žáků najednou, tento postup je nazýván frontální výukou. Po žácích je vyžadováno přizpůsobení se průměru. Pokud toho nejsou ochotni, jsou k tomu přinuceni. V praxi často vyrušují učitele a komplikují mu jeho práci. Pro řízení činností žáka musí učitel ovládat mnoho různých dovedností:

- a. Vytváření podmínek pro učení žáků*
- b. Seznámení žáky s novým učivem*
- c. Výběr a řízení činností, které vedou žáky k upevnění a prohloubení učiva*

*d. Zajištění zpětné vazby pro žáky i pro sebe*

3. Individualizovaná výuka – oproti hromadné výuce, při které učitel má tendenci vidět žáky jako 1 celek, individualizovaná výuka má za cíl vnímat odlišnosti jednotlivých žáků, jejich různé dispozice, zájmy a potřeby. Také bere ohled na aktuální duševní i fyzický stav každého žáka. Nedochozí tedy k potlačení individuality u žáků, ale k jejímu vývoji. Individualizovaná výuka učí žáky samostatnosti, tvořivosti a pracovitosti.
4. Projektová výuka – projektová výuka nespočívá na povinnosti vyslechnout učitele a zapamatovat si látku, nýbrž využívá zadání komplexního úkolu (projektu), který lze použít v praxi nebo je s ní aspoň částečně propojen. Cílem učitele je vybrat atraktivní téma projektu, aby bylo pro žáky snazší se s daným úkolem ztotožnit, čímž lze zvýšit i jejich zájem o výuku. Základem projektové výuky jsou následující výroky:
  - a. Projektové vyučování nabízí žákům možnost účastnit se výběru témat nebo jejich upřesnění.*
  - b. Výuka není jen teoretická, ale přesahuje prostředí školy a je spjata s realitou. Projekt je úzce propojen s prožitky žáků.*
  - c. Žáci se podílejí na výuce z důvodu vlastního zájmu, bez potřeby vnější motivace.*
  - d. Projektová výuka přináší konkrétní výsledky pro žáky, poznatky, kvalifikaci a z řešení vyplývající odměnu.*
5. Diferencovaná výuka – diferencovaná výuka využívá rozčlenění žáků do skupin podle určitých měřítek. Tomuto rozdělení se říká diferenciace. Rozdělení žáků může být na základě různých kritérií, například intelektových schopností, nadání, zájmů nebo místa bydliště. Takto vytvořené skupiny, by měly vytvářet vhodnější podmínky pro individuální rozvoj každého jedince.
6. Skupinová a kooperativní výuka – skupinová výuka se vyznačuje rozdělením třídy na menší skupiny podle různých znaků. Od druhu nebo obtížnosti činností, přes pracovní tempo a dovednost spolupráce až po samotný zájem o žáka. Velikost skupiny určuje učitel. Jejich vytvoření může sám řídit nebo mohou vznikat skupiny z iniciativy samotných žáků. Práce ve skupině často vede ke zlepšení učení a tím i ke zdokonalení

výsledků žáků. Lze se také zaměřit na spolupráci a komunikaci mezi žáky uvnitř jednotlivých skupin. Tím žáci získávají více zkušeností při práci v kolektivu, což mohou využít v běžném životě nebo v budoucí profesi. Takový přístup nazýváme kooperativní výuka.

7. Týmová výuka – týmová výuka tkví ve spolupráci více učitelů v rámci přizpůsobených skupin žáků. Rozděluje se na oborové týmy, které jsou složeny z učitelů stejné aprobace, všeoborové týmy, jejichž složení je z učitelů různých oborů nebo bývají vytvořeny i příležitostné týmy. Výuka probíhá zásadně v paralelních třídách, které vytvářejí jednu velkou skupinu, variantně tvořenou menšími skupinami.
8. Otevřené vyučování – u otevřeného vyučování se jedná o celkovou změnu charakteru práce školy. „Při výuce přebírá žák odpovědnost za plánování vlastního učení. To umožňuje přizpůsobit tempo práce individuálním potřebám žáků a napomáhá vnitřní diferenciaci.“

(Průcha, 2013, s. 185-186)

#### **2.2.4. Řízení vyučování**

Učit vyžaduje mnoho řídicích a organizačních dovedností. Klíčovým úkolem učitele je zapojit žáky do učebních činností a dohlédnout, aby se na těchto činnostech podíleli celou hodinu a dosáhli zamýšleného výukového cíle. (Kyriacou, 2008, str.63)

Úspěšné řízení výuky spočívá ve třech důležitých oblastech:

1. Začátky hodin – pro začátek hodiny je klíčové nemít zpoždění, začínat včas a vzbudit u žáků pozitivní očekávání. V řízení výuky se učitel rozhodně snaží vyhnout trhanosti hodiny, a naopak co nejplynuleji přecházet mezi jednotlivými činnostmi.
2. Přechody mezi jednotlivými aktivitami a činnostmi – jak poznat, že přechody ve výuce nejsou plynulé? Jedním z ukazatelů je skutečnost, že učitel své pokyny musí často opakovat, musí se vracet k dřívějším bodům, protože nedokáže následující činnost nebo látku dobře vyložit. Co je klíčové pro úspěšné řízení hodiny? Je to dovednost citlivě reagovat na průběh výuky a tím zjistit, kdy je nejlepší zahájit přechod k další

aktivitě. Druhou dovedností je vhodně poskytovat pokyny, a to pro všechny žáky ve třídě, nebo pouze individuálně.

3. Ukončení hodiny – poslední důležitou oblastí je ukončení hodiny. Musí proběhnout včas. To znamená, nekončit dříve a určitě ani nepřetahovat hodinu. Je dobré žáky na konec hodiny připravit, například odevzdáním učebních pomůcek nebo podáním zpětné vazby. V neposlední řadě má učitel důležitý úkol zajistit, aby žáci spořádaně opustili prostory učebny.

(Kyriacou, 2008, s.64–66)

### **2.2.5. Klima třídy**

Třídní klima je možné charakterizovat jako sociálně psychologický jev, který je ovlivněn řadou faktorů, včetně těch sociálních, emocionálních a materiálních. Učitel i žáci společně tvoří a prožívají atmosféru třídy, přičemž se klade důraz na jejich individuální vnímání a hodnocení této atmosféry. Důležitý je také vzájemný interaktivní proces mezi všemi členy třídy. Reakce jednotlivců na sebe a na navazující vztahy a interakce hrají klíčovou roli. Tento jev je zpravidla dlouhodobý.

(Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 125.)

Václav Holeček (2014, s. 118) při řešení třídního klimatu využívá tři následující termíny:

1. Prostředí – do prostředí spadají nejen studenti a pedagogové, ale i zařízení třídy, dekorace a psychohygienické faktory třídy.
2. Atmosféra – atmosféra třídy je spíše krátkodobým jevem, závislým na sociálním a emočním naladění třídy, je časté, že se mění několikrát během jednoho dne. Ke změně atmosféry může dojít velmi rychle, například pokud učitel oznámí na začátku hodiny, že se bude psát neohlášený test. Z uvolněné atmosféry je rázem atmosféra nejistoty a strachu.
3. Sociální klima – pod pojmem sociální klima si můžeme představit jev dlouhodobý, méně proměnlivý a charakteristický pro každou třídu. Robert Čapek (2010) používá na přiblížení a vysvětlení pojmu klima meteorologickou terminologii, kde synonymem pro podnebí se používá právě pojem klima, tedy dlouhodobý stav počasí. Tím se

odlišuje od proměnlivé atmosféry, která by se v tomto přirovnání dala označit za počasí.

### Optimální klima ve třídě

Chris Kyriacou označuje za optimální třídní klima právě takové, kde jsou žáci orientováni na cíle a plnění úloh ve vřelém a uvolněném prostředí, které podporuje žáky a jejich smysl pro pořádek.

„Obecně lze říci, že důraz na cílevědomost a orientaci na úkol lze s úspěchem popsat jako výuku „v podnikatelském duchu“ (business-like). Pro takové prostředí je charakteristické, že žáci uznávají autoritu učitele a jeho právo organizovat a řídit učební činnosti. Zároveň v takovém prostředí převládá u učitele i u žáků očekávání, že žáci pozitivně přistupují k zadané práci a že dosáhnou dobrých výsledků.“

(Kyriacou, 2008, s. 80)

Podobně vidí optimální třídní klima i James Cangelosi, který termínem „výuka vedená v podnikatelském duchu“ označuje učební prostředí, kde se žáci a učitel chovají tak, jako kdyby dosažení konkrétního učebního cíle bylo důležitější než všechny ostatní zájmy.

(Cangelosi, 1994, s. 67)

Cílem učitele tedy je, aby se žáci ve své třídě cítili podporováni a motivováni. Učitel by měl vytvořit příjemné a uvolněné prostředí, ve kterém se žáci budou cítit dobře a kde budou přirozeně respektovat svého učitele.

### **2.2.6. Kázeň**

Předchozí kapitola se zabývala třídním klimatem a často řešila důležitost pořádku ve třídě. Právě kázeň tento pořádek umožňuje, díky kázni se stává hodina efektivnější. Co to však kázeň je? Jak nastavit správně pravidla ve třídě nebo jak řešit situace, ve kterých se projeví nevhodné chování?

Podle pedagogického slovníku je pojem kázeň: „vědomé přesné plnění zadané sociální role, stanovených cílů, určených činností, spojené s respektováním autority.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 122)



Rozvinutější definici pak nabízí například Zdeněk Kalhous: "Kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dokáží zachovávat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého klimatu. Projevuje se v celkovém pořádku, v dodržování základních regulativů, které přispívají k snazšímu plnění jednotlivých úkolů školy..." (Kalhous, Obst, 2002, s. 387)

Nejdůležitější věcí, podle Chrise Kyriacou, kterou je třeba pochopit ve vztahu ke kázi je následující: vytváření a udržování potřebného pořádku při vyučování je více spojeno s obecnými dovednostmi efektivního vyučování než s přístupem učitele k nežádoucímu chování žáků. Pokud jsou učební aktivity dobře naplánovány a připraveny, jsou dostatečně podnětné, představují zajímavou výzvu pro rozvoj nových dovedností žáků a nabízejí jim reálnou šanci na úspěch, potom potřebný pořádek v hodině bude dosažen jako přirozený důsledek těchto kvalit vyučování. (Kyriacou, 2008, s. 95)

#### Nastavení pravidel

Pro udržení kázně ve třídě je nezbytné, aby byla nastavena pravidla. James Cangelosi uvádí, že každé nezbytné pravidlo chování má splňovat jeden ze čtyř následujících účelů:

1. Optimalizovat chování, které vede ke spolupráci a redukovat chování, které vede k nespolupráci nebo je dokonce rušivé.
2. Zajistit bezpečné a komfortní prostředí pro učení.
3. Zabránit tomu, aby aktivity ve třídě rušily ostatní třídy a osoby mimo učebnu.
4. Zachovat vhodnou úroveň slušného chování mezi studenty, zaměstnanci školy a jejími návštěvníky

(Cangelosi, 1994)

#### Úspěšné zvládnutí nevhodného chování

Jak již bylo výše uvedeno, kázeň je podstatnou součástí výuky. Předěšlé kapitoly se zabývají vyobrazením ideální kázně ve třídě a nastavením pravidel, tedy prevencí před nevhodným chováním. Nyní je však podstatné se podívat i na řešení nevhodného chování, když prevence nefunguje a ani ideální kázeň ve třídě nenastane.

Václav Holeček se ve své knize Psychologie v učitelské praxi zabývá úspěšným zvládnutím nevhodného chování u žáků a připodobňuje profesi učitele k profesi pilota raketoplánu. Obě

profese vyžadují podobné vlastnosti, schopnosti a dovednosti. Při výcviku pilota je nejvíce času, podle jeho výroku, věnováno řešením a odstraňováním problémů a neobvyklých situací. Též pokládá otázku, jestli i u učitelů je věnována největší pozornost nevhodnému chování žáků. Zároveň ukazuje několik způsobů, jak se dá na nevhodné chování reagovat:

1. Ignorovat daný druh chování. Nereagovat může být vhodné především tehdy, když nevhodné chování žáka neruší ostatní žáky ve výuce.
2. Zesměšnit, urazit nebo shodit žáka, což je určitě chybné.
3. Profesionálně, tedy s pochopením žákových motivů.

Je důležité zvolit vhodnou reakci, což je jedna z dovedností, ve kterých se učitel musí neustále zdokonalovat. Vhodná reakce následně napomáhá v řešení a odstranění nevhodného chování u žáků.

Cílem učitelů by mělo být zvýšit citlivost k žákům, vytvořit ve třídě atmosféru, kde nebude za potřebí řešit nevhodné chování. K tomu je potřeba sebeovládání. Každý učitel by měl být schopen vědomé kontroly, tedy nejednat v afektu. Na druhé straně je důležité udržet si autentičnost, přirozenost a spontánnost. Důležitá je také pohotovost. Učitel by měl nevhodné chování studenta vyřešit co nejrychleji, jinak může zásadně narušit zbytek výuky. Další aspekt, který by měl vzít pedagog na vědomí je četnost výskytu nevhodného chování. S tím je spojena i reakce učitele. Podle Geoffa Pettyho je na jeden druh nevhodného chování dobré reagovat stejnou metodou maximálně dvakrát až třikrát.

### **2.2.7. Hodnocení prospěchu žáků**

Hodnocení (evaluace) zkoumá hloubku a šířku znalostí a dovedností. Ve společnosti je často vnímáno, jako nespolehlivé a nepřesné. Rovněž je mu vytýkáno, že způsobuje narušení výuky a obsahu vzdělávacího plánu. Výsledky vždy nenesou odpovídající výpovědní hodnotu o budoucím výkonu žáka. I přes všechna tato negativa je evaluace pro učitele a žáky nezbytná. Hodnocení přináší řadu výhod, může inspirovat, motivovat a dodává zpětnou vazbu, která je stěžejní pro zdokonalení.

(Petty, 2013, s. 457)

Podle Jarmily Skalkové (1971, s. 95) můžeme hodnocení vykládat jako „zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměn či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu.“

Jak tedy využívat hodnocení žáků? Jaké funkce hodnocení může učitel využívat nebo jakých cílů se díky němu dá dosáhnout?

### Funkce a cíle hodnocení pro učitele

Jan Slavík (1999) rozděluje funkce hodnocení na tři základní:

1. Motivační funkce – spojeno s emocemi, city a prožitky hodnotícího nebo hodnoceného člověka, proto je hodnocení nástroj učitele, se kterým není jednoduché pracovat.
2. Poznávací funkce – souvisí s rozumovou stránkou hodnocení a vztahuje se na hodnoceného.
3. Konativní funkce – jedná se o poslední z trojice cit, rozum a vůle. Z toho vyplývá, že konativní funkce je spjata s lidskou vůlí k činu.

Jan Slavík není jediný, kdo přichází s rozdělením funkcí hodnocení. Mezi další patří například Zdeněk Kolář a Renata Šikulová (1999), kteří ve své práci rozlišují šest funkcí hodnocení žáků:

1. Motivační funkce hodnocení – podle Zdeňka Koláře a Renaty Šikulové je motivační funkce nejvyužívanější v praxi ve škole. Dochází však i k jeho zneužívání, a to za předpokladu, že je využito pro nastolení kázně ve třídě. Správné uplatnění motivace vyžaduje od učitele bližší znalost každého žáků, aby byl schopen odhadnout, jaké potřeby jsou u žáka prioritní. Zároveň vyučující hodnocením může požadavky regulovat, některé posilovat a jiné tlumit.
2. Informativní funkce hodnocení – informativní funkce poskytuje žákům zpětnou vazbu, tedy hodnocením učitel poskytuje žákovi informace o tom, jak blízko se dostal k stanovené normě, jak kvalitní je jeho výkon ve srovnání s ostatními žáky, jaká je

úroveň jeho učení a jak dobře si osvojil pravidla chování. Tyto informace zahrnují jeho znalosti, dovednosti a úroveň jeho chování a jednání. Učitel tyto informace předává nejen žákům, ale také rodičům.

3. Regulativní funkce hodnocení – učitel pomocí regulativní funkce hodnocení kontroluje další učební činnosti žáka. Pokud dochází k podpoře žáka, již při samotném plnění aktivity, dokáže učitel ovlivnit kvalitu žákova výkonu. Na základě hodnocení učitel určuje tempo a směr výuky žáků.
4. Výchovná funkce hodnocení – výchovnou funkci můžeme vidět v utváření kladných vlastností a postojů žáků k sobě samým i svému okolí. Učitel může svým hodnocením zásadně ovlivnit a nasměrovat žáka. Pozitivní hodnocení dokáže změnit u žáka cíle, hodnoty nebo například sebevědomí.
5. Prognostická funkce hodnocení – prognostická funkce napomáhá odhadnout, kam se bude ubírat další vývoj žáka, jakých dalších studijních stupňů bude žák schopen dosáhnout. Učitel to dělá na základě podrobného zjištění žákových schopností a dovedností z dlouhodobého hodnocení. Pro žáky to může mít zásadní vliv při výběru dalšího studia a zároveň být prevencí před frustrací ze špatně vybraného navazujícího stupně studia.
6. Diferenční funkce hodnocení – je propojena s prognostickou funkcí s tím rozdílem, že nenapomáhá odhadnout další vývoj, ale umístit žáka do správné výkonnostní skupiny, tedy určit aktuální úroveň, na které se žák nachází. Skupiny mohou být tvořeny podle úrovně zvládnutého učiva, rychlosti tempa, učebního stylu, společných zájmů nebo dle nadání. Zde však nastává pro učitele riziko ubránit se předsudkům a škatulkování jednotlivých žáků.

(Kolář, Šikulová, 1999)

Chris Kyriacou (2008, s.121-122) vytýčil šest základních cílů hodnocení, kterými se snaží odpovědět na otázku, za jakým účelem učitel provádí hodnotící činnost:

1. Hodnocení má být učiteli zpětnou vazbou o prospěchu žáka – úkolem tohoto cíle je poskytnout obraz o tom, jak úspěšně se učiteli podařilo výukou naplnit požadované výsledky. Je zdrojem zjištění problémů a nedostatků, které učitel musí vyřešit.

2. Hodnocení má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich pokroku – umožňuje žákům srovnat svůj výkon s očekávanými standardy. Nabízí podrobnou zpětnou vazbu, která jim pomáhá identifikovat a odstranit nedostatky, zlepšit jejich práci a lépe pochopit požadavky úkolů, například požadovanou úpravu zadání nebo kroky daného postupu.
3. Hodnocení má žáky motivovat – hodnotící činnosti mohou motivovat žáky k lepší organizaci jejich práce a k učení se tomu, co se od nich očekává, aby dosáhli úspěchu při hodnocení. Tato motivace může vycházet z vnitřních pohnutek, vnějších podnětů nebo vyvážené kombinace obou. Pokud žák obdrží informaci, že zvládl náročný úkol, stává se to velmi účinným zdrojem jeho budoucí motivace.
4. Hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka – pravidelná hodnocení umožňují sledovat dlouhodobý pokrok žáka. Tyto záznamy jsou důležité pro rozhodování o individuálních výchovných a vzdělávacích potřebách, zejména v případě problémů. Mohou být také použity při komunikaci s ostatními učiteli a rodiči. Navíc pomáhají při plánování výuky pro podobné žáky a skupiny v budoucnu.
5. Hodnocení umožňuje poskytnout podklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka – speciální hodnotící postupy jsou navrženy k posouzení pokroku žáka v určitém okamžiku. Prospěch je pak klíčovou částí vysvědčení, což je oficiální dokument určený především rodičům žáků a okolí.
6. Hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení – hodnocení může sloužit jako indikátor připravenosti žáků pro konkrétní typ dalšího učení, vhodnosti určité formy vnitřní diferenciaci, přítomnosti specifických učebních obtíží nebo zvládnutí předchozího učiva. Toto je nezbytné pro efektivní osvojení nového učiva.

Cíli hodnocení se zabývá rovněž Milan Kratochvíl. Jeho cíle se v mnoha bodech shodují s Chrisem Kyriacou, Milan Kratochvíl pouze místo šesti vyjmenovává osm cílů:

1. Získat zpětnou vazbu o úspěšnosti učitelovy práce a poskytovat zpětnou vazbu žákům
2. Informovat rodiče
3. Motivovat žáky
4. Upevňovat disciplínu
5. Přispět k socializaci žáka

6. Provádět diferenciaci mezi žáky
7. Selektovat žáky
8. Přispět k rozhodování o budoucí profesi žáků

(Kratochvíl, 1998 s. 54-55)

### **2.2.8. Reflektování a evaluace vlastní práce**

Mezi klíčové dovednosti učitele patří vedle hodnocení a zpětné vazby na žáky také hodnocení své vlastní práce. Chris Kyriacou (2008) nazývá reflektování a hodnocení své vlastní výuky za přirozené. Rovněž uvádí, že se jedná o důležitou součást vyučování učitele, bez níž nemůže být učitel úspěšný ve všech požadavcích, které jsou na něj kladeny. Je nutné si zodpovědět, co to reflektování výuky a evaluace jsou? Jak se tyto pojmy mohou promítat do práce učitele? A jak můžou učitele ovlivnit?

Evaluaci v českém prostředí se zabývá Danuše Nezvalová (2006), která přináší i vysvětlení původu slova. „Výraz evaluace je v češtině poměrně nový. Původ termínu je v latině, sloveso valere znamená být silný, mít platnost, závažnost. Z latiny se toto slovo přeneslo do angličtiny, kde anglický výraz pro evaluaci je evaluation a znamená obecně určení hodnoty, ocenění.“

Na otázku, co to je evaluace dává odpověď i pedagogický slovník, kde je též nastíněn rozdíl mezi vědeckou a pedagogickou evaluací. „Ve vědecké terminologii má evaluace obecný význam hodnocení. V pedagogice znamená zajišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému. Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků nebo hodnocení učebnic.“ (Průcha, 2013, s. 190)

#### Rozdělení reflexe v učitelské praxi

Donald Schön rozlišuje tři fáze reflexe:

1. Reflexe před vyučovacím procesem – učitel promýšlí každou vyučovací hodinu dopředu. Využívá svých zkušeností z předešlých hodin a znalosti jednotlivých žáků. Modeluje průběh hodiny a vkládá do něj činnosti své i žáků. Na základě svých zkušeností volí vhodné metody, formy a didaktické prostředky, které použije.

2. Reflexe v činnosti – jedná se o reflexi, která probíhá současně s výukou. Učitel pozoruje třídu, reaguje a snaží se adaptovat na aktuální situaci.
3. Reflexe po pedagogické činnosti – je výsledkem obou předešlých druhů reflexe. Tato fáze reflexe je třeba, pokud učitel nebyl schopen aktivně zapojit předchozí dvě fáze.

(Schön, 1983, in: Hupková, Petlák, 2004)

Rámec profesních kvalit učitele (Tomková a kol., 2012) vnímá reflexi výuky, jako cestu, kterou učitel analyzuje procesy i výsledky plánování a realizace výuky s cílem zlepšit svou práci a zvýšit tak efektivitu žákova učení. Reflexe je tvořena čtyřmi zásadními úlohami učitele:

1. Vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vyučování vzhledem k plánovaným cílům výuky, ale i jejich dosažení.
2. Porovnává plánované vzdělávací cíle a skutečně dosažené výsledky.
3. Shromažďuje a využívá zdroje, kterému pomáhají reflektovat efektivitu výuky.
4. Vyhodnocuje vliv výuky na pokrok každého žáka.

(Tomková a kol., 2012, s. 17-18)

Chris Kyriacou (2008) hodnocení vyučování rozděluje na dvě základní otázky. Jakou část výuky je zapotřebí hodnotit, aby došlo později k zdokonalení práce učitele? Jakým způsobem je potřeba zlepšit práci učitele v částech výuky, které je nutné zkvalitnit? První hledisko spočívá v tom, že pedagog nebo někdo jiný určí, na které oblasti výukové činnosti se zaměří. Následně bude shromažďovat informace, které mu nebo ostatním umožní vyhodnotit, jakou z těchto oblastí je potřeba vylepšit. Druhé hledisko se zaměřuje na plánování programu pro toto (sebe)zdokonalování.

#### Jak provádět sebereflexi v učitelské praxi?

Chris Kyriacou (2008) sestavil seznam jedenácti otázek, které pomohou učitelům v provádění sebereflexe:

1. Plánuji své hodiny řádně, stanovuji jasné cíle, vhodnou náplň a strukturu hodin?
2. Připravuji si včas materiály potřebné na hodinu?

3. Jsou moje instrukce a pracovní pokyny jasné a mají úroveň, která napomáhá procesu učení?
4. Kladu otázky rovnoměrně celé třídě a užívám otázky uzavřené i otevřené?
5. Jsou moje hodiny vhodné pro všechny žáky, kteří jsou ve třídě?
6. Využívám široké spektrum učebních činností?
7. Udržuji ve třídě takovou úroveň pořádku a kázně, která napomáhá procesu učení?
8. Sleduji pozorně učení žáků během hodiny a poskytuji pomoc těm, kdo mají obtíže?
9. Znamkuji práci žáků důsledně, konstruktivně a včas?
10. Jsou mé vztahy k žákům založeny na vzájemné úctě a dobrých vztazích?
11. Jsou mé znalosti vyučovaného předmětu dostatečné vzhledem k požadavkům na mojí práci? (Kyriacou,1996, in: Kalhous, Obst, 2002, s. 109)

### Reflexe a sebereflexe

Mezi stěžejní pojmy celé bakalářské práce patří reflexe a sebereflexe. Jejich význam je důležitý snad pro každou profesi a samozřejmě i pro život mimo ni. O to důležitější je však reflexe a sebereflexe v práci učitele. Právě v učitelství je lákavé zůstat v zaběhnutých kolejích a nesnažit se získat zpětnou vazbu nebo se dále posouvat, či inovovat svou výuku. Co to však reflexe a sebereflexe je? Jaké plní funkce ve výuce nebo jaké metody se dají v reflexe a sebereflexi využít?

## **2.3. Reflexe**

### **2.3.1. Význam slova reflexe**

„Význam termínu reflexe je odvozen z latinského pojmu re-flecto = obracet se nazpátek. Reflektovat znamená uvažovat o tom, co bylo učiněno, tj. popisovat, vysvětlovat a hodnotit (svoje) minulé jednání. Smyslem reflexe je získat náhled na ty jevy v dosahu naší zodpovědnosti, které mají nezanedbatelný vliv na nás nebo na naše okolí, a proto vyžadují hodnotící diskusi a kontrolu. Reflexe je typicky diskursivní, tj. uvědomovaný a slovně sdělitelný proces.“ (Slavík, Siňor, 1993, s. 156-157)

Marianna Hupková vysvětluje pojem reflexe, jako: „Slovo latinského původu, které v překladu znamená odraz světla, odražení, zrcadlení nebo také úvaha, uvažování. V sociální



psychologii reflexe znamená, vidět se očima druhého. Tedy obecně se týká toho, jak se navzájem vnímají druzí lidé.“ (Hupková, Petlák, 2006, s. 45-47)

### 2.3.2. Rozdělení reflexe

Reflexe se skládá z šesti částí:

1. Prezentace reflektovaného jevu (vybavením z paměti, shlédnutím záznamu)
2. Popisu
3. Vymezení klíčových prvku (ty podmiňují vývoj a změny jevu)
4. Hodnocení a vysvětlení (v závislosti na cílech a kontextech jednání)
5. Prognóza — odhad budoucího vývoje jevu
6. Preskripce — stanovení více nebo méně závazného „předpisu“ dalšího postupu, který má napravit případné chyby a přijatelněji vést k cíli

(Slavík, Siňor, 1993, s. 156-157)

Danuše Nezvalová (2000) rozlišuje tyto typy reflexe:

1. Technická reflexe – technická reflexe má dva významy. Zaměřuje se na vyučovací techniky a dovednosti a na řízení aktivity aplikací výzkumu na výuku. Tento typ reflexe se řídí určitými pravidly a učitelé posuzují svůj výkon na základě vnějších kritérií stanovených experty. Reflexe je retrospektivní, srovnává úspěšnost vyučovacích strategií. Příkladem je používání celostátních nástrojů hodnocení studenty učitelství. Učitelé se tak učí správně vést výuku, poskytovat zpětnou vazbu a implementovat nové vzdělávací programy, přičemž kvalita jejich reflexe závisí na znalostech výzkumných zjištění.
2. Reflexe v činnosti a po činnosti – reflexe po činnosti je retrospektivní přemýšlení po vyučovací hodině, zatímco reflexe v činnosti je spontánní a intuitivní rozhodování během výuky. Podle Schöna jsou důležitá rozhodnutí činěna během vyučování na základě praktických vědomostí a vlastní zkušenosti. Obsah reflexe vychází z unikátní situace učitele a její kvalita je posuzována podle schopnosti učitele udělat správné rozhodnutí, přičemž vnitřní názor učitele je důležitější než názor vnějšího pozorovatele. Programy učitelské přípravy zdůrazňující tento typ reflexe, nedávají

explicitní pravidla, ale umožňují studentům učitelství písemně reflektovat jejich činnost (např. pomocí pedagogického deníku) a využívat případové studie ze zkušeností jiných učitelů. Unikátní případy jsou cennějšími vyučovacími nástroji než obecná pravidla.

3. Poradenská reflexe – poradenská reflexe klade důraz na rozhodování studenta pedagogiky založené na různých zdrojích, jako jsou výzkumy, zkušenosti, rady kolegů a učitelů a osobní hodnoty, přičemž žádný zdroj nedominoje. Kvalita reflexe závisí na schopnosti studenta posoudit všechny návrhy a správně zdůvodnit svá rozhodnutí. Student reflektuje své vyučování, vztahy se žáky, učivo, organizaci a kulturu školy. Vzhledem k různorodosti zdrojů musí student vybírat optimální informace pro sebereflexi. Programy učitelského vzdělávání pomáhají studentům řešit konfliktní názory, určovat kredibilitu zdrojů a volit nejlepší alternativy, čímž rozvíjejí jejich rozhodovací schopnosti a dovednosti.
4. Osobní reflexe – osobnostní růst je stěžejním aspektem tohoto typu reflexe. Studenti uvažují o tom, jakou osobností chtějí být a jak jim učitelská profese pomáhá dosáhnout jejich životních cílů. Reflektují svůj vlastní život i budoucí žáky a zaměřují se na to, jak se stát tvořivými učiteli, nikoli jen uživateli informací. Kvalita jejich reflexe je ovlivněna schopností empatie. Programy učitelského vzdělávání by měly studentům pomoci být citlivými k vlastnímu vnitřnímu hlasu i hlasu svých žáků.
5. Kritická reflexe – cílem kritické reflexe je zlepšit kvalitu života skupin žáků s nedostatkem příležitostí a možností, tím, že budoucí učitele naučí překonávat sociální a rasové nerovnosti, stát se reformátory a aktivisty. Programy zaměřené na tuto reflexi pomáhají změnit výuku a systém na škole, snižují nerovnosti, a podporují ty nejméně privilegované. Kvalita reflexe je určována schopností učitele aplikovat morální a etická kritéria, čímž se škola stává demokratičtější.

## **2.4. Sebereflexe**

### **2.4.1. Význam slova sebereflexe**

Definice termínu sebereflexe je, proces vědomého sebepoznání, sebevymezení a sebehodnocení, který jedinci umožňuje utvářet vztah k sobě samému. Při sebereflexi se jedinec zamýšlí nad svou osobností, analyzuje své činy, myšlenky, postoje a emoce, a

přehodnocuje určité úseky svého života či chování v klíčových situacích. Cílem je posoudit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, a naplánovat strategii pro budoucnost. (Průcha, 2013)

Švec vnímá sebereflexi, jakožto „uvědomění si svých poznatků, zkušeností a prožitků z pedagogické činnosti, zejména z řešení pedagogických situací.“ (Švec, 1996, in: Kalhous, Obst, 2002, s. 108)

Podle Marianny Hupkové (2004) je pojem sebereflexe vnitřní proces, který umožňuje porozumět nevědomému obsahu naší mysli a také napomáhá jednotlivci uvědomit si své myšlení, názory, postoje a jednání.

Různá chápání významu sebereflexe:

1. Sebereflexe jako nástroj
2. Sebereflexe jako porozumění
3. Sebereflexe jako zamyšlení
4. Sebereflexe jako předpoklad řešení problémových pedagogických situací
5. Sebereflexe jako jedna z hlavních pedagogických kompetencí
6. Sebereflexe jako předpoklad nebo součást profesionálního rozvoje učitele
7. Sebereflexe jako tvořivá schopnost učitele
8. Sebereflexe jako vnitřní dialog

(Hupková, 2004, s. 48)

#### **2.4.2. Funkce sebereflexe**

Sebereflexe má mnoho různých funkcí:

1. Poznávací funkci – vyučující si uvědomuje, jaké má problémy, jak je obvykle řeší a jak je jeho řešení úspěšné
2. Zpětnovazební funkci – učitel si uvědomuje, jak na jeho reakce reagují žáci, kolegové nebo rodiče
3. Rozvíjející funkci – sebereflexe má i funkci, která vede k sebezdokonalování

4. Preventivní funkci – funkce preventivní pomáhá učitelům promýšlet si určité situace dopředu a tím předejít problémům
5. Relaxační funkci – sebereflexe může přinášet i pozitivní vzpomínky, což může vést k větší spokojenosti a ujištění smysluplnosti práce

(Kalhous, Obst, 2002)

### **2.4.3. Metody a techniky sebereflexe**

Existuje značná řada metod, které lze použít pro sebereflexi učitele. Vlastimil Švec (1996) rozlišuje pět základních metod sebereflexe:

1. Sebereflekující otázky – pomáhají učitelům analyzovat a zlepšovat svou výuku a řešení pedagogických situací. Zahrnují otázky popisující aktuální situaci a reakce žáků, zkoumají možné příčiny učitelova jednání a hledají účinnější přístupy pro budoucí situace. Tyto otázky se zaměřují nejen na minulost, ale také na budoucí zlepšení.
2. Pozorování – použití videozáznamu nebo zvukového záznamu vlastní výuky je účinnou technikou sebereflexe. Záznam umožňuje učitelům detailně analyzovat své postupy a reakce žáků s časovým odstupem, což pomáhá odhalit aspekty výuky, které by jinak mohly zůstat nepovšimnuty. Užitečné je také pozorování výuky kolegů, které poskytuje nepřímý zdroj sebereflexe a často vede k většímu poznání vlastního způsobu vyučování než při přímém pozorování své výuky. Vzájemné hospitace mezi učiteli jsou obzvláště přínosné.
3. Rozhovory a diskuze – důležitým zdrojem informací pro učitelskou sebereflexi je metoda rozhovoru, která je obvykle cílená a založená na předem připravených otázkách. Učitel získává informace o své pedagogické činnosti od kolegů, ředitele a žáků. Rozhovory mohou být vedeny s jednotlivci nebo ve skupinách, případně může být zorganizována diskuse ve třídě.
4. Dotazník – dotazníky pro sebeohodnocení výuky a hodnocení učitelů žáky jsou užitečným nástrojem, který nalezneme v mnoha pedagogických publikacích. Učitelé mohou vytvářet vlastní dotazníky podle svých potřeb a zjišťovat názory žáků během nebo na konci učebního celku. Otázky by měly být přizpůsobeny věku žáků, přičemž mladší žáci potřebují jednoduché otázky, zatímco dospělí žáci mohou navrhnout své

vlastní otázky. Dotazníky by měly zahrnovat otázky o efektivnosti výuky a poskytnout prostor pro další náměty a připomínky.

5. Sebereflexivní deník – sebereflexe pomocí deníku, do kterého si učitel zapisuje poznatky a zkušenosti z výuky, je účinnou technikou. Zápisy lze pořizovat po každé hodině nebo na konci dne, a mohou být formální nebo neformální. Deník umožňuje učitelům zaznamenávat konkrétní události, které podněcují změny, a systematicky organizovat a analyzovat své pedagogické zkušenosti. To vede k lepšímu rozhodování v budoucnosti. Tato technika je obzvláště užitečná pro studenty učitelství a začínající učitele, ale i zkušení učitelé mohou těžit z její smysluplnosti.

S podobným seznamem přichází i Marianna Hupková (2004), která oproti Vlastimilovi Švecovi zvyšuje počet metod na šest:

1. Pozorování
2. Hospitace
3. Sebereflexivní rozhovory, interview, besedy
4. Sebereflexivní dotazník
5. Sebereflexivní příprava na vyučování
6. Sebereflexivní pedagogický deník

#### **2.4.4. Výhody sebereflexe v učitelské praxi**

Radmila Dytrtová a Marie Krhutová (2009, s. 58) vyzdvihují několik příkladů, jak může sebereflexe pozitivně ovlivnit výuku učitele:

1. Učitel se orientuje na žáky a věnuje pozornost jejich potřebám
2. Učitel plánuje výchovně-vzdělávací proces
3. Učitel vystupuje v roli facilitátora
4. Učitel má potřebu zpětné vazby
5. Učitel uplatňuje strategické myšlení

6. Učitelovy obecné závěry jsou utvářeny na základě důkladného poznání sama sebe, žáků i situace
7. Učitel má potřebu dalšího vzdělávání a profesního zdokonalování

Radmila Dytrtová a Marie Krhutová (2009, s. 59) ovšem také ukazují, co chybí učitelům a jakých chyb se dopouští, pokud sebereflexi ve své výuce nevyužívá:

1. Učitel se orientuje na sebe nebo na učivo
2. Učitelovy perspektivy jsou krátké nebo žádné
3. Učitel se spoléhá na osobní zkušenosti
4. Učitel preferuje vzdělávání a učení pokusem a omylem
5. Učitel předává pouze informace
6. Učitelovy závěry a jeho zobecnění jsou unáhlená bez zkoumání příčin daných jevů
7. Učitel podléhá předsudkům, v jeho práci převládá dogmaticnost a rutina
8. Učitel nemá potřebu dalšího vzdělávání

S důsledky sebereflexe u učitele přichází i Marianna Hupková (2004, s. 49). Pro ni sebereflexe především přináší učitelům:

1. Vnitřní motivaci
2. Způsobilost stanovit kritéria pro hodnocení a indikátory kvality pedagogického konání
3. Způsobilost v rozumné míře přesně reflektovat a interpretovat edukační realitu na základě jejího testování a pozorování
4. Způsobilost udržet si přiměřeně vysokou úroveň sebepřijetí, touhy a výkonné motivace, bez nadhodnocování či podceňování svých možností a schopností
5. Způsobilost dostatečně popsat, hodnotit, uspořádat a zevšeobecnit svou minulou zkušenost a na základě ní optimalizovat průběh psychosociálních interakcí

## 3. Praktická část bakalářské práce

### 3.1. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu této práce je získat vyplněné dotazníky, od žáků a učitelů střední školy, které jsou zaměřeny na hodnocení učitele žákem. Výsledky žáků budou následně porovnány s vyplněným dotazníkem od učitele. Tím získáme pohled, jak vidí daného učitele žáci a jak se vidí sám učitel. Dále, ve kterých oblastech se shodují a kde se jejich pohledy rozcházejí.

### 3.2. Metoda výzkumu – dotazník

#### 3.2.1. Popis využívaného dotazníku

V této práci je použit dotazník „Hodnocení učitele žákem“, který byl složen na základě známé australské posuzovací škály SEEQ (Students Evaluation of Educational Quality) a využit Václavem Holečkem. Dotazník obsahuje 25 otázek rozdělených do tří oblastí zkoumání:

1. Osobnostní vlastnosti (osm otázek) - sem spadají vlastnosti charakterové, temperamentové, volní nebo například smysl pro spravedlnost:
  - Otázka č. 15 Chodí vždy dobře upravený.
  - Otázka č. 9 Učitel se k nám chová přátelsky.
  - Otázka č. 22 Při hodnocení našich výkonů je vždy spravedlivý.
  - Otázka č.17 Nepoužívá při mluvení žádná vulgární slova.
  - Otázka č. 21 Je důsledný a přiměřeně náročný.
  - Otázka č.18 Dokáže vždy přiznat svou chybu
  - Otázka č. 14 S přehledem řeší případné konfliktní situace, je rozhodný.
  - Otázka č. 13 Je velmi klidný a trpělivý, umí se vždy dobře ovládat.
2. Didaktické dovednosti (devět otázek) - u těchto se jedná například o metodickou a odbornou připravenost učitele, úroveň používaných metod a forem výuky, schopnost výkladu a zájmu o svůj obor nebo motivace k práci:
  - Otázka č. 4 Učitel vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě.

- Otázka č. 6 Dokáže nás ze svého předmětu hodně naučit.
  - Otázka č. 7 Vykládá látku tak, že si bez potíží můžeme psát poznámky.
  - Otázka č. 2 Neučí nudně, má smysl pro humor.
  - Otázka č. 19 Ve třídě si udržuje klid a pořádek, má dobrou kázeň.
  - Otázka č. 1 Učitel vyučuje svůj obor s velkým nadšením.
  - Otázka č. 8 Vybízí nás, abychom se dotazovali a otázky důkladně zodpovídá
  - Otázka č. 3 Při vyučování dokáže udržet moji pozornost po celou dobu výuky.
  - Otázka č. 5 Užívá nejrůznější materiály, které má pečlivě připraveny.
3. Pedagogicko-psychologické charakteristiky (osm otázek) - mezi pedagogicko-psychologickými charakteristikami lze nalézt pedagogický takt, sociálně-psychologické dovednosti učitele, vztah k žákům nebo učitelův systém hodnocení:
- Otázka č. 24 Má radost z našich úspěchů.
  - Otázka č. 16 Většinu z nás oslovuje křestním jménem.
  - Otázka č. 10 Když ho požádáme o radu, udělá si pro nás vždy čas.
  - Otázka č. 11 Nikoho nezesměšňuje, nedělá „podrazy“.
  - Otázka č. 25 Při hodinách se často usmívá, vytváří příjemnou atmosféru.
  - Otázka č. 20 Lze říci, že u mě probudil větší zájem o daný předmět.
  - Otázka č. 12 Chová se ke všem stejně, nemá žádné oblíbené nebo neoblíbené žáky.
  - Otázka č. 23 Užívá více pochval než trestů.

Na otázky v dotazníku odpovídají žáci výběrem ze škály od jedné do pěti. Tato stupnice je shodná se známkami ve škole, to znamená že odpověď na otázku jedničkou značí, že daný výrok je nejvíce výstižný. Dvojka pro výrok dosti výstižný. Trojka značí, že žák se u dané otázky těžko rozhoduje. Při výběru čísla čtyři, jako odpovědi je tvrzení označeno jako málo



výstižné. V případě použití čísla pět, žák s danou otázkou nesouhlasí, a tedy je pro něj nejméně výstižná.

(Holeček, 2014, s. 99-100)

Celý dotazník je uveden v příloze č. 1.

### **3.2.2. Výzkumný vzorek**

Tento výzkum byl zaměřen na studenty střední školy a jejich učitele. Vzorek výzkumu byl sebrán v březnu roku 2024 z jedné školy, a to Gymnázia Písek, kde bylo osloveno dvanáct učitelů, kteří spolu s jejich žáky dotazník, Hodnocení učitele žákem, vyplnili. Celkem bylo získáno 398 vyplněných dotazníků od žáků a 12 od učitelů. Jednalo se o učitele různých předmětů. Nejvíce převažují učitelé anglického jazyka a tělesné výchovy. U některých učitelů jsou dotazníky z více tříd a tím je hodnocení přesnější, u jiných se podařilo získat výsledky pouze z jedné třídy. Celkem odevzdalo vyplněné dotazníky 26 celých tříd nebo skupin v případě tělesné výchovy, anglického jazyka a informatiky. Některé třídy hodnotily více učitelů.

## **3.3. Průběh dotazníkového šetření**

### **3.3.1. Zadávání dotazníků ve třídách**

Všechny zadávané dotazníky byly v tištěné podobě. Buď osobně nebo za pomoci učitelů došlo k distribuci dotazníků žákům. Žáci dostali instrukce, že mají pravdivě vyplnit dotazník, který je anonymní, na svého učitele. Zároveň byli vyzváni, aby se snažili, co nejméně používat číslo tři, jako tomu bylo v instrukcích u samotného dotazníku. Po vyplnění byly dotazníky vybrány buď zpracovatelem výzkumu, nebo učitelem a následně předány zpracovateli.

#### Komplikace při vyplňování dotazníků

Vzhledem k tomu, že je dotazník Václava Holečka, který byl při výzkumu využit, univerzální (pro vyučující všech předmětů), došlo při jeho vyplňování i k mírným komplikacím.

Dotazník obsahuje otázku, na kterou žáci nemohli pravdivě odpovědět, pokud se jednalo o učitele tělesné výchovy. V dané položce byl žák dotázán, jestli vyučující vykládá látku tak, že si bez potíží může psát poznámky. Výsledky v této otázce u tělesné výchovy nemají správnou výpovědní hodnotu a v celkovém porovnání proto nemohou být zohledněny.

### **3.4. Analýza výsledků**

V následující kapitole došlo k porovnání výsledků dotazníku žáků s vyplněným dotazníkem učitele. Tabulky jednotlivých tříd s počtem jednotlivých známek a jejich aritmetických průměrů byly vypracovány v programu MS Excel a budou uloženy v přílohách. Pro porovnávání výsledků byl použit celkový aritmetický průměr známek žáků ze všech tříd, které o daném učiteli dotazník vyplňovali.

### 3.4.1. Vyhodnocení dotazníků

#### Učitel I

Učitel I byl hodnocen třídami, které učí tělesnou výchovu. Byly získány dotazníky od tří skupin, od 6.O, 3.F a 1.A, které tento učitel vyučuje s celkovým počtem 30 žáků. V 6.O vyplnilo dotazník jedenáct žáků, ze třídy 3.F devět žáků a deset z 1.A.

Legenda k následujícím tabulkám:

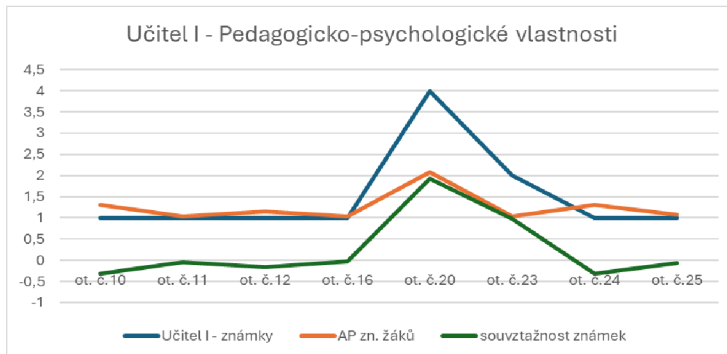
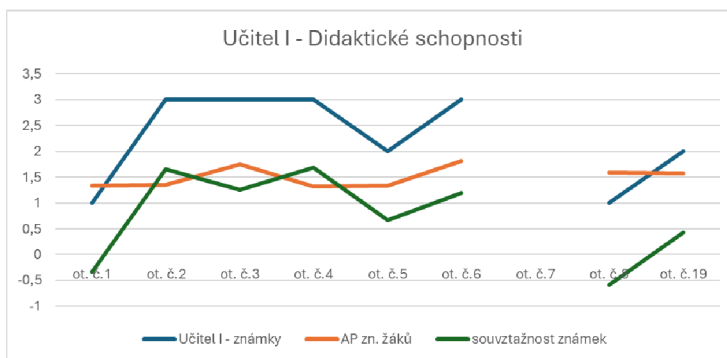
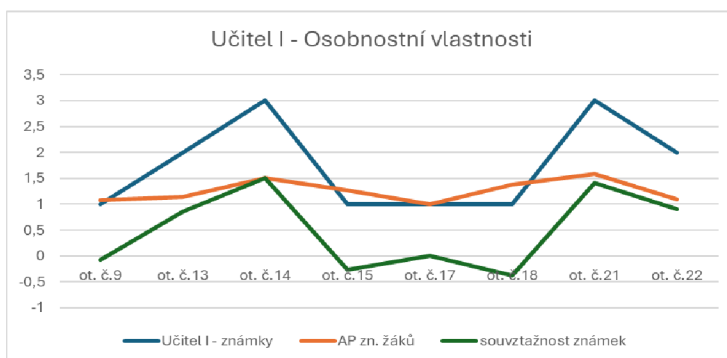
zn. = známka

AP = aritmetický průměr

ot. č. = číslo otázky

Tab. č. 1.: Výsledky Učitele I a celkový aritmetický průměr tříd

Učitel I	Známka od učitele	Celkový AP zn. žáků
ot. č. 1	1	1,34
ot. č. 2	3	1,35
ot. č. 3	3	1,75
ot. č. 4	3	1,32
ot. č. 5	2	1,33
ot. č. 6	3	1,81
ot. č. 7	X	X
ot. č. 8	1	1,60
ot. č. 9	1	1,07
ot. č. 10	1	1,32
ot. č. 11	1	1,04
ot. č. 12	1	1,16
ot. č. 13	2	1,14
ot. č. 14	3	1,50
ot. č. 15	1	1,26
ot. č. 16	1	1,03
ot. č. 17	1	1,00
ot. č. 18	1	1,37
ot. č. 19	2	1,58
ot. č. 20	4	2,08
ot. č. 21	3	1,59
ot. č. 22	2	1,10
ot. č. 23	2	1,03
ot. č. 24	1	1,31
ot. č. 25	1	1,07



## Osobnostní vlastnosti

Z této oblasti byla nejlépe hodnocená otázka číslo 17, která získala aritmetický průměr ze všech tří tříd jedna celá, tedy nejlepší možné hodnocení. „Nepoužívá při mluvení žádná vulgární slova“, tak zní nejlépe hodnocený výrok z osobnostních vlastností. Pravým opakem se stala otázka číslo 21: „Je důsledný a přiměřeně náročný“. Pokud budeme porovnávat známky, které si dal učitel, s průměrem známek tříd, zjistíme, že dvě nejhůře hodnocené položky se v obou případech shodují. Učitel byl k sobě více kritický a ohodnotil v obou případech tvrzení známkou 3, oproti tomu průměr známek žáků činil hodnotu 1,5 (ot.č.14) a 1,59 (ot.č.21). Shoda nastala i v opačném případě, kdy za dvě nejlépe hodnocené otázky obdržel učitel od žáků již zmíněný průměr 1 (ot.č.17) a 1,07 (ot.č.9).

## Didaktické schopnosti

V této části dotazníku nenastal takový soulad jako tomu bylo u osobnostních vlastností. Na otázku s nejvyšším aritmetickým průměrem, 1,81 (ot.č.6), sice připadá i nejvyšší známka (3) od učitele, ale to je jediná věc, ve které se žáci a vyučující shodují. Zatímco učitel označil za nejméně výstižné ještě otázky 4: „Učitel vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě“ a 7: „Vykládá látku tak, že si bez potíží můžeme psát poznámky“, u žáků se jednalo o jedny z nejlépe hodnocených. Naopak nejlépe známkováné otázky u učitele zdaleka nepatřily k nejlepším, podle výsledku žáků. V jakých otázkách se tedy nejvíce názory rozcházejí? Nejlepší průměr 1,32 od tříd získala otázka 4, učitelem byla ohodnocena známkou 3. Jinak tomu je u otázky 3: „Při vyučování dokáže udržet moji pozornost po celou dobu výuky“, průměrné ohodnocení žáků činilo 1,75, ale známka od vyučujícího byla 3.

## Pedagogicko-psychologické vlastnosti

Poslední výroky spadají do pedagogicko-psychologických vlastností. Celkový průměr žáků tříd kopíruje svojí hodnotou známky vyplněné učitelem v jeho dotazníku. V této sekci otázek se nachází i nejhůře hodnocená položka učitelem, která dostala známku 4, rovněž u žáků dosahuje nejvyššího průměru, který měl hodnotu 2,08. Jedná se o otázku číslo 20: „Lze říci, že u mě probudil větší zájem o daný předmět.“ V ostatních bodech tato část dosáhla nejlepších výsledků.

## Shrnutí výsledků Učitele I

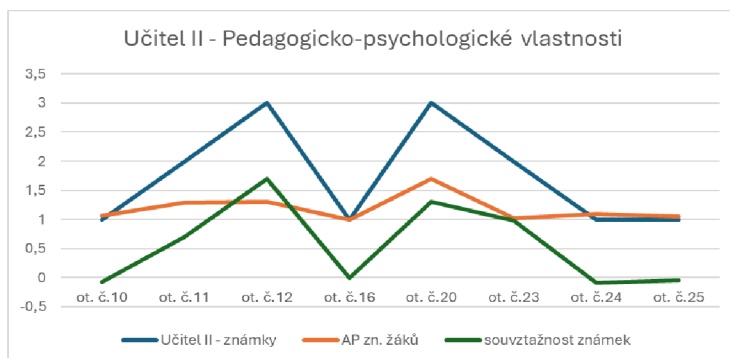
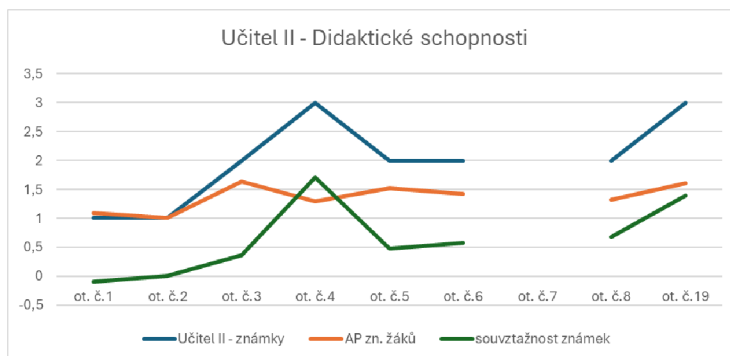
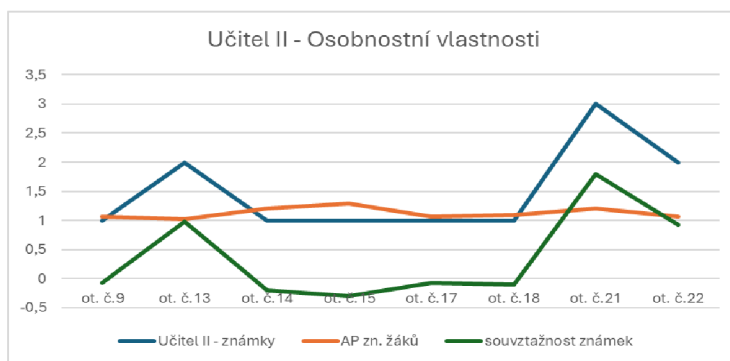
Pouze u jedné otázky aritmetický průměr známek přesáhl hranici 2, což znamená, že si učitel I vede ve všech oblastech nadmíru dobře. Je zajímavé, že vyučující byl při svém hodnocení k sobě o dost více kritický, než jak ho vidí žáci. To dosvědčují některé známky, jejichž hodnota byla i o dva stupně vyšší než u žáků. Většinová shoda výsledků napovídá, že učitel si je vědom svých nejslabších míst, ale také svých silných stránek.

## Učitel II

Dotazník hodnocení druhého učitele odevzdalo 42 žáků ze tří tříd. V 5.O otázky zodpovědělo 14, v 3.B 13 a v 6.O 16 žáků. Předmět, který pedagog ve třídách vyučuje, je tělesná výchova.

Tab. č. 2.: Výsledky Učitele II a celkový aritmetický průměr tříd

Učitel II	Známka od učitele	Celkový AP zn. žáků
ot. č. 1	1	1,09
ot. č. 2	1	1,00
ot. č. 3	2	1,64
ot. č. 4	3	1,29
ot. č. 5	2	1,52
ot. č. 6	2	1,42
ot. č. 7	X	X
ot. č. 8	2	1,32
ot. č. 9	1	1,07
ot. č. 10	1	1,07
ot. č. 11	2	1,30
ot. č. 12	3	1,31
ot. č. 13	2	1,02
ot. č. 14	1	1,20
ot. č. 15	1	1,29
ot. č. 16	1	1,00
ot. č. 17	1	1,07
ot. č. 18	1	1,10
ot. č. 19	3	1,61
ot. č. 20	3	1,70
ot. č. 21	3	1,21
ot. č. 22	2	1,07
ot. č. 23	2	1,02
ot. č. 24	1	1,09
ot. č. 25	1	1,05



## Osobnostní vlastnosti

Učitel II nejvíce vyniká právě v osobnostních vlastnostech, jak vyplývá nejen z jeho vlastního hodnocení, ale také z průměru všech tří tříd, který ani u jedné otázky z této oblasti nepřesáhl hodnotu 1,3. Nejslabší průměrnou známku (1,29) od žáků vyučující zaznamenal v otázce 15: „Chodí vždy dobře upravený.“ Učitel označil známkou 3, jako nejméně výstižnou položku z této oblasti číslo 21: „Je důsledný a přiměřeně náročný“. Naopak žáci tento bod hodnotili velmi pozitivně.

## Didaktické schopnosti

Mezi didaktickými schopnostmi se nachází jedna ze dvou nejlépe hodnocených otázek celého dotazníku. Nejlepší výsledek se shoduje, jak v průměru tříd, tak i v samotném dotazníku učitele. Jde o otázku číslo 2: „Neučí nudně, má smysl pro humor“. I výstupy z druhé části jsou u druhého učitele mimořádné, jen ve třech případech průměr těsně přesáhl úroveň 1,5. Učitel sám si však v několika otázkách dává horší známky, je tedy k sobě dost kritický.

## Pedagogicko-psychologické vlastnosti

Opět i u druhého vyučujícího se nachází nejhůře hodnocený bod v poslední části zaměřené na pedagogicko-psychologické vlastnosti, dokonce i číslo otázky je stejné jako u učitele I, 20: „Lze říci, že u mě probudil větší zájem o daný předmět“. I sám učitel dává této položce nejhorší známku 3, což znamená, že si je jistých nedostatků, v probuzení zájmu u žáků, vědom. Z druhého pohledu, horší výsledky rozhodně nedefinují celou oblast. Je tomu právě naopak. V tomto souboru otázek je druhá ze dvou nejlépe hodnocených, ta s číslem 16: „Většinu z nás oslovuje křestním jménem“.

## Shrnutí výsledků Učitele II

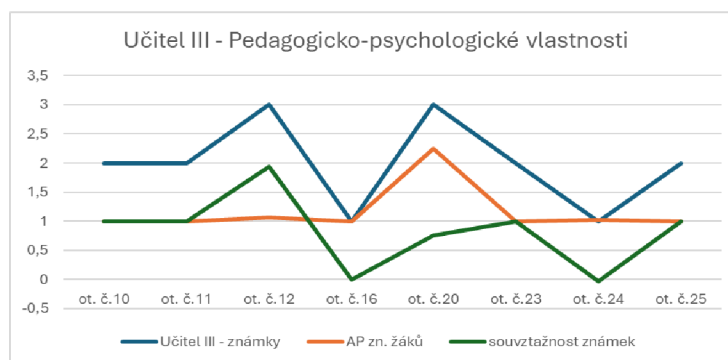
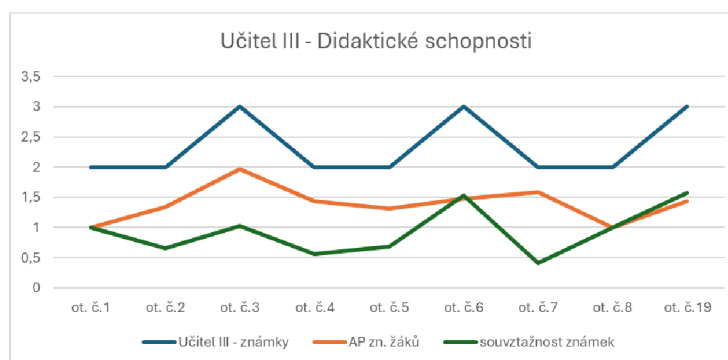
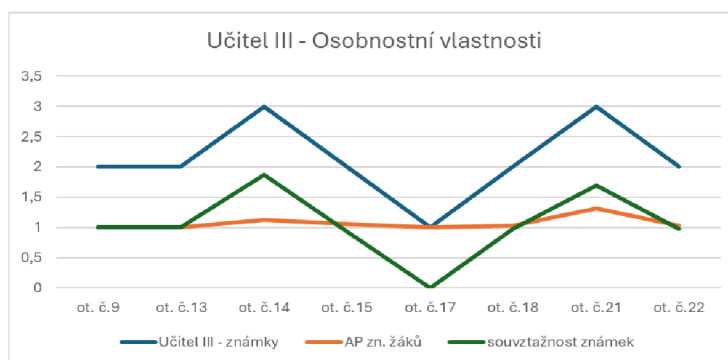
Druhý vyučující byl úspěšný ve všech třech částech dotazníků. Aritmetický průměr známek ze všech tří tříd nepřesáhl ani v jednom bodě hranici 2. Pohled na vyplněné odpovědi od učitele ukazuje, že čísla nejhůře a nejlépe hodnocených otázek se shodují s žáky. Z toho se lze domnívat, že má učitel svou výuku pod kontrolou a je si svých kroků dobře vědom.

## Učitel III

Dotazník hodnotící učitele III vyplnilo 32 žáků z třídy 1.A, ve které tento učitel vyučuje dějepis.

Tab. č. 3.: Výsledky Učitele III a aritmetický průměr známek žáků

Učitel III	Známka od učitele	Celkový AP zn. žáků
ot. č. 1	2	1
ot. č. 2	2	1,34
ot. č. 3	3	1,97
ot. č. 4	2	1,44
ot. č. 5	2	1,31
ot. č. 6	3	1,47
ot. č. 7	2	1,59
ot. č. 8	2	1
ot. č. 9	2	1
ot. č. 10	2	1
ot. č. 11	2	1
ot. č. 12	3	1,06
ot. č. 13	2	1
ot. č. 14	3	1,13
ot. č. 15	2	1,06
ot. č. 16	1	1
ot. č. 17	1	1
ot. č. 18	2	1,03
ot. č. 19	3	1,43
ot. č. 20	3	2,25
ot. č. 21	3	1,31
ot. č. 22	2	1,03
ot. č. 23	2	1
ot. č. 24	1	1,03
ot. č. 25	2	1



## Osobnostní vlastnosti

První vyhodnocenou oblastí s učitelem III, jsou osobnostní vlastnosti. Nejslabšího průměru (1,31) dosáhla otázka číslo 21: „Je důsledný a přiměřeně náročný“. Jak je již z průměru patrné, třetí vyučující obdržel od žáků velmi kladnou odezvu na své osobnostní vlastnosti. Sám učitel se ve svém dotazníku hodnotí přísněji. Odpovědi se liší o více než 1 stupeň známky. Nejlepší výsledky zaznamenaly rovnou tři položky: číslo 13: „Je velmi klidný a trpělivý, umí se vždy dobře ovládat“, číslo 17: „Nepoužívá při mluvení vulgární slova“ a číslo 9: „Učitel se k nám chová přátelsky“

## Didaktické schopnosti

Didaktické schopnosti jsou nejhůře hodnocenou kategorií otázek u třetího učitele. Neznamená to však, že v této oblasti zaostává, ani u jednoho bodu nepřesáhl průměr známek od žáků hranici 2. Z toho vyplývá, že je učitel v očích žáků didakticky velmi schopný. Nejhorší průměr (1,97) je výsledkem položky 3: „Při vyučování dokáže udržet moji pozornost po celou dobu výuky“. Na druhé straně nejlepší průměr dosahuje učitel u bodu číslo 8: „Vybízí nás, abychom se dotazovali a otázky důkladně zodpovídá“ a číslo 1: „Učitel vyučuje svůj obor s velkým nadšením“. Průměr známek od žáků u těchto otázek je přesně 1. Učitel hodnotí své didaktické schopnosti přísněji, ani jedna odpověď na otázky s nejlepším výsledkem od žáků, není hodnocena učitelem známkou 1.

## Pedagogicko-psychologické vlastnosti

Naopak pedagogicko-psychologické vlastnosti jsou oblastí, ve které třetí učitel dosahuje nejlepších průměrů. Výjimkou je pouze jedna otázka číslo 20: „Lze říci, že u mě probudil větší zájem o daný předmět“, která byla nejhůře hodnocenou položkou v dotaznících žáků. Naopak pět otázek z osmi mělo průměr 1, byla to čísla 16: „Většinu z nás oslovuje křestním jménem“, 10: „Když ho požádáme o radu, udělá si pro nás vždy čas“, 11: „Nikoho nezesměšňuje, nedělá „podrazy““, 25: „Při hodinách se často usmívá, vytváří příjemnou atmosféru“ a 23: „Užívá více pochval než trestů“, což vypovídá o velmi kladném pohledu žáků na učitele v této oblasti.

## Shrnutí výsledků Učitele III

Vyučující měl pouze jednu otázku přes hodnotu průměru 2, ve všech ostatních bodech získal od žáků velmi kladnou odezvu. Sám učitel je k sobě dosti kritický, prakticky všechny známky má o stupeň vyšší, než jsou výsledky od žáků. Jedničku si vyučující dal pouze ve třech případech. Výsledky průměrů ukazují, že pohledem žáků má učitelova výuka vysokou kvalitu.

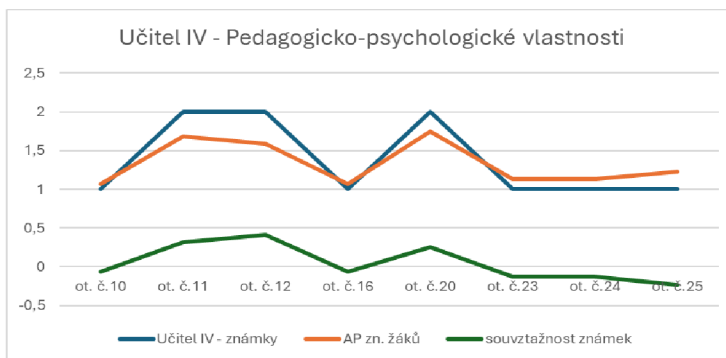
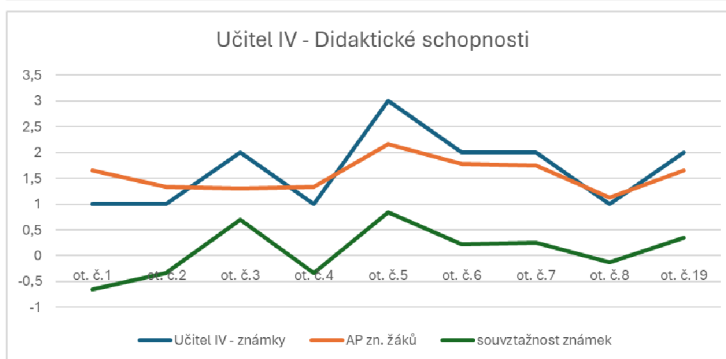
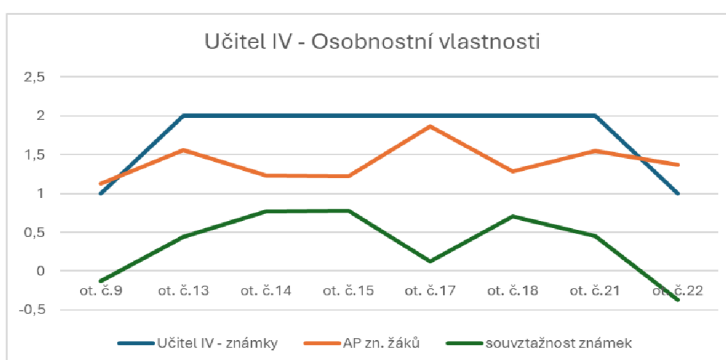


## Učitel IV

Čtvrtý učitel byl hodnocen dvěma skupinami s celkovým počtem 31 žáků. V 2. B vyplnilo dotazník 16 a v 5.O 15 žáků. Vyučující má tyto skupiny na anglický jazyk. To je důvod, proč dotazník vyplnila pouze část třídy.

Tab. č. 4.: Výsledky Učitele IV a celkový aritmetický průměr tříd

Učitel IV	Známka od učitele	Celkový AP zn. žáků
ot. č. 1	1	1,65
ot. č. 2	1	1,33
ot. č. 3	2	1,31
ot. č. 4	1	1,33
ot. č. 5	3	2,16
ot. č. 6	2	1,78
ot. č. 7	2	1,75
ot. č. 8	1	1,13
ot. č. 9	1	1,13
ot. č. 10	1	1,07
ot. č. 11	2	1,68
ot. č. 12	2	1,59
ot. č. 13	2	1,56
ot. č. 14	2	1,23
ot. č. 15	2	1,23
ot. č. 16	1	1,07
ot. č. 17	2	1,87
ot. č. 18	2	1,29
ot. č. 19	2	1,66
ot. č. 20	2	1,75
ot. č. 21	2	1,55
ot. č. 22	1	1,37
ot. č. 23	1	1,13
ot. č. 24	1	1,13
ot. č. 25	1	1,23



## Osobnostní vlastnosti

Nejlepší hodnoty u osobnostních vlastností čtvrtého učitele získala otázka č. 9: „Učitel se k nám chová přátelsky“, zde činil průměr 1,13 ze všech tříd, i učitelovou odpovědí byla známka 1. Nejslabší průměr byl u otázky č.17: „Nepoužívá při mluvení žádná vulgární slova“ Hodnocení žáků 1,87 se shodovalo s odpovědí učitele 2. Odpovědi žáků se shodovaly se známkami, které si dával učitel.

## Didaktické schopnosti

Mezi didaktickými schopnostmi se nacházela položka č. 5 s nejméně příznivým průměrem, který přesahoval známku 2. Zajímavá je rovněž skutečnost, že právě u této otázky volí i učitel nejvyšší známku 3, kterou ve svém dotazníku použil. Výrok 5 zní: „Užívá nejrůznější materiály, které má pečlivě připraveny“. Z hodnocení jasně vyplývá, že si je učitel toho nedostatku vědom. I v této části je až pozoruhodné, jak dobře spolu průměr žáků a známky učitele souhlasí.

## Pedagogicko-psychologické vlastnosti

Poslední část dotazníku je v případě čtvrtého učitelé, částí nejlépe hodnocenou. Nacházejí se tu 2 nejlépe posouzené otázky, 16: „Většinu z nás oslovuje křestním jménem“ a 10: „Když ho požádáme o radu, udělá si pro nás vždy čas“ s průměry 1,07. Nejhůře hodnocený byl opět výrok s číslem 20: „Lze říci, že u mě probudil větší zájem o daný předmět“.

## Shrnutí výsledků Učitele IV

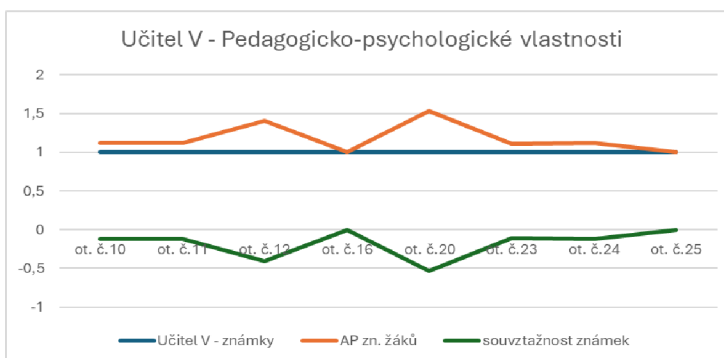
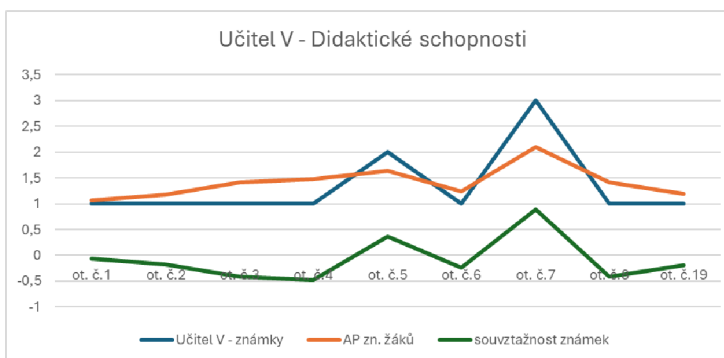
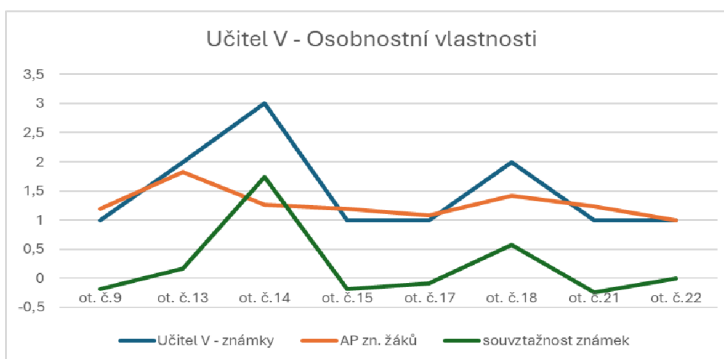
Ve všech třech sledovaných oblastech platí, že učitelovy známky jsou velmi podobné s aritmetickým průměrem tříd. Tedy když nejlepší výsledky má otázka číslo 16 i 10 s průměrem 1,07, učitel ve svém dotazníku zapsal známky 1. Stejně tomu je i s nejslabším průměrem, který je 2,16 a u té samé otázky je učitelova známka 3. Učitel tedy s největší pravděpodobností ví, jak ho žáci vnímají a jaké jsou jeho schopnosti a vlastnosti.

## Učitel V

U pátého vyučujícího jsou k dispozici dotazníky od 25 žáků z 2 různých skupin, které učitel vyučuje anglický jazyk. Skupina z třídy 1.A odevzdala 14 dotazníků a druhá skupina z třídy 7.O odevzdala 11 dotazníků.

Tab. č. 5.: Výsledky Učitele V a celkový aritmetický průměr tříd

Učitel V	Známka od učitele	Celkový AP zn. žáků
ot. č. 1	1	1,07
ot. č. 2	1	1,18
ot. č. 3	1	1,42
ot. č. 4	1	1,48
ot. č. 5	2	1,63
ot. č. 6	1	1,24
ot. č. 7	3	2,11
ot. č. 8	1	1,41
ot. č. 9	1	1,19
ot. č. 10	1	1,12
ot. č. 11	1	1,12
ot. č. 12	1	1,41
ot. č. 13	2	1,83
ot. č. 14	3	1,26
ot. č. 15	1	1,19
ot. č. 16	1	1,00
ot. č. 17	1	1,08
ot. č. 18	2	1,42
ot. č. 19	1	1,19
ot. č. 20	1	1,53
ot. č. 21	1	1,24
ot. č. 22	1	1,00
ot. č. 23	1	1,11
ot. č. 24	1	1,12
ot. č. 25	1	1,00



### Osobnostní vlastnosti

Nejslabší průměr (1,83), který mezi osobními vlastnostmi u pátého učitele lze nalézt, je u výroku číslo 13: „Je velmi klidný a trpělivý, umí se dobře ovládat“, ale nejhorší známku 3 od učitele obdržela otázka číslo 14: „S přehledem řeší případné konfliktní situace, je rozhodný“. Za dva nejlépe hodnocené body se dá považovat bod číslo 22 „Při hodnocení našich výkonů je vždy spravedlivý“ (s průměrem 1) a 17 „Nepoužívá při mluvení žádná vulgární slova“ (s průměrem 1,08).

### Didaktické schopnosti

Mezi didaktickými schopnostmi je jediná otázka, která v celém průměru tříd přesáhla známku 2 a to s číslem 7: „Vykládá látku tak, že si bez potíží můžeme dělat poznámky“. Tento výrok zároveň učitel sám ohodnotil známkou 3, takže mezi žáky a učitelem v této otázce vznikla shoda. Nejlepší průměr (1,07) v didaktických schopnostech získala otázka 1: „Učitel vyučuje svůj obor s velkým nadšením“ i v tomto se pátý učitel s průměrem tříd shoduje.

### Pedagogicko-psychologické vlastnosti

U pátého učitele se jedná o oblast s nejlepšími výsledky, pořád se zde objevuje vyšší průměr u otázky 20: „Lze říci, že u mě probudil větší zájem o daný předmět“, jako tomu je i u ostatních učitelů, ale v porovnání s nimi, je jednoznačně nejnižší. Z pedagogicko-psychologických charakteristik vyšel nejlepší průměr 1 u výroku 25: „Při hodinách se často usmívá, vytváří příjemnou atmosféru“. I v ostatních otázkách mezi žáky a učitelem panovala převážně shoda.

### Shrnutí výsledků Učitele V

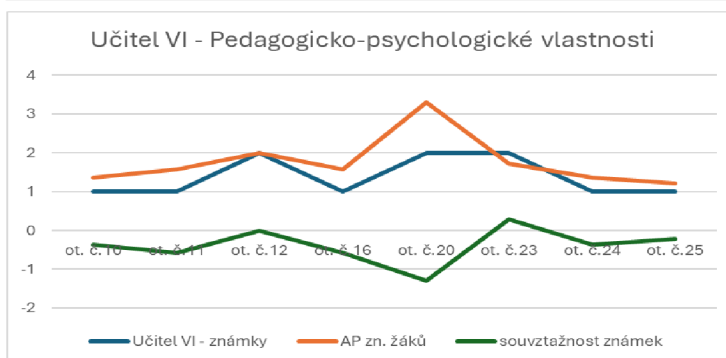
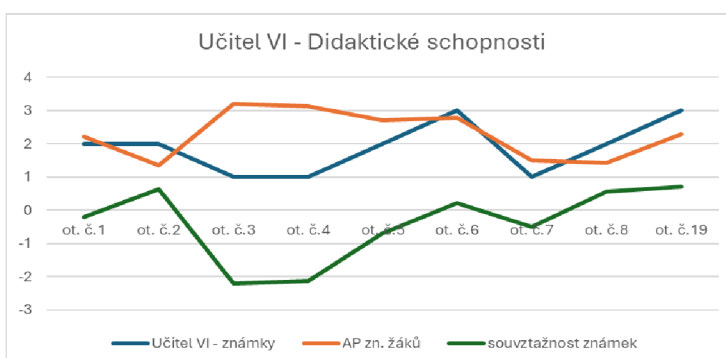
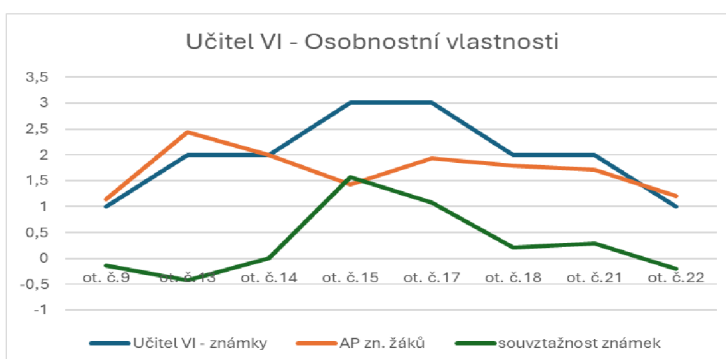
Pátý učitel obdržel skvělé výsledky ze všech třech oblastí a jeho známky byly ve většině případů stejné nebo podobné jako průměr žáků. Pouze v jednom případě vyšel průměr známek nad dvojku. Hodnocení učitele však bylo ještě vyšší, což znamená, že učitel si je daného problému vědom.

## Učitel VI

Šestým učitelem je vyučující informatiky, dotazník byl rozdán v jedné skupině o počtu 14 žáků z třídy 1.B.

Tab. č. 6.: Výsledky Učitele VI a aritmetický průměr známek žáků

Učitel VI	Známka od učitele	Celkový AP zn. žáků
ot. č. 1	2	2,21
ot. č. 2	2	1,36
ot. č. 3	1	3,21
ot. č. 4	1	3,14
ot. č. 5	2	2,71
ot. č. 6	3	2,79
ot. č. 7	1	1,5
ot. č. 8	2	1,43
ot. č. 9	1	1,14
ot. č. 10	1	1,36
ot. č. 11	1	1,57
ot. č. 12	2	2
ot. č. 13	2	2,43
ot. č. 14	2	2
ot. č. 15	3	1,43
ot. č. 16	1	1,57
ot. č. 17	3	1,93
ot. č. 18	2	1,79
ot. č. 19	3	2,29
ot. č. 20	2	3,29
ot. č. 21	2	1,71
ot. č. 22	1	1,21
ot. č. 23	2	1,71
ot. č. 24	1	1,36
ot. č. 25	1	1,21



## Osobnostní vlastnosti

Šestý vyučující hned ve dvou případech hodnotil výrok, který spadá do osobnostních vlastností ve svém dotazníku známkou 3, poprvé u otázky 15: „Chodí vždy dobře upravený“ a podruhé v otázce 17: „Nepoužívá při mluvení žádná vulgární slova. U druhé zmíněné byl průměr známek žáků 1,93, tedy o stupeň nižší a u bodu 15 dokonce 1,43. Naopak u položky s číslem 13: „Je velmi klidný a trpělivý, umí se vždy dobře ovládat“, byl průměr žáků nejslabší 2,43 a převýšil tak známku (2), kterou měl učitel ve svých odpovědích. U ostatních otázek z této oblasti se shodoval průměr se známkami od učitele.

## Didaktické schopnosti

V této oblasti se odpovědi učitele a průměr třídy hned v několika bodech zásadně rozcházely. Největší rozdíl nastal ve dvou otázkách, kde průměr přesáhl známku 3, ale odpověď učitele byla 1. První z nich byla s číslem 4: „Učitel vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě“ a druhá s číslem 5: „Užívá nejrůznější materiály, které má pečlivě připraveny“. Podle průměru žáků byla nejlépe hodnocená otázka 2: „Neučí nudně, má smysl pro humor“

## Pedagogicko-psychologické vlastnosti

V této oblasti se průměr a vyplněný dotazník učitele ve většině případů shodovaly. Výjimku tvořila otázka 20 „Lze říci, že u mě probudil větší zájem o daný předmět“, která obdržela průměr 3,29, ale odpověď učitele byla 2. Jednalo se také o nejhorší výsledek, který učitel od žáků obdržel. Na druhé straně ten nejlepší byl za otázku číslo 25 „Při hodinách se často usmívá, vytváří příjemnou atmosféru“. V ostatních výrocích se známkování učitele od průměru žáků příliš nelišilo.

## Shrnutí výsledků Učitele VI

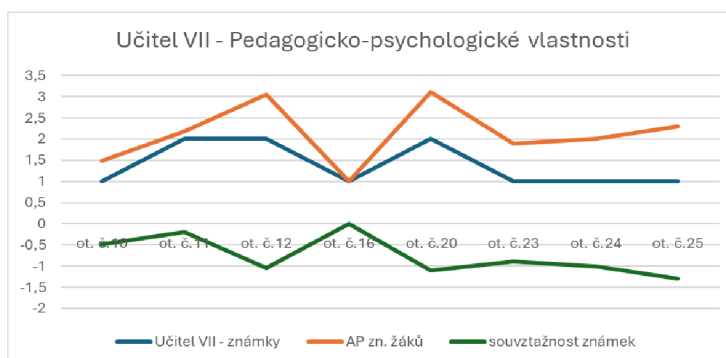
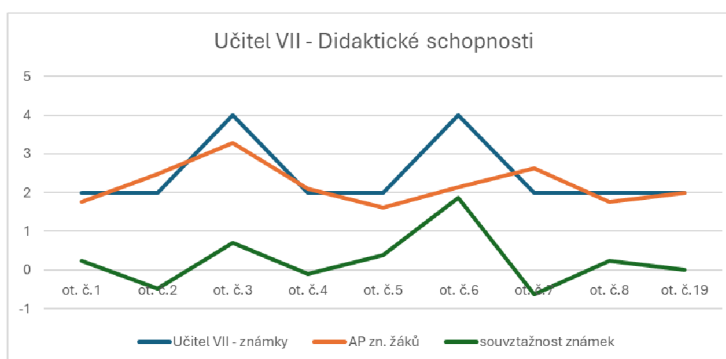
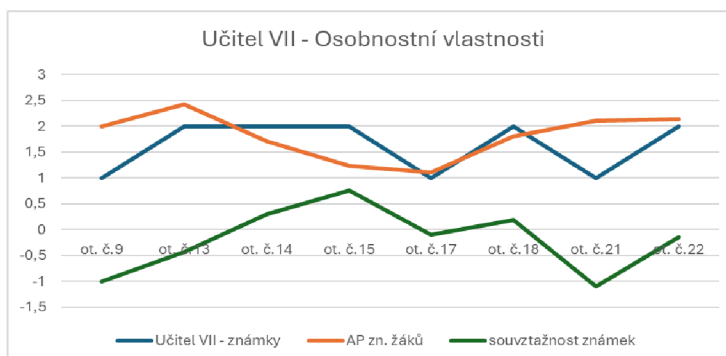
U šestého vyučujícího přesáhl průměr známek žáků třikrát přes hodnotu 3. Dvakrát v otázkách didaktických schopností a jednou v pedagogicko-psychologických charakteristikách. Vyučující se s žáky v některých otázkách míjel, pro dobře hodnocené výroky volil vyšší známky a také naopak.

## Učitel VII

Tento pedagog je učitelem dějepisu, dotazník na jeho hodnocení vyplnilo 21 žáků z třídy 7.O.

Tab. č. 7.: Výsledky Učitele VII a aritmetický průměr známek žáků

Učitel VII	Známka od učitele	Celkový AP zn. žáků
ot. č. 1	2	1,76
ot. č. 2	2	2,48
ot. č. 3	4	3,29
ot. č. 4	2	2,1
ot. č. 5	2	1,62
ot. č. 6	4	2,14
ot. č. 7	2	2,62
ot. č. 8	2	1,76
ot. č. 9	1	2
ot. č. 10	1	1,48
ot. č. 11	2	2,19
ot. č. 12	2	3,05
ot. č. 13	2	2,43
ot. č. 14	2	1,71
ot. č. 15	2	1,24
ot. č. 16	1	1
ot. č. 17	1	1,1
ot. č. 18	2	1,81
ot. č. 19	2	2
ot. č. 20	2	3,1
ot. č. 21	1	2,1
ot. č. 22	2	2,14
ot. č. 23	1	1,9
ot. č. 24	1	2
ot. č. 25	1	2,29



## Osobnostní vlastnosti

U sedmého učitele je v osobnostních vlastnostech podle průměru známek žáků nejhorší otázka číslo 13: „Je velmi klidný a trpělivý, umí se vždy dobře ovládat“, kde průměr činí 2,43. Mezi nejlepší výsledky v této oblasti patří výrok 17: „Nepoužívá při mluvení žádná vulgární slova“. Jsou zde však i dvě otázky, ve kterých se průměr známek žáků a odpovědi učitele v dotazníku rozcházejí. První z nich je s číslem 9: „Učitel se k nám chová přátelsky“, zde je průměr 2, ale známka od učitele 1. Druhá otázka je 21: „Je důsledný a přiměřeně náročný“ i v této otázce činí průměr 2,1, ale odpověď učitele je 1.

## Didaktické schopnosti

Z porovnání tabulky odpovědí v dotazníku sedmého učitele s průměrem odpovědí žáků, v oblasti didaktických schopností vyplynulo, že v jednom případě průměr přesáhl číslo 3, přičemž v dané otázce byla odpověď učitele 4. Jednalo se o položku 3: „Při vyučování dokáže udržet moji pozornost po celou dobu výuky“. Nejednalo se však o jedinou odpověď se známkou 4 od učitele, druhá byla v otázce 6: „Dokáže nás ze svého předmětu hodně naučit“, zde byl aritmetický průměr 2,14. Rozdíl byl téměř o 2 stupně lepší. U sedmého učitele byla v oblasti didaktických schopností nejlépe hodnocená otázka 5: „Užívá nejrůznější materiály, které má pečlivě připraveny“.

## Pedagogicko-psychologické vlastnosti

V této části dotazníku se učitel se svými žáky nejvíce rozchází. Průměr odpovědí žáků je vždy horší známka, než jakou si dává učitel ve svých odpovědích. V této oblasti se též vyskytují dvě otázky (č.12: „Chová se ke všem stejně, nemá žádné oblíbené nebo neoblíbené žáky“ a č.20: „Lze říci, že u mě probudil větší zájem o daný předmět“), u kterých průměr přesáhl číslo 3. V obou případech byla známka od učitele 2. Žáci a učitel se setkali pouze v jedné odpovědi, která byla zároveň nejlépe hodnocená z celého dotazníku. Byla to otázka číslo 16: „Většinu z nás oslovuje křestním jménem“.

## Shrnutí výsledků Učitele VII

V osobnostních vlastnostech se učitel s žáky ve většině případů shodoval. V druhé oblasti byl po většinu otázek kritičtější učitel, než jaký byl průměr známek žáků. Pravý opak nastal pedagogicko-psychologických vlastnostech, kde průměr odpovědí žáků byl horší než odpovědi z dotazníku učitele.

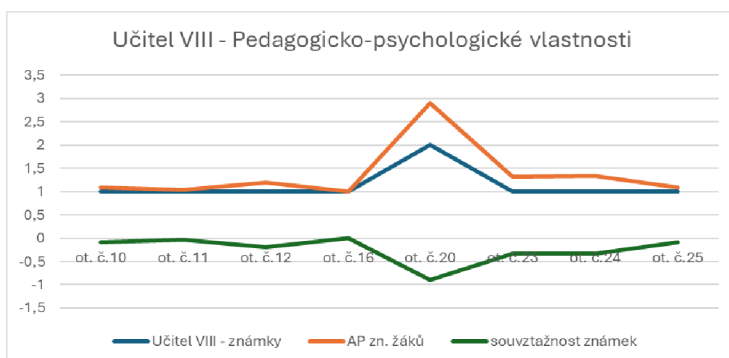
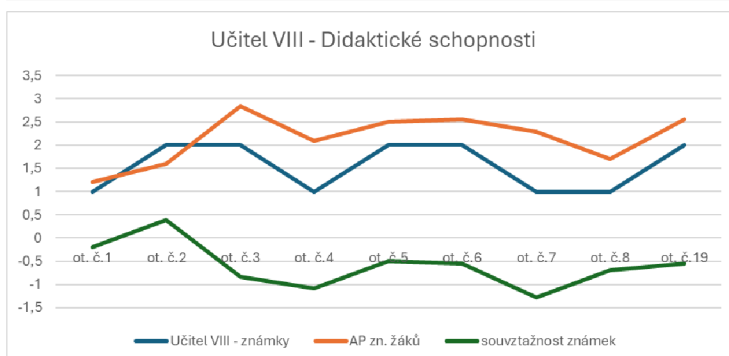
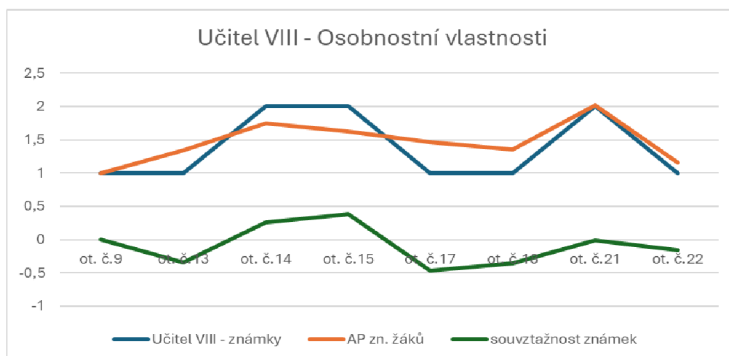


## Učitel VIII

Jako další prošel hodnocením učitel angličtiny, kterého známkovaly dvě skupiny ze dvou různých třídy. Z 4.A vyplnilo dotazník 12 žáků a z 8.O 14 žáků.

Tab. č. 8.: Výsledky Učitele VIII a celkový aritmetický průměr tříd

Učitel VIII	Známka od učitele	Celkový AP zn. žáků
ot. č. 1	1	1,20
ot. č. 2	2	1,61
ot. č. 3	2	2,84
ot. č. 4	1	2,09
ot. č. 5	2	2,51
ot. č. 6	2	2,56
ot. č. 7	1	2,29
ot. č. 8	1	1,70
ot. č. 9	1	1,00
ot. č. 10	1	1,09
ot. č. 11	1	1,04
ot. č. 12	1	1,20
ot. č. 13	1	1,35
ot. č. 14	2	1,75
ot. č. 15	2	1,62
ot. č. 16	1	1,00
ot. č. 17	1	1,47
ot. č. 18	1	1,36
ot. č. 19	2	2,56
ot. č. 20	2	2,90
ot. č. 21	2	2,02
ot. č. 22	1	1,16
ot. č. 23	1	1,33
ot. č. 24	1	1,34
ot. č. 25	1	1,09



### Osobnostní vlastnosti

Osmý vyučující se v osobnostních vlastnostech výsledkově shoduje s průměrem známek žáků. Nejlepších výsledků (průměr 1) dosáhl v otázce 9: „Učitel se k nám chová přátelsky“. Nejslabší průměr v tomto druhu vlastností zaznamenal vyučující ve výroku číslo 21: „Je důsledný a přiměřeně náročný“.

### Didaktické schopnosti

V didaktických schopnostech se pohledy žáků a učitele již více liší. Vyučující používá lepší známky ve svých odpovědích, než jaký je průměr známek žáků. Nejlépe hodnocenou položkou je otázka 1: „Učitel vyučuje svůj obor s velkým nadšením“ s průměrem 1,2. Nejkritičtější byli žáci u otázky číslo 3: „Při vyučování dokáže udržet moji pozornost po celou dobu výuky“.

### Pedagogicko-psychologické vlastnosti

U osmého učitele se jedná o nejlépe hodnocenou oblast, ve které se žáci výsledkově s učitelem shodují, až na otázku číslo 20: „Lze říci, že u mě probudil větší zájem o daný předmět“, ve které je průměr 2,9 a známka učitele 2. Jedná se o nejhůř hodnocenou položku v jeho pedagogicko-psychologických charakteristikách.

### Shrnutí výsledků Učitele VIII

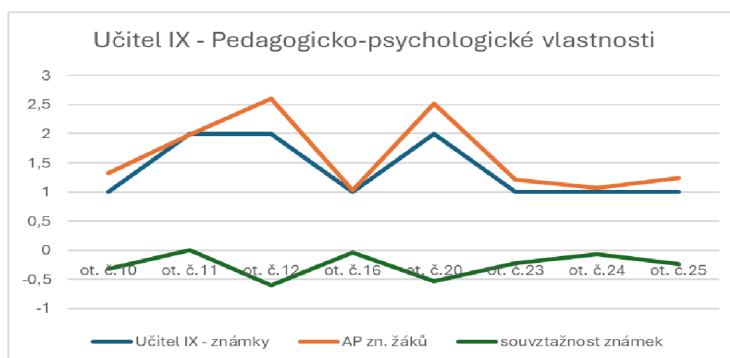
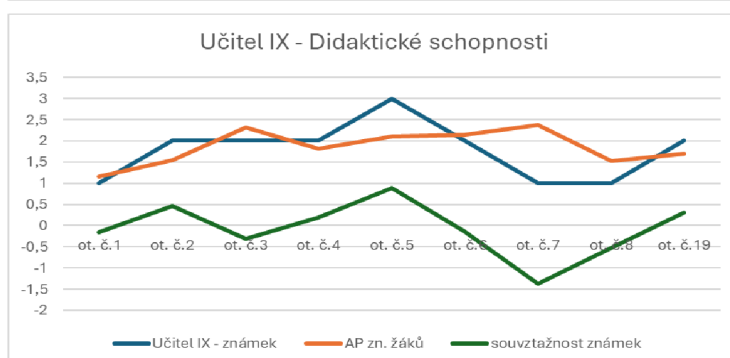
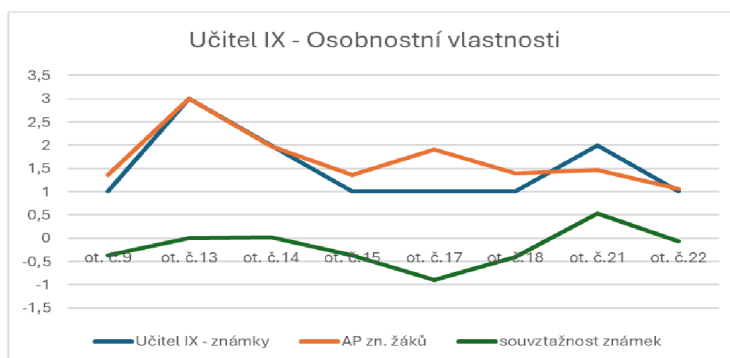
Vyučující má ve vlastnostech osobnostních a pedagogicko-psychologických stejné známky s průměrem známek žáků. Rozdíl nastává v oblasti didaktických schopností, kdy jsou žáci k učiteli kritičtější a učitel si dává u většiny otázek lepší známky, než je průměr odpovědí žáků.

## Učitel IX

I následující učitel vyučuje anglický jazyk. O hodnocení se postarali žáci dvou skupin ze dvou tříd. První skupina z 5.O v počtu 15 studentů a druhá skupina z 3.A v počtu 13 studentů.

Tab. č. 9.: Výsledky Učitele IX a celkový aritmetický průměr tříd

Učitel IX	Známka od učitele	Celkový AP zn. žáků
ot. č. 1	1	1,15
ot. č. 2	2	1,55
ot. č. 3	2	2,31
ot. č. 4	2	1,81
ot. č. 5	3	2,11
ot. č. 6	2	2,15
ot. č. 7	1	2,38
ot. č. 8	1	1,52
ot. č. 9	1	1,37
ot. č. 10	1	1,33
ot. č. 11	2	1,99
ot. č. 12	2	2,61
ot. č. 13	3	3,01
ot. č. 14	2	1,98
ot. č. 15	1	1,37
ot. č. 16	1	1,04
ot. č. 17	1	1,90
ot. č. 18	1	1,41
ot. č. 19	2	1,69
ot. č. 20	2	2,53
ot. č. 21	2	1,47
ot. č. 22	1	1,07
ot. č. 23	1	1,22
ot. č. 24	1	1,07
ot. č. 25	1	1,24



### Osobnostní vlastnosti

Výsledky žáků a učitele se ve velké míře případů shodují. Výjimkou je otázka 17, která má průměr 1,9, ale hodnocení učitele je 1, otázka zní: „Nepoužívá při mluvení žádná vulgární slova“. Nejhorší výsledek v osobnostních vlastnostech, ve kterém se však učitel s žáky shodoval, byl v otázce 13: „Je velmi klidný a trpělivý, umí se vždy dobře ovládat“, kde průměr činil 3,01 a známka učitele 3.

### Didaktické schopnosti

I v didaktických schopnostech se výsledky učitele a žáků nikterak výrazně nerozcházel. Výjimkou byla pouze otázka 7: „Vykládá látku tak, že si bez potíží můžeme dělat poznámky“, kde průměr známek žáků byl 2,38, učitel však za svou odpověď zvolil 1. Nejlépe hodnocenou byla otázka 1: „Učitel vyučuje svůj obor s velkým nadšením“ s průměrem 1,15.

### Pedagogicko-psychologické vlastnosti

V této oblasti platí to samé, co v předešlých. Výsledky učitele a žáků se ve většině případů shodují. Největší rozdíly nastávají v otázkách 20: „Lze říci, že u mě probudil větší zájem o daný předmět“ a 12: „Chová se ke všem stejně, nemá žádné oblíbené nebo neoblíbené žáky“. Nejlepších výsledků z pedagogicko-psychologických vlastností dosáhly dvě položky 24: „Má radost z našich úspěchů“ a 16: „Většinu z nás oslovuje křestním jménem“.

### Shrnutí výsledků Učitele IX

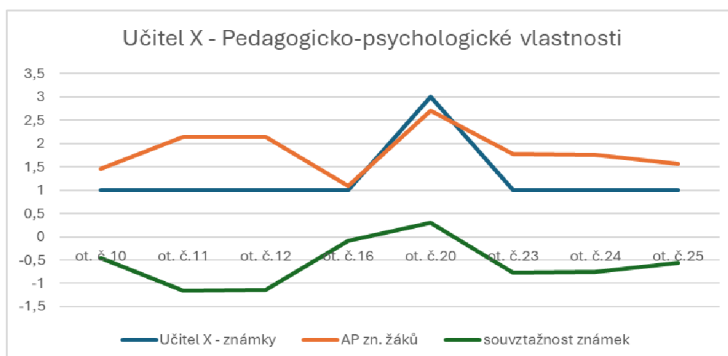
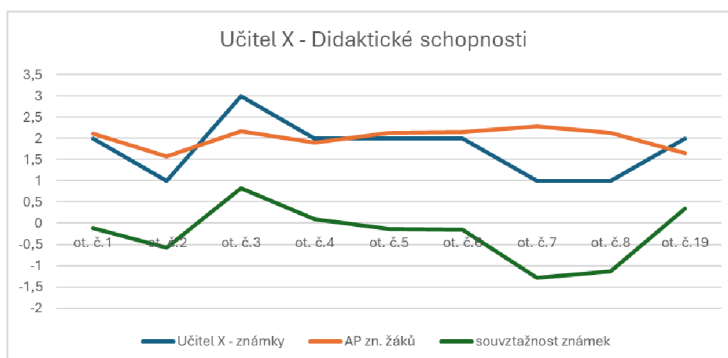
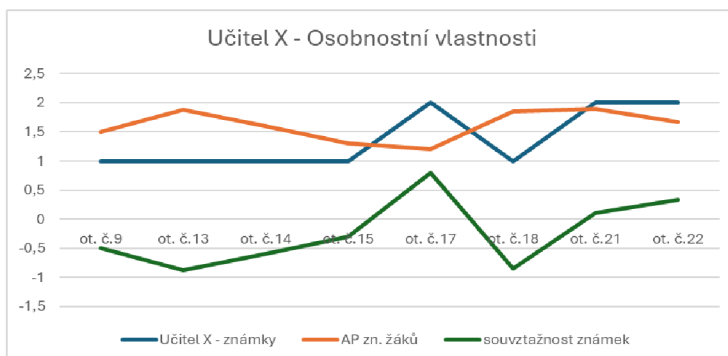
Kromě několika ojedinělých otázek se devátý učitel od výsledků žáků nelišil. Pouze v 1 případě přesáhl průměr známek žáků trojku. Dá se říci, že devátý učitel byl ve svém hodnocení se žáky většinou ve shodě.

## Učitel X

Od desátého učitele byl získán největší počet dotazníků z různých tříd. Celkem se do hodnocení tohoto učitele zapojilo 6 tříd s 89 žáky. Učitel v těchto třídách učí tělesnou výchovu a informatiku. Seznam tříd je následující: 2.B, 3.B, 3.A, 2.A, 1.B a 7.O

Tab. č. 10.: Výsledky Učitele X a celkový aritmetický průměr tříd

Učitel X	Známka od učitele	Celkový AP zn. žáků
ot. č. 1	2	2,11
ot. č. 2	1	1,58
ot. č. 3	3	2,17
ot. č. 4	2	1,90
ot. č. 5	2	2,13
ot. č. 6	2	2,15
ot. č. 7	1	2,30
ot. č. 8	1	2,13
ot. č. 9	1	1,50
ot. č. 10	1	1,45
ot. č. 11	1	2,15
ot. č. 12	1	2,14
ot. č. 13	1	1,87
ot. č. 14	1	1,60
ot. č. 15	1	1,30
ot. č. 16	1	1,09
ot. č. 17	2	1,21
ot. č. 18	1	1,85
ot. č. 19	2	1,65
ot. č. 20	3	2,70
ot. č. 21	2	1,90
ot. č. 22	2	1,67
ot. č. 23	1	1,77
ot. č. 24	1	1,76
ot. č. 25	1	1,56



### Osobnostní vlastnosti

Z osobnostních vlastností vyšel nejméně přívětivě bod 21: „Je důsledný a přiměřeně náročný“, výsledek se však shodoval s odpovědí učitele. Největší rozdíl v této oblasti zaznamenaly otázky 13: „Je velmi klidný a trpělivý, umí se vždy dobře ovládat“, s průměrem 1,87, ale hodnocením učitele známkou 1, a 18: „Dokáže vždy přiznat svou chybu“ s průměrem 1,85 a odpovědí učitele rovněž 1., Jedná se o rozdíl bezmála celého stupně. V ostatních bodech se učitel s žáky příliš nerozcházel.

### Didaktické schopnosti

Z výsledků hodnocení didaktických schopností desátého učitele je zřejmé, že ve dvou otázkách se odpověď vyučujícího nepřibližuje k průměru známek žáků, ale liší se o víc než jeden stupeň. Jedná se o otázky 8: „Vybízí nás, abychom se dotazovali a otázky důkladně zodpovídá“ a 7: „Vykládá látku tak, že si bez potíží můžeme psát poznámky“. U ostatních nejsou rozdíly ve výsledcích až takto markantní. Nejlepší známku obdržel výrok 2: „Neučí nudně, má smysl pro humor“.

### Pedagogicko-psychologické vlastnosti

V pedagogicko-psychologických vlastnostech se nám ukazuje podobný obraz, jako u didaktických schopností. Odpovědi učitele a žáků se příliš neliší, s výjimkou dvou otázek 12: „Chová se ke všem stejně, nemá žádné oblíbené nebo neoblíbené žáky“ a 11: „Nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy“. Nejlépe hodnocená byla položka číslo 16: „Většinu z nás oslovuje křestním jménem“.

### Shrnutí výsledků Učitele X

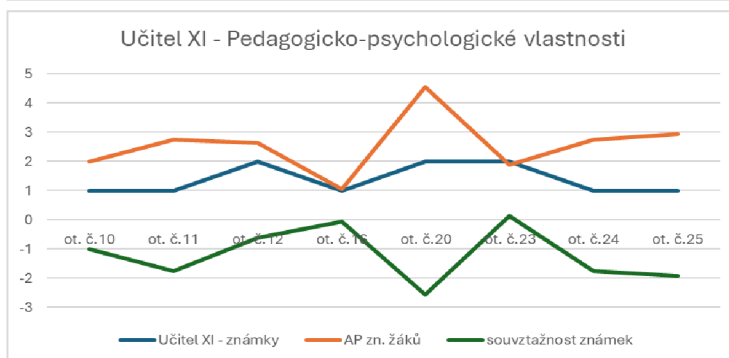
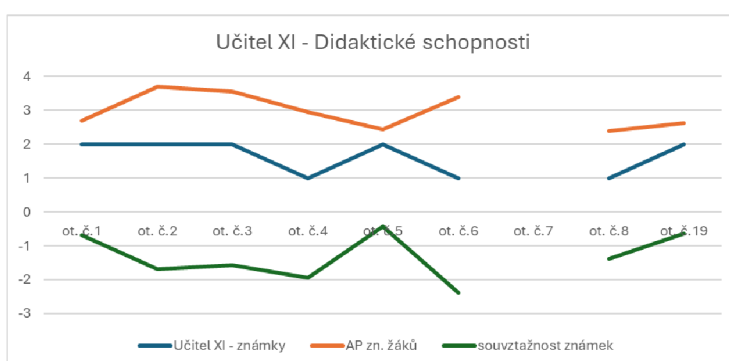
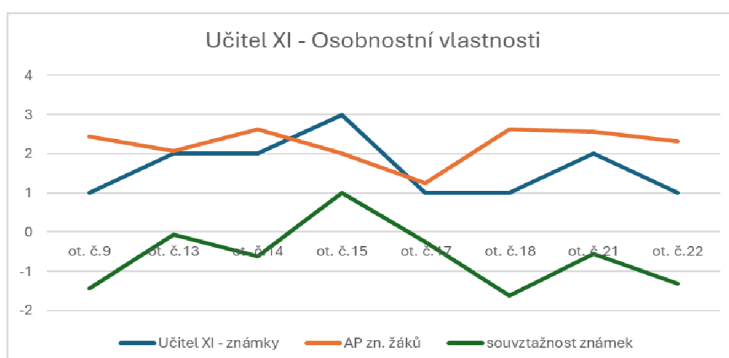
U desátého učitele, se objevují rozdíly mezi výsledky žáka a učitele v takových otázkách, které často bývají u jiných učitelů dobře hodnoceny nebo je na nich se žáky shoda. V žádné oblasti průměr známek žáků nepřesáhl číslo 3.

## Učitel XI

Jedenáctý vyučující má předmět tělesnou výchovu. Dotazník vyplnilo 16 žáků z 5.O.

Tab. č. 11.: Výsledky Učitele XI a aritmetický průměr známek žáků

Učitel XI	Známka od učitele	Celkový AP zn. žáků
ot. č. 1	2	2,69
ot. č. 2	2	3,69
ot. č. 3	2	3,56
ot. č. 4	1	2,94
ot. č. 5	2	2,44
ot. č. 6	1	3,38
ot. č. 7	X	X
ot. č. 8	1	2,38
ot. č. 9	1	2,44
ot. č. 10	1	2
ot. č. 11	1	2,75
ot. č. 12	2	2,63
ot. č. 13	2	2,06
ot. č. 14	2	2,63
ot. č. 15	3	2
ot. č. 16	1	1,06
ot. č. 17	1	1,25
ot. č. 18	1	2,63
ot. č. 19	2	2,63
ot. č. 20	2	4,56
ot. č. 21	2	2,56
ot. č. 22	1	2,31
ot. č. 23	2	1,88
ot. č. 24	1	2,75
ot. č. 25	1	2,94



## Osobnostní vlastnosti

Učitel se s žáky v některých otázkách dost výrazně rozchází. Největší rozdíly vyplývající z dotazníků v bodech týkajících se osobnostních vlastností jsou v otázkách 22: „Při hodnocení našich výkonů je vždy spravedlivý“ s průměrem 2,31, ale známkou od učitele 1, 9: „Učitel se k nám chová přátelsky“ s průměrem 2,44, ale vyhodnocením učitele 1 a 18: „Dokáže vždy přiznat svou chybu“ s průměrem 2,64, ale učitelovou odpovědí 1.

Nejlépe hodnocenou otázkou, podle průměru odpovědí žáků je položka dotazníku číslo 17: „Nepoužívá při mluvení žádná vulgární slova“.

## Didaktické vlastnosti

V didaktických oblastech se pohledy žáků a učitele rozcházejí ještě více než tomu bylo v osobnostních vlastnostech. U některých otázek se jedná o rozdíl bezmála 2 stupňů. U žádné otázky se nepohybuje průměr pod známkou 2, což ukazuje na dosti kritické hodnocení žáků. Nejslabší hodnocení (3,69) v této oblasti získala otázka číslo 2: „Neučí nudně, má smysl pro humor“.

## Pedagogicko-psychologické vlastnosti

Ani v pedagogicko-psychologických vlastnostech nebyl žádný větší rozdíl oproti předešlým oblastem. Naopak se zde objevila nejhůře hodnocená otázka podle průměru známek žáků, hodnota průměru je 4,56 u otázky 20: „Lze říci, že u mě probudil větší zájem o daný předmět“. V této oblasti se, ale nachází i nejlépe hodnocená otázka tohoto učitele, je to otázka s číslem 16: „Většinu z nás oslovuje křestním jménem“.

## Shrnutí výsledků Učitele XI

Na základě výsledků lze odhadnout, že tento vyučující podle hodnocení dané třídy nevykazuje známky úspěšného vyučování. Což potvrzuje fakt, že jeho známky se neshodují se známkami žáků.

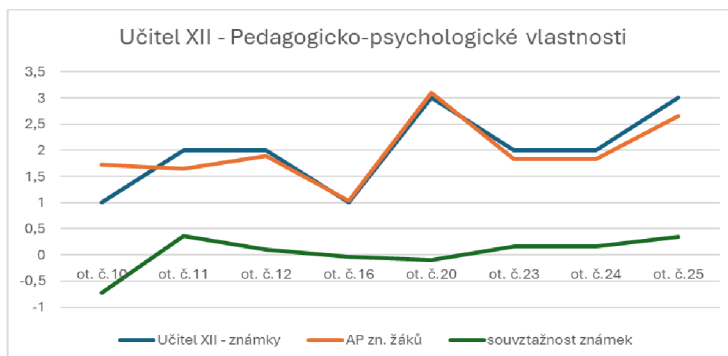
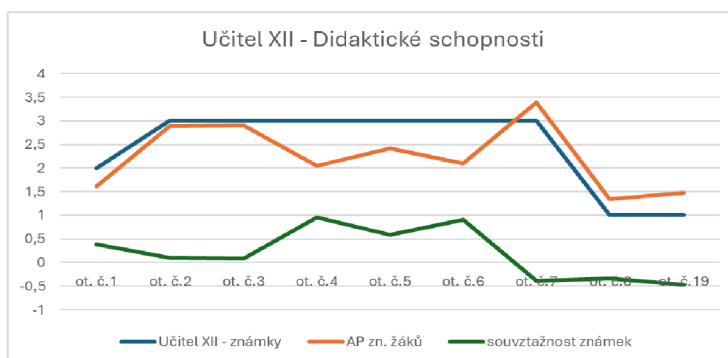
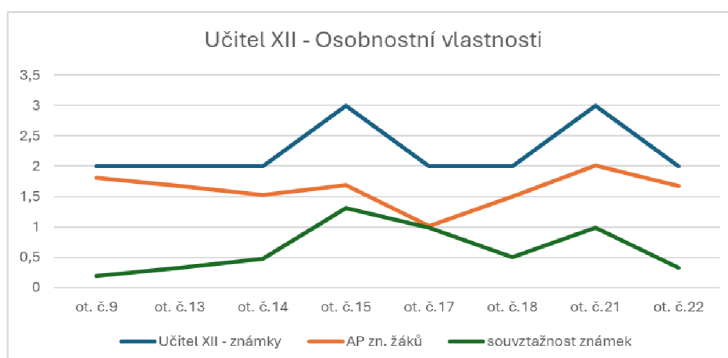


## Učitel XII

Dvanáctý pedagog je učitelem zeměpisu, jeho hodnocení se zúčastnilo 59 žáků ze dvou tříd 3.B a 5.O.

Tab. č. 12.: Výsledky Učitele XII a aritmetický průměr známek žáků

Učitel XII	Známka od učitele	Celkový AP zn. žáků
ot. č. 1	2	1,61
ot. č. 2	3	2,90
ot. č. 3	3	2,91
ot. č. 4	3	2,05
ot. č. 5	3	2,41
ot. č. 6	3	2,10
ot. č. 7	3	3,39
ot. č. 8	1	1,34
ot. č. 9	2	1,82
ot. č. 10	1	1,73
ot. č. 11	2	1,65
ot. č. 12	2	1,90
ot. č. 13	2	1,68
ot. č. 14	2	1,53
ot. č. 15	3	1,70
ot. č. 16	1	1,04
ot. č. 17	2	1,02
ot. č. 18	2	1,51
ot. č. 19	1	1,47
ot. č. 20	3	3,10
ot. č. 21	3	2,01
ot. č. 22	2	1,68
ot. č. 23	2	1,84
ot. č. 24	2	1,83
ot. č. 25	3	2,66



### Osobnostní vlastnosti

Vyučující se ve svých odpovědích shoduje nebo je kritičtější než průměr známek od žáků. Výrok s nejslabším průměrem (2,01) má číslo 21: „Je důsledný a přiměřeně náročný“. Nejlepší výsledek (1,02) z osobnostních vlastností získala otázka 17: „Nepoužívá při mluvení žádná vulgární slova“. Jak u nejlepšího, tak i u nejhoršího výsledku, je hodnocení učitele ještě přísnější.

### Didaktické schopnosti

I v této oblasti přetrvává sebekritické hodnocení vlastní práce. Nejslabší průměr 3,39 získal vyučující v otázce číslo 7: „Vykládá látku tak, že si bez potíží můžeme dělat poznámky“, nejlépe hodnocenou je naopak s číslo 8: „Vybízí nás abychom se dotazovali a otázky důkladně zodpovídá“.

### Pedagogicko-psychologické vlastnosti

V poslední oblasti učitel svými odpověďmi kopíruje průměr odpovědí žáků, disproporce přichází pouze v otázce 10: „Když ho požádáme o radu, udělá si pro nás vždy čas“, ve které, jako v jediné, je průměr znatelně horší, ve srovnání s odpovědí učitele.

### Shrnutí výsledků Učitele XII

Učitel se ve svých odpovědích často přibližuje průměru známek žáků, ve většině případů je na sebe spíše přísnější a volí horší známky než žáci. Existují však i výjimky, kde známky učitele jsou lepší než průměr žáků.

## 4. Výsledky výzkumu

Na základě dat, která jsem za pomoci dotazníku Hodnocení učitele žákem získal, nemohu potvrdit přímou signifikantní souvislost mezi hodnocením žáků a sebehodnocením učitele.

V ideálním případě se odpovědi učitele a žáků příliš neliší, realita je ale jiná. Výsledky jsou závislé na mnoha vlivech. Je to v prvé řadě osobnost učitele. Někteří učitelé jsou až přehnaně sebekritičtí, což se pak projevuje na jejich sebehodnocení. Výsledné známky byly poté podstatně horší, než jak je označovali studenti.

Jiní učitelé naopak přeceňují své síly, nehodnotí svůj způsob výuky objektivně.

Někteří jsou více realističtí a uvědomují si své přednosti i limity.

Nezáleží však jen na učiteli, ale také na třídě, která učitele hodnotí. Zde může hrát roli hned několik faktorů, které ovlivní výsledné hodnocení. Může to být například předmět, který učitel učí. Pokud mají žáci předmět rádi, mohou být shovívavější i k učiteli. Naopak v neoblíbeném předmětu je těžké žáka nadchnout a hodnocení nemusí být úplně objektivní.

Stejně tak se může projevit i obava žáků plně vyjádřit svůj názor, a to jak z důvodu snahy nepoškodit učitele, nebo vlastní touhy o lepší hodnocení svých výkonů.

Významný vliv má i průměrování výsledků hodnocení studentů, které dokáže zakrýt nesouhlasný postoj některých žáků (studenti, kteří z nějakého důvodu hodnotili učitele známkami 4 a 5 byli vyváženi těmi studenty, kteří stejnému učiteli zcela nekriticky dali samé jedničky a naopak).

## 5. Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo pomocí dotazníku nasbírat dostatečné množství dat na kvantitativní studii zaměřenou na sebereflexi učitele s využitím metody dotazníku Hodnocení učitele žákem. S jeho pomocí, jsem měl za cíl porovnat seberefektivní pohled učitele s hodnocením žáků, které tento učitel učil. Dalším krokem mělo být zjištění, zda existuje signifikantní souvislost mezi sebehodnocením učitele a hodnocením třídy. Po analýze výsledků jsem došel k závěru, že z mého výzkumu nelze vyvodit důkaz o signifikantní souvislosti mezi výsledky hodnocení učitele a žáků.

Přesto vidím v této metodě velká pozitiva. Dotazník může napomoci učitelům, pokud o to bude mít opravdu zájem, k sebereflexi a tím zlepšení jeho stylu výuky. Zároveň může pomoci i žákům k uvědomění si předností a limitů svého učitele a tím k jeho lepšímu pochopení. Domnívám se, že může dojít i ke zlepšení vztahů mezi pedagogem a žákem. Při návštěvě školy, kde probíhalo mé dotazníkové šetření, jsem byl překvapen, s jakým úspěchem se dotazník Hodnocení učitele žákem setkal. Někteří vyučující si ode mě vzali i prázdné formuláře s tím, že tento druh sebereflexe zařadí mezi své metody.

## 6. Literatura

- Ďatková, Jana. Autoevaluace učitele a její metody. Brno, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Mgr. Radek Pospíšil.
- Cangelosi, James S. (1994). Strategie řízení školy. Portál.
- Čapek, Robert. (2010). Třídní klima a školní klima. Granada.
- Dytrtová, Radmila, Krhutová, Marie. (2009). *Učitel. příprava na profesi*. Grada.
- Hartl, Pavel; Hartlová, Helena. (2010). *Velký psychologický slovník*. Portál.
- Holeček, Václav. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Hrabal, Vladimír; Pavelková, Isabella. (2010). *Jaký jsem učitel*. Portál.
- Hupková, Marianna; Petlák, Erich. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Iris.
- Kalhous, Zdeněk; Obst, Otto a kol. (2002). Školní didaktika. Portál.
- Kolář, Zdeněk; Šikulová, Renata. (2009). Hodnocení žáků. Granada.
- Kolář, Zdeněk; Vališová, Alena. (2009). *Analýza vyučování*. Grada.
- Kratochvíl, Milan. (1998). Párové vyučování a učení jako prostředek ke zvýšení efektivity vyučování. Kontrola, zkoušení a hodnocení ve školní praxi. [Technická univerzita, Pedagogická fakulta](#).
- Kyriacou, Chris. (2004). *Klíčové dovednosti učitele. cesty k lepšímu vyučování* (2. vyd, přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ). Portál.
- Mareš, Jiří. (2013). Pedagogická psychologie. Portál.
- Petty, Geoff. (2013). *Moderní vyučování* (Šesté, rozšířené a přepracované vydání, přeložil Jiří FOLTÝN). Portál.
- Průcha, Jan, (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Portál.
- Průcha, J. (2006). Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru. Portál.
- Průcha, J.; Walterová, Eliška; Mareš, Jiří. (1995). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Skalková, Jarmila. (1971). Aktivita žáků ve vyučování. Státní pedagogické nakladatelství.
- Slavík, Jan. (1999). Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi. Portál.

## Elektronické zdroje

Ďatková, Jana. Autoevaluace učitele a její metody [online]. Brno. 2009. Diplomová práce Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Mgr. Radek Pospíšil. Dostupné zde: [https://is.muni.cz/th/zzw3v/Diplomova\\_prace.pdf](https://is.muni.cz/th/zzw3v/Diplomova_prace.pdf)

NEZVALOVÁ, Danuše. Pedagogická evaluace. <em>Metodický portál: Články </em>[online]. 25. 10. 2006, [cit. 2024-06-28]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/963/PEDAGOGICKA-EVALUACE.html>>. ISSN 1802-4785.

Slavík, Jan, Siňor, Stanislav, Kompetence učitele v reflektování výuky [online]. Pedagogika, 43, 1993, č. 2, s. 155-164. Dostupné zde: [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=3438&edmc=3438](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=3438&edmc=3438)

Tomková, Anna; Spilková, Vladimíra; Pišová, Michaela; Mazáčová, Naděžda; Krčmářová, Tereza; Kostková, Klára; Kargerová, Jana. Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch [online]. 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, 38 s. Cesta ke kvalitě. Evaluační nástroje, 8. ISBN 978-80-87063-64-4.

## 7. Přílohy

### 7.1. Příloha č. 1 – Vzor dotazníku

#### ***Hodnocení učitele žákem***

Jméno učitele: .....

Předměty: .....

Škola: Gymnázium Písek

Třída: .....

Datum: .....

**Instrukce:** Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny výše uvedeného učitele i jeho chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položené otázky.

Každou větu v dotazníku si nejprve pořádně přečtete. Na jednotlivé otázky budete odpovídat čísly (jakoby známkami) od 1 do 5 s tím, že známka 1 vyjadřuje váš naprostý souhlas a naopak známka 5 znamená váš naprostý nesouhlas:

S O U H L A S		NĚCO "MEZI"	N E S O U H L A S	
1	2	3	4	5
nejvíce výstižně	dosti výstižně	těžko rozhodnout	málo výstižně	nejméně výstižně

Svou odpověď ve formě čísla 1 až 5 napište nad tečky vždy na začátek věty. Pokuste se, nepoužívat příliš často neutrální odpověď 3 (něco "mezi"). Když se spletete, nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte číslo, které chcete opravit, a napište to, co platí.

*Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku.*

- ..... Učitel vyučuje svůj obor s velkým nadšením.
- ..... Neučí nudně, má smysl pro humor.
- ..... Při vyučování dokáže udržet moji pozornost po celou dobu výuky.
- ..... Učitel vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě.
- ..... Užívá nejrůznější materiály, které má pečlivě připraveny.
- ..... Dokáže nás ze svého předmětu hodně naučit.
- ..... Vykládá látku tak, že si bez potíží můžeme dělat poznámky.
- ..... Vybízí nás, abychom se dotazovali a otázky důkladně zodpovídá.
- ..... Učitel se k nám chová přátelsky.
- ..... Když ho požádáme o radu, udělá si pro nás vždy čas.
- ..... Nikoho nezesměšňuje, nedělá „podrazy“.
- ..... Chová se ke všem stejně, nemá žádné oblíbené nebo neoblíbené žáky.
- ..... Je velmi klidný a trpělivý, umí se vždy dobře ovládat.
- ..... S přehledem řeší případné konfliktní situace, je rozhodný.
- ..... Chodí vždy dobře upravený.
- ..... Většim z nás oslovuje křestním jménem.
- ..... Nepoužívá při mluvení žádná vulgární slova.
- ..... Dokáže vždy přiznat svou chybu.
- ..... Ve třídě si udržuje klid a pořádek, má dobrou kázeň.
- ..... Lze říci, že u mě probudil větší zájem o daný předmět.
- ..... Je důsledný a přiměřeně náročný.
- ..... Při hodnocení našich výkonů je vždy spravedlivý.
- ..... Užívá více pochval než trestů.
- ..... Má radost z našich úspěchů.
- ..... Při hodinách se často usmívá, vytváří příjemnou atmosféru.

## 7.2. Příloha č. 2 – datové zdroje

Učitel I

6.O TV	zn. 1	zn. 2	zn. 3	zn. 4	zn. 5	AP
ot. č.1	10	0	0	0	1	<b>1,36</b>
ot. č.2	10	1	0	0	0	<b>1,09</b>
ot. č.3	1	9	1	0	0	<b>2</b>
ot. č.4	10	1	0	0	0	<b>1,09</b>
ot. č.5	8	3	0	0	0	<b>1,27</b>
ot. č.6	4	6	1	0	0	<b>1,73</b>
ot. č.7	X	X	X	X	X	<b>X</b>
ot. č.8	6	2	2	1	0	<b>1,82</b>
ot. č.9	11	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.10	9	2	0	0	0	<b>1,18</b>
ot. č.11	11	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.12	8	3	0	0	0	<b>1,27</b>
ot. č.13	11	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.14	8	2	1	0	0	<b>1,55</b>
ot. č.15	8	3	0	0	0	<b>1,45</b>
ot. č.16	10	1	0	0	0	<b>1,09</b>
ot. č.17	11	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.18	7	4	0	0	0	<b>1,36</b>
ot. č.19	5	6	0	0	0	<b>1,55</b>
ot. č.20	4	5	2	0	0	<b>1,82</b>
ot. č.21	9	2	0	0	0	<b>1,18</b>
ot. č.22	11	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.23	10	1	0	0	0	<b>1,09</b>
ot. č.24	9	2	0	0	0	<b>1,18</b>
ot. č.25	11	0	0	0	0	<b>1</b>

3.F TV	zn. 1	zn. 2	zn. 3	zn. 4	zn. 5	AP
ot. č.1	5	3	1	0	0	<b>1,56</b>
ot. č.2	5	3	0	1	0	<b>1,67</b>
ot. č.3	2	4	3	0	0	<b>1,45</b>
ot. č.4	4	5	0	0	0	<b>1,56</b>
ot. č.5	6	3	0	0	0	<b>1,33</b>
ot. č.6	3	3	3	0	0	<b>2</b>
ot. č.7	X	X	X	X	X	<b>X</b>
ot. č.8	3	6	0	0	0	<b>1,67</b>
ot. č.9	8	0	1	0	0	<b>1,22</b>
ot. č.10	5	2	2	0	0	<b>1,67</b>
ot. č.11	8	1	0	0	0	<b>1,11</b>
ot. č.12	8	1	0	0	0	<b>1,11</b>
ot. č.13	7	2	0	0	0	<b>1,22</b>
ot. č.14	5	3	1	0	0	<b>1,56</b>
ot. č.15	7	1	1	0	0	<b>1,33</b>
ot. č.16	9	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.17	9	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.18	5	3	1	0	0	<b>1,56</b>
ot. č.19	4	3	2	0	0	<b>1,78</b>
ot. č.20	5	0	2	0	2	<b>2,33</b>
ot. č.21	4	2	3	0	0	<b>1,89</b>
ot. č.22	9	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.23	9	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.24	6	1	2	0	0	<b>1,56</b>
ot. č.25	7	2	0	0	0	<b>1,22</b>

1.A TV	zn. 1	zn. 2	zn. 3	zn. 4	zn. 5	AP
ot. č.1	9	1	0	0	0	<b>1,1</b>
ot. č.2	8	1	1	0	0	<b>1,3</b>
ot. č.3	2	8	0	0	0	<b>1,8</b>
ot. č.4	7	3	0	0	0	<b>1,3</b>
ot. č.5	6	4	0	0	0	<b>1,4</b>
ot. č.6	4	5	1	0	0	<b>1,7</b>
ot. č.7	X	X	X	X	X	<b>X</b>
ot. č.8	8	1	1	0	0	<b>1,3</b>
ot. č.9	10	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.10	9	1	0	0	0	<b>1,1</b>
ot. č.11	10	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.12	9	1	0	0	0	<b>1,1</b>
ot. č.13	8	2	0	0	0	<b>1,2</b>
ot. č.14	6	4	0	0	0	<b>1,4</b>
ot. č.15	10	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.16	10	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.17	10	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.18	8	2	0	0	0	<b>1,2</b>
ot. č.19	6	4	0	0	0	<b>1,4</b>
ot. č.20	3	5	0	2	0	<b>2,1</b>
ot. č.21	5	3	2	0	0	<b>1,7</b>
ot. č.22	7	3	0	0	0	<b>1,3</b>
ot. č.23	10	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.24	9	0	1	0	0	<b>1,2</b>
ot. č.25	10	0	0	0	0	<b>1</b>



## Učitel II

5.O TV	zn. 1	zn. 2	zn. 3	zn. 4	zn. 5	AP
ot. č.1	12	2	0	0	0	<b>1,14</b>
ot. č.2	14	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.3	8	4	2	0	0	<b>1,57</b>
ot. č.4	8	3	3	0	0	<b>1,64</b>
ot. č.5	5	6	3	0	0	<b>1,86</b>
ot. č.6	6	6	2	0	0	<b>1,71</b>
ot. č.7	4	2	8	0	0	<b>X</b>
ot. č.8	10	4	0	0	0	<b>1,29</b>
ot. č.9	12	1	1	0	0	<b>1,21</b>
ot. č.10	12	1	1	0	0	<b>1,21</b>
ot. č.11	13	1	0	0	0	<b>1,07</b>
ot. č.12	10	4	0	0	0	<b>1,29</b>
ot. č.13	13	1	0	0	0	<b>1,07</b>
ot. č.14	11	3	0	0	0	<b>1,21</b>
ot. č.15	12	1	1	0	0	<b>1,21</b>
ot. č.16	14	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.17	13	1	0	0	0	<b>1,07</b>
ot. č.18	12	2	0	0	0	<b>1,14</b>
ot. č.19	8	4	2	0	0	<b>1,57</b>
ot. č.20	7	3	2	2	0	<b>1,93</b>
ot. č.21	12	1	1	0	0	<b>1,21</b>
ot. č.22	12	2	0	0	0	<b>1,14</b>
ot. č.23	13	1	0	0	0	<b>1,07</b>
ot. č.24	12	1	1	0	0	<b>1,21</b>
ot. č.25	12	2	0	0	0	<b>1,14</b>

3.B TV	zn. 1	zn. 2	zn. 3	zn. 4	zn. 5	AP
ot. č.1	13	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.2	13	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.3	6	7	0	0	0	<b>1,54</b>
ot. č.4	10	3	0	0	0	<b>1,23</b>
ot. č.5	9	4	0	0	0	<b>1,3</b>
ot. č.6	10	3	0	0	0	<b>1,23</b>
ot. č.7	7	3	3	0	0	<b>X</b>
ot. č.8	11	2	0	0	0	<b>1,15</b>
ot. č.9	13	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.10	13	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.11	11	2	0	0	0	<b>1,15</b>
ot. č.12	9	4	0	0	0	<b>1,3</b>
ot. č.13	13	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.14	13	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.15	8	3	2	0	0	<b>1,54</b>
ot. č.16	13	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.17	13	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.18	12	1	0	0	0	<b>1,08</b>
ot. č.19	8	5	0	0	0	<b>1,38</b>
ot. č.20	10	3	0	0	0	<b>1,23</b>
ot. č.21	11	2	0	0	0	<b>1,15</b>
ot. č.22	13	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.23	13	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.24	13	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.25	13	0	0	0	0	<b>1</b>

6.O TV	zn. 1	zn. 2	zn. 3	zn. 4	zn. 5	AP
ot. č.1	13	2	0	0	0	<b>1,13</b>
ot. č.2	15	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.3	4	10	1	0	0	<b>1,8</b>
ot. č.4	15	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.5	10	4	1	0	0	<b>1,4</b>
ot. č.6	10	5	0	0	0	<b>1,33</b>
ot. č.7	6	2	6	1	0	<b>X</b>
ot. č.8	7	5	2	0	0	<b>1,53</b>
ot. č.9	15	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.10	15	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.11	9	3	2	1	0	<b>1,67</b>
ot. č.12	10	5	0	0	0	<b>1,33</b>
ot. č.13	15	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.14	11	3	0	1	0	<b>1,4</b>
ot. č.15	13	2	0	0	0	<b>1,13</b>
ot. č.16	15	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.17	13	2	0	0	0	<b>1,13</b>
ot. č.18	14	1	0	0	0	<b>1,07</b>
ot. č.19	5	7	3	0	0	<b>1,87</b>
ot. č.20	7	2	5	0	1	<b>1,93</b>
ot. č.21	12	2	1	0	0	<b>1,27</b>
ot. č.22	14	1	0	0	0	<b>1,07</b>
ot. č.23	15	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.24	14	1	0	0	0	<b>1,07</b>
ot. č.25	15	0	0	0	0	<b>1</b>

### Učitel III

1.A Dějepis	zn. 1	zn. 2	zn. 3	zn. 4	zn. 5	AP
ot. č.1	32	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.2	22	9	1	0	0	<b>1,34</b>
ot. č.3	10	15	5	2	0	<b>1,97</b>
ot. č.4	19	12	1	0	0	<b>1,44</b>
ot. č.5	22	10	0	0	0	<b>1,31</b>
ot. č.6	18	11	1	1	0	<b>1,47</b>
ot. č.7	22	5	1	4	0	<b>1,59</b>
ot. č.8	32	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.9	32	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.10	32	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.11	32	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.12	30	2	0	0	0	<b>1,06</b>
ot. č.13	32	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.14	28	4	0	0	0	<b>1,13</b>
ot. č.15	30	2	0	0	0	<b>1,06</b>
ot. č.16	32	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.17	32	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.18	31	1	0	0	0	<b>1,03</b>
ot. č.19	19	12	1	0	0	<b>1,43</b>
ot. č.20	12	7	7	5	1	<b>2,25</b>
ot. č.21	23	8	1	0	0	<b>1,31</b>
ot. č.22	31	1	0	0	0	<b>1,03</b>
ot. č.23	32	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.24	31	1	0	0	0	<b>1,03</b>
ot. č.25	32	0	0	0	0	<b>1</b>

## Učitel IV

2.B Angličtina	zn. 1	zn. 2	zn. 3	zn. 4	zn. 5	AP
ot. č.1	7	9	0	0	0	<b>1,56</b>
ot. č.2	14	2	0	0	0	<b>1,13</b>
ot. č.3	12	3	1	0	0	<b>1,31</b>
ot. č.4	14	2	0	0	0	<b>1,13</b>
ot. č.5	5	4	6	1	0	<b>2,19</b>
ot. č.6	7	8	1	0	0	<b>1,63</b>
ot. č.7	10	4	2	0	0	<b>1,5</b>
ot. č.8	15	1	0	0	0	<b>1,06</b>
ot. č.9	15	1	0	0	0	<b>1,06</b>
ot. č.10	16	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.11	10	4	1	1	0	<b>1,56</b>
ot. č.12	11	4	1	0	0	<b>1,38</b>
ot. č.13	12	3	1	0	0	<b>1,31</b>
ot. č.14	13	3	0	0	0	<b>1,19</b>
ot. č.15	14	2	0	0	0	<b>1,25</b>
ot. č.16	16	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.17	4	9	3	0	0	<b>1,94</b>
ot. č.18	12	3	1	0	0	<b>1,31</b>
ot. č.19	10	5	1	0	0	<b>1,44</b>
ot. č.20	11	3	1	1	0	<b>1,5</b>
ot. č.21	11	2	3	0	0	<b>1,5</b>
ot. č.22	16	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.23	15	1	0	0	0	<b>1,06</b>
ot. č.24	14	2	0	0	0	<b>1,13</b>
ot. č.25	15	1	0	0	0	<b>1,06</b>

5.O Angličtina	zn. 1	zn. 2	zn. 3	zn. 4	zn. 5	AP
ot. č.1	5	9	1	0	0	<b>1,73</b>
ot. č.2	10	2	3	0	0	<b>1,53</b>
ot. č.3	6	6	3	0	0	<b>1,3</b>
ot. č.4	8	6	1	0	0	<b>1,53</b>
ot. č.5	3	8	3	1	0	<b>2,13</b>
ot. č.6	5	7	2	1	0	<b>1,93</b>
ot. č.7	7	2	5	1	0	<b>2</b>
ot. č.8	12	3	0	0	0	<b>1,2</b>
ot. č.9	12	3	0	0	0	<b>1,2</b>
ot. č.10	13	2	0	0	0	<b>1,13</b>
ot. č.11	9	2	2	2	0	<b>1,8</b>
ot. č.12	7	5	2	1	0	<b>1,8</b>
ot. č.13	6	6	3	0	0	<b>1,8</b>
ot. č.14	11	4	0	0	0	<b>1,27</b>
ot. č.15	12	3	0	0	0	<b>1,2</b>
ot. č.16	13	2	0	0	0	<b>1,13</b>
ot. č.17	6	7	1	1	0	<b>1,8</b>
ot. č.18	11	4	0	0	0	<b>1,27</b>
ot. č.19	5	8	1	1	0	<b>1,87</b>
ot. č.20	6	5	3	0	1	<b>2</b>
ot. č.21	9	4	1	1	0	<b>1,6</b>
ot. č.22	9	2	3	1	0	<b>1,73</b>
ot. č.23	12	3	0	0	0	<b>1,2</b>
ot. č.24	14	0	1	0	0	<b>1,13</b>
ot. č.25	10	4	1	0	0	<b>1,4</b>

Učitel V

1.A Angličtina	zn. 1	zn. 2	zn. 3	zn. 4	zn. 5	AP
ot. č.1	12	2	0	0	0	<b>1,14</b>
ot. č.2	9	5	0	0	0	<b>1,36</b>
ot. č.3	7	6	1	0	0	<b>1,57</b>
ot. č.4	7	7	0	0	0	<b>1,5</b>
ot. č.5	8	4	0	2	0	<b>1,71</b>
ot. č.6	10	4	0	0	0	<b>1,29</b>
ot. č.7	4	6	2	1	1	<b>2,21</b>
ot. č.8	7	6	0	1	0	<b>1,64</b>
ot. č.9	10	4	0	0	0	<b>1,29</b>
ot. č.10	12	2	0	0	0	<b>1,14</b>
ot. č.11	12	2	0	0	0	<b>1,14</b>
ot. č.12	7	5	2	0	0	<b>1,64</b>
ot. č.13	1	10	2	1	0	<b>2,21</b>
ot. č.14	8	6	0	0	0	<b>1,43</b>
ot. č.15	12	1	0	1	0	<b>1,29</b>
ot. č.16	14	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.17	13	1	0	0	0	<b>1,07</b>
ot. č.18	9	2	3	0	0	<b>1,57</b>
ot. č.19	10	4	0	0	0	<b>1,29</b>
ot. č.20	8	2	3	1	0	<b>1,79</b>
ot. č.21	10	4	0	0	0	<b>1,29</b>
ot. č.22	14	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.23	12	1	1	0	0	<b>1,21</b>
ot. č.24	12	2	0	0	0	<b>1,14</b>
ot. č.25	14	0	0	0	0	<b>1</b>

7.O Angličtina	zn. 1	zn. 2	zn. 3	zn. 4	zn. 5	AP
ot. č.1	11	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.2	11	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.3	8	3	0	0	0	<b>1,27</b>
ot. č.4	6	5	0	0	0	<b>1,45</b>
ot. č.5	5	6	0	0	0	<b>1,55</b>
ot. č.6	9	2	0	0	0	<b>1,18</b>
ot. č.7	4	3	4	0	0	<b>2</b>
ot. č.8	9	2	0	0	0	<b>1,18</b>
ot. č.9	10	1	0	0	0	<b>1,09</b>
ot. č.10	10	1	0	0	0	<b>1,09</b>
ot. č.11	10	1	0	0	0	<b>1,09</b>
ot. č.12	9	2	0	0	0	<b>1,18</b>
ot. č.13	6	5	0	0	0	<b>1,45</b>
ot. č.14	10	1	0	0	0	<b>1,09</b>
ot. č.15	10	1	0	0	0	<b>1,09</b>
ot. č.16	11	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.17	10	1	0	0	0	<b>1,09</b>
ot. č.18	9	1	1	0	0	<b>1,27</b>
ot. č.19	10	1	0	0	0	<b>1,09</b>
ot. č.20	8	3	0	0	0	<b>1,27</b>
ot. č.21	9	2	0	0	0	<b>1,18</b>
ot. č.22	11	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.23	11	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.24	10	1	0	0	0	<b>1,09</b>
ot. č.25	11	0	0	0	0	<b>1</b>

Učitel VI

1.B Informatika	zn. 1	zn. 2	zn. 3	zn. 4	zn. 5	AP
ot. č.1	5	1	8	0	0	<b>2,21</b>
ot. č.2	12	0	1	1	0	<b>1,36</b>
ot. č.3	0	6	0	7	1	<b>3,21</b>
ot. č.4	0	4	4	6	0	<b>3,14</b>
ot. č.5	2	4	4	4	0	<b>2,71</b>
ot. č.6	2	4	3	5	0	<b>2,79</b>
ot. č.7	7	7	0	0	0	<b>1,5</b>
ot. č.8	9	4	1	0	0	<b>1,43</b>
ot. č.9	13	0	1	0	0	<b>1,14</b>
ot. č.10	9	5	0	0	0	<b>1,36</b>
ot. č.11	8	5	0	1	0	<b>1,57</b>
ot. č.12	7	3	1	3	0	<b>2</b>
ot. č.13	2	7	2	3	0	<b>2,43</b>
ot. č.14	3	8	3	0	0	<b>2</b>
ot. č.15	9	4	1	0	0	<b>1,43</b>
ot. č.16	9	4	0	0	1	<b>1,57</b>
ot. č.17	4	7	3	0	0	<b>1,93</b>
ot. č.18	8	1	5	0	0	<b>1,79</b>
ot. č.19	2	8	2	2	0	<b>2,29</b>
ot. č.20	4	1	0	5	4	<b>3,29</b>
ot. č.21	6	6	2	0	0	<b>1,71</b>
ot. č.22	12	1	1	0	0	<b>1,21</b>
ot. č.23	8	4	0	2	0	<b>1,71</b>
ot. č.24	10	3	1	0	0	<b>1,36</b>
ot. č.25	12	1	1	0	0	<b>1,21</b>

Učitel VII

7.O dějepis	zn. 1	zn. 2	zn. 3	zn. 4	zn. 5	AP
ot. č.1	8	11	1	1	0	<b>1,76</b>
ot. č.2	3	9	5	4	0	<b>2,48</b>
ot. č.3	2	5	2	9	3	<b>3,29</b>
ot. č.4	9	6	2	3	1	<b>2,1</b>
ot. č.5	9	11	1	0	0	<b>1,62</b>
ot. č.6	7	10	0	2	2	<b>2,14</b>
ot. č.7	4	8	2	6	1	<b>2,62</b>
ot. č.8	10	8	1	2	0	<b>1,76</b>
ot. č.9	7	9	3	2	0	<b>2</b>
ot. č.10	12	8	1	0	0	<b>1,48</b>
ot. č.11	7	8	2	3	1	<b>2,19</b>
ot. č.12	3	4	6	5	3	<b>3,05</b>
ot. č.13	7	4	5	4	1	<b>2,43</b>
ot. č.14	10	8	2	1	0	<b>1,71</b>
ot. č.15	16	5	0	0	0	<b>1,24</b>
ot. č.16	21	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.17	19	2	0	0	0	<b>1,1</b>
ot. č.18	8	10	2	1	0	<b>1,81</b>
ot. č.19	8	8	2	3	0	<b>2</b>
ot. č.20	5	3	3	5	5	<b>3,1</b>
ot. č.21	7	9	2	2	1	<b>2,1</b>
ot. č.22	8	5	5	3	0	<b>2,14</b>
ot. č.23	11	3	6	0	1	<b>1,9</b>
ot. č.24	7	11	0	2	1	<b>2</b>
ot. č.25	6	8	4	1	2	<b>2,29</b>

## Učitel VIII

4.A Angličtina	zn. 1	zn. 2	zn. 3	zn. 4	zn. 5	AP
ot. č.1	8	4	0	0	0	<b>1,33</b>
ot. č.2	4	4	4	0	0	<b>2</b>
ot. č.3	2	1	2	7	0	<b>3,17</b>
ot. č.4	2	3	4	2	1	<b>2,75</b>
ot. č.5	0	7	3	2	0	<b>2,58</b>
ot. č.6	0	3	3	6	0	<b>3,25</b>
ot. č.7	1	6	3	2	0	<b>2,5</b>
ot. č.8	5	6	0	0	1	<b>1,83</b>
ot. č.9	12	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.10	10	2	0	0	0	<b>1,17</b>
ot. č.11	11	1	0	0	0	<b>1,08</b>
ot. č.12	9	3	0	0	0	<b>1,25</b>
ot. č.13	8	4	0	0	0	<b>1,33</b>
ot. č.14	4	5	3	0	0	<b>1,92</b>
ot. č.15	5	6	1	0	0	<b>1,67</b>
ot. č.16	12	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.17	7	3	2	0	0	<b>1,58</b>
ot. č.18	7	4	1	0	0	<b>1,5</b>
ot. č.19	1	3	5	3	0	<b>2,83</b>
ot. č.20	0	1	4	7	0	<b>3,5</b>
ot. č.21	2	3	4	3	0	<b>2,67</b>
ot. č.22	10	2	0	0	0	<b>1,17</b>
ot. č.23	6	5	1	0	0	<b>1,58</b>
ot. č.24	6	5	0	1	0	<b>1,67</b>
ot. č.25	10	2	0	0	0	<b>1,17</b>

8.O Angličtina	zn. 1	zn. 2	zn. 3	zn. 4	zn. 5	AP
ot. č.1	13	1	0	0	0	<b>1,07</b>
ot. č.2	11	3	0	0	0	<b>1,21</b>
ot. č.3	1	6	6	1	0	<b>2,5</b>
ot. č.4	8	6	0	0	0	<b>1,43</b>
ot. č.5	2	5	6	1	0	<b>2,43</b>
ot. č.6	4	8	2	0	0	<b>1,86</b>
ot. č.7	5	5	2	2	0	<b>2,07</b>
ot. č.8	7	6	1	0	0	<b>1,57</b>
ot. č.9	14	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.10	14	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.11	14	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.12	12	2	0	0	0	<b>1,14</b>
ot. č.13	11	1	2	0	0	<b>1,36</b>
ot. č.14	8	5	0	1	0	<b>1,57</b>
ot. č.15	7	6	1	0	0	<b>1,57</b>
ot. č.16	14	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.17	10	3	1	0	0	<b>1,36</b>
ot. č.18	11	3	0	0	0	<b>1,21</b>
ot. č.19	2	7	4	1	0	<b>2,29</b>
ot. č.20	2	6	6	0	0	<b>2,29</b>
ot. č.21	10	3	1	0	0	<b>1,36</b>
ot. č.22	12	2	0	0	0	<b>1,14</b>
ot. č.23	13	1	0	0	0	<b>1,07</b>
ot. č.24	14	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.25	14	0	0	0	0	<b>1</b>

## Učitel IX

5.O Angličtina	zn. 1	zn. 2	zn. 3	zn. 4	zn. 5	AP
ot. č.1	14	1	0	0	0	<b>1,07</b>
ot. č.2	9	5	1	0	0	<b>1,47</b>
ot. č.3	2	7	4	1	1	<b>2,47</b>
ot. č.4	8	6	1	0	0	<b>1,53</b>
ot. č.5	5	6	2	2	0	<b>2,06</b>
ot. č.6	8	4	3	0	0	<b>1,67</b>
ot. č.7	9	4	2	0	0	<b>1,53</b>
ot. č.8	11	4	0	0	0	<b>1,27</b>
ot. č.9	11	4	0	0	0	<b>1,27</b>
ot. č.10	11	4	0	0	0	<b>1,27</b>
ot. č.11	9	4	1	1	0	<b>1,6</b>
ot. č.12	8	1	2	4	0	<b>2,13</b>
ot. č.13	2	2	6	5	0	<b>2,93</b>
ot. č.14	8	3	2	2	0	<b>1,87</b>
ot. č.15	11	4	0	0	0	<b>1,27</b>
ot. č.16	14	1	0	0	0	<b>1,07</b>
ot. č.17	5	8	2	0	0	<b>1,8</b>
ot. č.18	11	4	0	0	0	<b>1,27</b>
ot. č.19	9	4	2	0	0	<b>1,53</b>
ot. č.20	4	5	6	0	0	<b>2,13</b>
ot. č.21	8	7	0	0	0	<b>1,47</b>
ot. č.22	13	2	0	0	0	<b>1,13</b>
ot. č.23	12	3	0	0	0	<b>1,2</b>
ot. č.24	13	2	0	0	0	<b>1,13</b>
ot. č.25	10	4	1	0	0	<b>1,4</b>

3.A Angličtina	zn. 1	zn. 2	zn. 3	zn. 4	zn. 5	AP
ot. č.1	10	3	0	0	0	<b>1,23</b>
ot. č.2	7	5	0	1	0	<b>1,62</b>
ot. č.3	3	7	1	2	0	<b>2,15</b>
ot. č.4	2	8	3	0	0	<b>2,08</b>
ot. č.5	1	7	2	3	0	<b>2,15</b>
ot. č.6	3	4	2	3	1	<b>2,62</b>
ot. č.7	0	1	8	4	0	<b>3,23</b>
ot. č.8	6	5	1	1	0	<b>1,77</b>
ot. č.9	10	1	1	1	0	<b>1,46</b>
ot. č.10	10	2	0	1	0	<b>1,38</b>
ot. č.11	2	7	1	3	0	<b>2,38</b>
ot. č.12	0	5	2	6	0	<b>3,08</b>
ot. č.13	1	4	3	3	2	<b>3,08</b>
ot. č.14	4	5	3	1	0	<b>2,08</b>
ot. č.15	7	6	0	0	0	<b>1,46</b>
ot. č.16	13	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.17	1	11	1	0	0	<b>2</b>
ot. č.18	10	1	1	0	1	<b>1,54</b>
ot. č.19	3	9	1	0	0	<b>1,85</b>
ot. č.20	3	1	4	4	1	<b>2,92</b>
ot. č.21	7	6	0	0	0	<b>1,46</b>
ot. č.22	13	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.23	11	1	1	0	0	<b>1,23</b>
ot. č.24	13	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.25	12	1	0	0	0	<b>1,08</b>



Učitel X

2.A Informatika	1	2	3	4	5	AP	1.B Telocvik	1	2	3	4	5	AP	7.O Tělocvik + Informatika	1	2	3	4	5	AP
ot. č.1	0	3	7	3	0	<b>3</b>	ot. č.1	8	2	3	0	0	<b>1,62</b>	ot. č.1	9	4	5	5	0	<b>2,26</b>
ot. č.2	2	8	1	1	1	<b>2,31</b>	ot. č.2	7	3	1	2	0	<b>1,85</b>	ot. č.2	15	7	0	1	0	<b>1,43</b>
ot. č.3	0	7	3	3	0	<b>2,69</b>	ot. č.3	4	4	2	1	2	<b>2,46</b>	ot. č.3	6	8	2	6	1	<b>2,48</b>
ot. č.4	3	2	4	4	0	<b>2,69</b>	ot. č.4	7	4	2	0	0	<b>1,62</b>	ot. č.4	10	7	3	1	2	<b>2,3</b>
ot. č.5	3	1	5	2	2	<b>2,92</b>	ot. č.5	7	4	1	1	0	<b>1,69</b>	ot. č.5	8	7	1	6	1	<b>2,35</b>
ot. č.6	1	5	4	3	0	<b>2,69</b>	ot. č.6	4	4	3	2	0	<b>2,23</b>	ot. č.6	10	6	3	2	2	<b>2,13</b>
ot. č.7	5	1	5	2	0	<b>2,31</b>	ot. č.7	X	X	X	X	X	<b>X</b>	ot. č.7	8	4	5	2	4	<b>2,57</b>
ot. č.8	2	3	2	6	0	<b>2,92</b>	ot. č.8	4	4	2	1	2	<b>2,46</b>	ot. č.8	11	3	3	6	0	<b>2,17</b>
ot. č.9	5	4	2	1	1	<b>2,15</b>	ot. č.9	6	2	4	1	0	<b>2</b>	ot. č.9	17	4	0	2	0	<b>1,43</b>
ot. č.10	4	7	2	0	0	<b>1,85</b>	ot. č.10	9	3	1	0	0	<b>1,38</b>	ot. č.10	12	7	2	1	1	<b>1,78</b>
ot. č.11	0	7	2	4	0	<b>2,77</b>	ot. č.11	8	2	1	0	2	<b>1,92</b>	ot. č.11	10	1	5	6	1	<b>2,43</b>
ot. č.12	3	0	4	6	0	<b>3</b>	ot. č.12	5	3	4	0	1	<b>2,15</b>	ot. č.12	10	5	2	4	2	<b>2,26</b>
ot. č.13	4	6	1	1	1	<b>2,15</b>	ot. č.13	6	2	3	0	2	<b>2,23</b>	ot. č.13	9	4	5	3	2	<b>2,35</b>
ot. č.14	5	6	2	0	0	<b>1,77</b>	ot. č.14	8	4	1	0	0	<b>1,62</b>	ot. č.14	8	12	2	1	0	<b>1,83</b>
ot. č.15	8	3	2	0	0	<b>1,54</b>	ot. č.15	9	2	2	0	0	<b>1,46</b>	ot. č.15	17	5	0	1	0	<b>1,35</b>
ot. č.16	12	1	0	0	0	<b>1,08</b>	ot. č.16	10	1	2	0	0	<b>1,38</b>	ot. č.16	23	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.17	12	1	0	0	0	<b>1,08</b>	ot. č.17	9	4	0	0	0	<b>1,31</b>	ot. č.17	18	3	0	1	1	<b>1,43</b>
ot. č.18	1	5	6	1	0	<b>2,54</b>	ot. č.18	6	2	3	0	2	<b>2,23</b>	ot. č.18	8	11	3	0	1	<b>1,91</b>
ot. č.19	3	5	4	1	0	<b>2,23</b>	ot. č.19	10	2	1	0	0	<b>1,31</b>	ot. č.19	14	4	4	0	1	<b>1,7</b>
ot. č.20	1	2	1	4	5	<b>3,77</b>	ot. č.20	4	3	2	2	2	<b>2,62</b>	ot. č.20	7	4	5	2	5	<b>2,74</b>
ot. č.21	2	4	7	0	0	<b>2,23</b>	ot. č.21	4	7	1	0	1	<b>2</b>	ot. č.21	10	8	3	1	1	<b>1,91</b>
ot. č.22	2	7	3	1	0	<b>2,23</b>	ot. č.22	8	2	3	0	0	<b>1,62</b>	ot. č.22	13	4	1	4	1	<b>1,96</b>
ot. č.23	4	1	7	1	0	<b>2,38</b>	ot. č.23	6	4	3	0	0	<b>1,77</b>	ot. č.23	14	3	3	2	1	<b>1,83</b>
ot. č.24	3	1	7	2	0	<b>2,62</b>	ot. č.24	7	6	0	0	0	<b>1,46</b>	ot. č.24	12	5	3	1	2	<b>2,22</b>
ot. č.25	4	4	3	2	0	<b>2,23</b>	ot. č.25	7	3	0	3	0	<b>1,92</b>	ot. č.25	14	5	2	2	0	<b>1,65</b>

2.B Informatika	1	2	3	4	5	AP
ot. č.1	3	8	3	1	0	<b>2,13</b>
ot. č.2	12	3	0	0	0	<b>1,2</b>
ot. č.3	6	8	1	0	0	<b>1,67</b>
ot. č.4	10	5	0	0	0	<b>1,33</b>
ot. č.5	7	2	4	2	0	<b>2,07</b>
ot. č.6	5	7	3	0	0	<b>1,87</b>
ot. č.7	9	2	2	2	0	<b>1,8</b>
ot. č.8	9	4	1	0	1	<b>1,67</b>
ot. č.9	14	1	0	0	0	<b>1,07</b>
ot. č.10	13	2	0	0	0	<b>1,13</b>
ot. č.11	8	5	1	1	0	<b>1,67</b>
ot. č.12	13	2	0	0	0	<b>1,13</b>
ot. č.13	10	4	1	0	0	<b>1,4</b>
ot. č.14	10	3	2	0	0	<b>1,47</b>
ot. č.15	11	4	0	0	0	<b>1,27</b>
ot. č.16	14	1	0	0	0	<b>1,07</b>
ot. č.17	13	2	0	0	0	<b>1,13</b>
ot. č.18	12	2	1	0	0	<b>1,27</b>
ot. č.19	8	4	3	0	0	<b>1,67</b>
ot. č.20	5	5	3	1	1	<b>2,2</b>
ot. č.21	7	4	3	1	0	<b>1,87</b>
ot. č.22	8	6	1	0	0	<b>1,53</b>
ot. č.23	10	2	2	1	0	<b>1,6</b>
ot. č.24	10	2	3	0	0	<b>1,53</b>
ot. č.25	13	2	0	0	0	<b>1,13</b>

3.B Informatika	1	2	3	4	5	AP
ot. č.1	4	2	9	1	0	<b>2,44</b>
ot. č.2	10	5	1	0	0	<b>1,44</b>
ot. č.3	7	5	4	0	0	<b>1,81</b>
ot. č.4	4	7	4	1	0	<b>2,13</b>
ot. č.5	2	6	5	2	1	<b>2,63</b>
ot. č.6	3	7	4	2	0	<b>2,31</b>
ot. č.7	4	2	8	2	0	<b>2,5</b>
ot. č.8	8	5	2	1	0	<b>1,75</b>
ot. č.9	14	1	0	1	0	<b>1,25</b>
ot. č.10	14	2	0	0	0	<b>1,13</b>
ot. č.11	7	3	5	1	0	<b>2</b>
ot. č.12	4	5	4	3	0	<b>2,38</b>
ot. č.13	5	8	3	0	0	<b>1,88</b>
ot. č.14	8	7	1	0	0	<b>1,56</b>
ot. č.15	13	3	0	0	0	<b>1,19</b>
ot. č.16	16	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.17	11	5	0	0	0	<b>1,31</b>
ot. č.18	6	7	3	0	0	<b>1,81</b>
ot. č.19	9	6	0	1	0	<b>1,56</b>
ot. č.20	4	2	5	4	1	<b>2,75</b>
ot. č.21	7	7	2	0	0	<b>1,69</b>
ot. č.22	10	2	3	1	0	<b>1,69</b>
ot. č.23	7	3	6	0	0	<b>1,94</b>
ot. č.24	8	6	2	0	0	<b>1,63</b>
ot. č.25	14	1	1	0	0	<b>1,19</b>

3.A Tělocvik	1	2	3	4	5	AP
ot. č.1	7	2	0	0	0	<b>1,22</b>
ot. č.2	7	2	0	0	0	<b>1,22</b>
ot. č.3	2	6	1	0	0	<b>1,89</b>
ot. č.4	6	3	0	0	0	<b>1,33</b>
ot. č.5	8	1	0	0	0	<b>1,11</b>
ot. č.6	3	6	0	0	0	<b>1,67</b>
ot. č.7	X	X	X	X	X	<b>X</b>
ot. č.8	4	3	2	0	0	<b>1,78</b>
ot. č.9	8	1	0	0	0	<b>1,11</b>
ot. č.10	6	2	1	0	0	<b>1,44</b>
ot. č.11	2	5	1	1	0	<b>2,11</b>
ot. č.12	2	6	1	0	0	<b>1,89</b>
ot. č.13	7	2	0	0	0	<b>1,22</b>
ot. č.14	6	3	0	0	0	<b>1,33</b>
ot. č.15	9	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.16	9	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.17	9	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.18	6	3	0	0	0	<b>1,33</b>
ot. č.19	6	2	1	0	0	<b>1,44</b>
ot. č.20	2	5	1	1	0	<b>2,11</b>
ot. č.21	6	1	1	1	0	<b>1,67</b>
ot. č.22	9	0	0	0	0	<b>1</b>
ot. č.23	8	1	0	0	0	<b>1,11</b>
ot. č.24	8	1	0	0	0	<b>1,11</b>
ot. č.25	7	2	0	0	0	<b>1,22</b>

Učitel XI

5.O Tělocvik	zn. 1	zn. 2	zn. 3	zn. 4	zn. 5	AP
ot. č.1	0	8	6	1	1	<b>2,69</b>
ot. č.2	0	1	6	6	3	<b>3,69</b>
ot. č.3	0	2	4	9	1	<b>3,56</b>
ot. č.4	1	4	7	3	1	<b>2,94</b>
ot. č.5	1	10	3	1	1	<b>2,44</b>
ot. č.6	0	3	7	3	3	<b>3,38</b>
ot. č.7	X	X	X	X	X	<b>X</b>
ot. č.8	3	6	5	2	0	<b>2,38</b>
ot. č.9	1	9	4	2	0	<b>2,44</b>
ot. č.10	5	7	3	1	0	<b>2</b>
ot. č.11	3	4	5	2	2	<b>2,75</b>
ot. č.12	3	5	4	3	1	<b>2,63</b>
ot. č.13	5	6	4	1	0	<b>2,06</b>
ot. č.14	3	5	5	1	2	<b>2,63</b>
ot. č.15	6	7	1	1	1	<b>2</b>
ot. č.16	15	1	0	0	0	<b>1,06</b>
ot. č.17	15	0	0	0	1	<b>1,25</b>
ot. č.18	2	6	4	4	0	<b>2,63</b>
ot. č.19	2	6	6	0	2	<b>2,63</b>
ot. č.20	0	0	2	3	11	<b>4,56</b>
ot. č.21	2	6	6	1	1	<b>2,56</b>
ot. č.22	5	4	5	1	1	<b>2,31</b>
ot. č.23	7	6	2	0	1	<b>1,88</b>
ot. č.24	5	5	3	1	2	<b>2,75</b>
ot. č.25	1	3	8	4	0	<b>2,94</b>

Učitel XII

3.B Zeměpis	zn. 1	zn. 2	zn. 3	zn. 4	zn. 5	AP		5.O Zeměpis	zn. 1	zn. 2	zn. 3	zn. 4	zn. 5	AP
ot. č.1	15	12	2	0	0	<b>1,55</b>		ot. č.1	14	12	4	0	0	<b>1,67</b>
ot. č.2	3	9	8	7	2	<b>2,86</b>		ot. č.2	1	10	10	8	1	<b>2,93</b>
ot. č.3	5	10	5	6	3	<b>2,72</b>		ot. č.3	2	9	6	10	3	<b>3,1</b>
ot. č.4	12	11	5	1	0	<b>1,83</b>		ot. č.4	8	12	5	4	1	<b>2,27</b>
ot. č.5	1	17	7	2	2	<b>2,55</b>		ot. č.5	11	8	4	6	1	<b>2,27</b>
ot. č.6	9	14	2	4	0	<b>2,03</b>		ot. č.6	7	15	5	2	1	<b>2,17</b>
ot. č.7	5	3	7	10	4	<b>3,17</b>		ot. č.7	1	4	10	6	9	<b>3,6</b>
ot. č.8	22	4	2	1	0	<b>1,38</b>		ot. č.8	22	7	1	0	0	<b>1,3</b>
ot. č.9	9	13	7	0	0	<b>1,93</b>		ot. č.9	15	10	4	1	0	<b>1,7</b>
ot. č.10	14	8	7	0	0	<b>1,76</b>		ot. č.10	14	12	3	1	0	<b>1,7</b>
ot. č.11	14	10	5	0	0	<b>1,69</b>		ot. č.11	18	7	4	1	0	<b>1,6</b>
ot. č.12	15	11	3	0	0	<b>1,59</b>		ot. č.12	12	6	9	0	3	<b>2,2</b>
ot. č.13	16	9	4	0	0	<b>1,59</b>		ot. č.13	13	13	2	2	0	<b>1,77</b>
ot. č.14	16	12	1	0	0	<b>1,48</b>		ot. č.14	16	11	3	0	0	<b>1,57</b>
ot. č.15	13	12	3	1	0	<b>1,72</b>		ot. č.15	17	7	5	1	0	<b>1,67</b>
ot. č.16	29	0	0	0	0	<b>1</b>		ot. č.16	28	2	0	0	0	<b>1,07</b>
ot. č.17	29	0	0	0	0	<b>1</b>		ot. č.17	29	1	0	0	0	<b>1,03</b>
ot. č.18	24	3	1	1	0	<b>1,28</b>		ot. č.18	15	11	1	3	0	<b>1,73</b>
ot. č.19	20	8	1	0	0	<b>1,34</b>		ot. č.19	18	9	1	1	1	<b>1,6</b>
ot. č.20	7	7	7	5	3	<b>2,66</b>		ot. č.20	1	7	6	7	9	<b>3,53</b>
ot. č.21	11	13	5	0	0	<b>1,79</b>		ot. č.21	5	15	8	2	0	<b>2,23</b>
ot. č.22	17	11	1	0	0	<b>1,45</b>		ot. č.22	12	11	5	2	0	<b>1,9</b>
ot. č.23	11	10	8	0	0	<b>2,17</b>		ot. č.23	18	10	1	1	0	<b>1,5</b>
ot. č.24	13	9	7	0	0	<b>1,79</b>		ot. č.24	14	9	4	3	0	<b>1,87</b>
ot. č.25	5	12	10	0	2	<b>2,38</b>		ot. č.25	3	8	10	6	3	<b>2,93</b>