

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU



Formativní evaluace výuky studenty

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: prof. RNDr. Jan Hendl, CSc.

Vypracoval: Miroslav Makarov

Praha 2011

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Praze, dne

.....

podpis diplomanta

Evidenční list

Souhlasím se zapůjčením své diplomové práce ke studijním účelům. Uživatel svým podpisem stvrzuje, že tuto diplomovou práci použil ke studiu a prohlašuje, že ji uvede mezi použitými prameny.

Jméno a příjmení:

Fakulta / katedra:

Datum vypůjčení:

Podpis:

Poděkování

Velice děkuji vedoucímu diplomové práce prof. RNDr. Janu Hendlovi, CSc. za cenné rady a připomínky při zpracování diplomové práce i za prostor, jenž ponechal mé vlastní kreativitě.

Dále děkuji doc. PaedDr. Ludmile Fialové za pomoc s počátečním uchopením tématu i za značný čas, jež této práci při našich konzultacích věnovala.

Pomoc a možnost konzultace mi poskytli také odborníci: prof. PhDr. Lubomír Dobrý, CSc., Ph.D., prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc. prof. James Wisdom (profesor a výzkumník EVS v Anglii) a Karel Starý, PhDr., Ph.D. (člen Výzkumného ústavu pedagogické v Praze). Všem patří mé uctivé poděkování.

Abstrakt

Název: Formativní evaluace výuky studenty

Cíle: Práce uvádí do konceptu formativní evaluace výuky studenty. Zabývá se jeho využitím v tělesné výchově, analyzuje obsah vybraných výzkumných prací z této oblasti.

Metody: Jsou použity metody analýzy, srovnávání, indukce, dedukce a syntézy shromážděných poznatků. Diplomovou práci lze z metodologického hlediska označit za přehledovou práci obsahující prvky komparace.

Výsledky: Stále se klade větší důraz na evaluaci sumativní, než na evaluaci formativní. Mezi odborníky nicméně panuje shoda, že formativní evaluace je důležitější. Byly nalezeny, seříděny, porovnány a popsány použitelné metody formativní evaluace. Zvláštní pozornost byla věnována aplikacím v tělesné výchově.

Závěry: Formativní evaluace výuky studenty představuje přínosnou inovaci edukačního procesu. Výzkum možností tohoto typu účasti studentů je teprve na počátku.

Klíčová slova

Evaluace výuky, evaluace učitele, formativní evaluace, tělesná výchova, zpětná vazba, reflexe

Abstract

Title: Student formative class evaluation

Objectives: The master's thesis puts into concept a formative evaluation of students' teaching. It deals with its use in physical education, analyzes the contents of selected research papers from this area.

Methods: The methods of analysis, comparison, induction, deduction and synthesis of collected knowledge are used. From a methodological point of view the master's thesis can be described as the survey work containing the elements of comparison.

Results: There is still a strong emphasis on summative evaluation rather than on formative evaluation. However, among experts, there is a consensus that formative evaluation is more important. Usable methods of formative evaluation have been found, sorted, compared and described with particular attention paid to the applications in physical education.

Conclusions: Formative evaluation of students' teaching is a valuable innovation of the educational process. The research of possibilities of this type of students' participation is only at the beginning.

Keywords

Evaluation of teaching, teacher evaluation, formative evaluation, physical education, feedback, reflection

Obsah

1. ÚVOD	9
2. SOUČASNÝ STAV BĀDÁNĪ – EVALUACE VÝUKY STUDENTY	11
2.1 ZARÁMOVÁNĪ – EVALUACE VÝUKY	11
2.2 AKTUÁLNĪ VYUŽĪVÁNĪ EVALUACE VÝUKY STUDENTY VE SVĚTĚ	12
2.3 VÝZNAM EVALUACE VÝUKY STUDENTY	13
2.3.1 Význam EVS pro učitele	15
2.3.2 Význam EVS pro žáky	16
2.4 ZÁKLADNĪ DRUHY EVALUACE VÝUKY STUDENTY: SUMATIVNĪ A FORMATIVNĪ	17
2.5 DALŠĪ DĚLENĪ: FORMÁLNĪ X NEFORMÁLNĪ	18
2.6 SHRNU TĪ KAPITOLY	18
3 CĪLE, ÚKOLY A METODIKA PRÁCE	20
3.1 CĪLE PRÁCE	20
3.2 VÝZKUMNĚ OTÁZKY	20
3.3 METODIKA	21
3.3.1 Shromažďování dat	21
3.3.2 Zpracování poznatků	24
4 DESKRIPTIVNĚ-ANALYTICKÁ ČÁST	26
4.1 FORMATIVNĪ EVALUACE VÝUKY STUDENTY	26
4.1.1 Zarámování, význam a využití formativní EVS	26
4.1.2 Principy efektivní formativní EVS – povaha dat	28
4.1.3 Základní fáze formativní EVS	31
4.1.4 Metody formativní EVS	44
4.1.5 Obsah formativní EVS	55
4.2 EVALUACE VÝUKY STUDENTY V TĚLESNĚ VÝCHOVĚ	58
4.2.1 Evaluace v tělesné výchově	58
4.2.2 Využití formativní EVS v tělesné výchově	67
4.3 SHRNU TĪ KLÍČOVÝCH POZNATKŮ PRO POTŘEBY UČITELSKÉ PRAXE	69
4.3.1 Úkoly v jednotlivých fázích	70
4.3.2 Jakou metodu EVS zvolit	71
4.3.3 Co učinit obsahem EVS	72
5 ZÁVĚRY	73
5.1 SOUČASNÝ STAV POZNÁNĪ - ZHODNOCENĪ	73
5.2 SHRNU TĪ ODPOVĚDĪ NA VÝZKUMNĚ OTÁZKY	74
5.3 OMEZENĪ VÝZKUMNĚ PRÁCE	75
5.4 TĚMATA K DALŠĪMU VĚDECKĚMU ZKOU MÁNĪ	75

SEZNAM LITERATURY	78
PŘÍLOHY	92

Seznam zkratek a synonym

Zkratky

EVS – evaluace výuky studenty

TV – tělesná výchova

Synonyma

Z důvodu lepší čtivosti byla v textu v některých případech využita různá slova pro označení stejného významu, tedy synonyma. Uvádím pro větší přehlednost nejdůležitější z nich:

- učitel = profesor = vyučující
- student = žák
- (dlouhodobá) zpětná vazba = (krátkodobá) evaluace

1. Úvod

Téma diplomové práce je u nás poměrně nové. Základním cílem této diplomové práce je uvedení do konceptu formativní evaluace výuky studenty. V tom spočívá její hlavní přínos. Práce si neklade za cíl podat vyčerpávající popis problematiky. Tím, že ve světě v podstatě neexistují přehledové studie na toto téma, byl by takový úkol takřka nemožný. Umberto Eco ve své knize „Jak napsat diplomovou práci“ (1997) uvádí, že práce má podat ucelený přehled dané problematiky, a pokud to není možné, má se téma práce zúžit. Tento požadavek je jistě oprávněný, já jsem však zvolil trochu odlišnou cestu. Rozhodující pro volbu tématu u mne byla ne tak „ucelenost a dostupnost materiálů“, ale spíše význam a novost dané tematiky. Rozhodl jsem se vydat do neprozkoumaných končin formativní evaluace výuky studenty především proto, že jsem zaznamenal ve svém okolí značný zájem o toto téma.

Základním tématem této práce je představa, že studenti vysokých, středních, i základních škol mají mít možnost vyjadřovat se (oficiálně, nejen neoficiálně) k výuce, tedy komunikovat nejen „ve“ výuce, ale i „o“ výuce. Jinými slovy, formativní evaluace má studentům dát možnost oficiálně se zapojovat do chodu událostí, jejichž jsou součástí. Konkrétně jde o to, aby si mohli stěžovat, kritizovat, vyjadřovat své názory, chválit, či třeba i doporučovat a navrhopvat změny ve výuce. Tyto připomínky žáků by přitom měly sloužit pouze či především jejich učitelům. Důvodem získávání připomínek studentů by měl být především záměr zlepšit výuku daného předmětu učitelem ve třídě. Takovýto typ procesu se nazývá „formativní zpětná vazba“, popřípadě „formativní evaluace“.

Autor si v souvislosti s tématem této diplomové práce klade následující otázky. Jaký užitek přináší formativní evaluace výuky? Jaké jsou osvědčené strategie – metody formativní evaluace výuky? Nakolik je toto téma skutečně důležité, významné? Byly realizovány v tomto směru empirické výzkumy?

Studium literatury ukázalo, že zodpovědět tyto otázky nebude tak jednoduché, jako si je položit. Důvodem je nedostatek informačních zdrojů a také okolnost, že odpovědi se velmi různí dle cílů zpětné vazby, dle forem a způsobů provedení zpětné vazby a dodržení principů, jež jsou v těchto procesech obsaženy. Různé přístupy k evaluaci, cíle evaluace i další významné vlivy budou v textu analyzovány a diskutovány.

Struktura diplomové práce má následující podobu. První část práce (současný stav bádání) začleňuje téma formativní evaluace výuky studenty do širšího kontextu - analyzuje téma evaluace výuky a porovnává formativní evaluaci s evaluací sumativní. Tak vyplývá aktuálnost a důležitost této tematiky. Druhá (deskriptivně - analytická) část analyzuje samotnou formativní evaluaci výuky studenty – zejména v aplikační rovině problematiky. Tato část sestává ze tří podčástí. První z nich mapuje téma formativní evaluace výuky studenty obecně, druhá se zabývá možností aplikace formativní evaluace v tělesné výchově a třetí obsahuje vyhodnocení – soubor klíčových poznatků pro potřeby učitelské praxe.

2. Současný stav bádání – evaluace výuky studenty

V této kapitole bude téma formativní evaluace výuky studenty začleněno do širšího kontextu. Čtenář bude seznámen s evaluací výuky obecně, s jejím významem, využíváním a s jejími druhy. Tak získá čtenář celkový přehled o aktuálním významu formativní evaluace výuky studenty.

2.1 Zarámování – evaluace výuky

Pojem evaluace je značně široký. Volně se dá vyjádřit jako hodnocení. V Českém prostředí je termín evaluace nicméně zažitý. Evaluace obecně slouží k získání relevantních informací umožňujících lépe se rozhodovat. V oblasti podnikového managementu a teorie řízení je evaluaci věnována značná pozornost. Poslední dobou se důraz na evaluaci objevuje i v českém školství (Starý, 2005).

Donedávna se evaluace na školách prováděla většinou formou inspekcí. V současné době se však v českém školství zavádí nově takzvaná auto-evaluace škol. Auto-evaluace je „...proces, ve kterém škola sama zjišťuje a vyhodnocuje údaje o hlavních oblastech své činnosti. Vlastní hodnocení je důležité ve snaze o změnu a dosažení vyšší kvality vzdělávání ve škole. Škola přebírá odpovědnost, iniciativu a na základě zjištěných informací a vlastní sebereflexe hledá a uplatňuje strategii vedoucí ke zlepšení“ (Dlouhodobý záměr MŠMT, 2007, str. 36).

Do evaluace školy spadá i evaluace výuky. Ta slouží k zajišťování její kvality. Běžně se používá několik druhů evaluace výuky (Huemer, 2010):

- evaluace výuky studenty
- evaluace výuky absolventy
- evaluace výuky kolegy (či nadřízeným)
- evaluace profesionály
- auto-evaluace vyučujícím (sebereflexe)

Dle Feldera a Brenta (2004) je klíčem k zajištění efektivní evaluace výuky využít všechny tyto zdroje dat. Čím komplexnější data jsou k dispozici, tím lépe. Nicméně, nejlepším zdrojem dat se ukazují být právě evaluace výuky studenty.

V některých aspektech se evaluace výuky kryje s evaluací učitele. Evaluace učitele však obsahuje navíc oblasti, jež se výuky netýkají. Základní okruhy pro hodnocení pedagogů jsou tyto (Autoevaluace škol – sborník, 2007):

- vědomosti z oboru
- efektivní vedení výchovně vzdělávacího procesu
- práce se vztahy ve třídě a rozvíjení sociálních dovedností žáků, vytváření bezpečného klimatu
- podílení se na životě školy
- profesní růst a rozvoj

Dle stejného zdroje: „Hlavním smyslem profesního hodnocení pedagogů je především prostřednictvím jejich odborného rozvoje soustavně zlepšovat výsledky všech žáků školy“ (Autoevaluace škol – sborník, 2007, str. 93).

V současné době existuje v evaluaci výuky několik trendů. Evaluace se méně zaměřuje na výuku a více na žákovu učení. Učení i výuka jsou chápány jako multidimenzionální jevy, tedy jako něco, na co má vliv mnoho faktorů. Začíná silně orientace na formativní zpětnou vazbu. Přibývá evaluací odehrávajících se uprostřed výukového období (tedy např. na vysokých školách v půlce semestru) s cílem výuku v druhé půlce zlepšit. Zvyšuje se důraz na interní evaluaci (auto-evaluaci). A nakonec, díky informačním technologiím je trendem on-line evaluace (Gravestock, Greenleaf, 2008; Starý, 2005).

2.2 Aktuální využívání evaluace výuky studenty ve světě

Evaluace výuky studenty je již desítky let zkoumaný fenomén. Nejvíce pozornosti mu bylo věnováno především v USA (Bie a Meng, 2009). USA odvádí v tomto směru skvělou práci, především co se týče tvorby a používání škálových způsobů hodnocení a dotazníků. Švábová (2007) informovala českou veřejnost o studii Carnegie Foundation, jež proběhla r. 1992 ve třinácti zemích světa (Austrálie, Brazílie,

Chile, Německo, Velká Británie, Hongkong, Izrael, Japonsko, Jižní Korea, Mexiko, Nizozemsko, Švédsko a USA). Švábová uvádí, že hodnocení studenty je rozšířeno především v USA (cca 80% univerzit), kolem 50% pak udávají Holandsko, Velká Británie a Švédsko, mezi 40 – 50% Hongkong, Austrálie, Izrael a Brazílie. Naopak Německo, Japonsko a Jižní Korea udávají hodnoty někde pod 10% - studentská evaluace se zde tedy téměř neprovádí.

V současné době se zavádí evaluace výuky studenty do vysokých škol i v České republice. Na středních školách ČR se organizovaná evaluace výuky studenty vyskytuje jen ojediněle. Například gymnázium Nymburk k tomuto účelu (přesněji k hodnocení učitelů studenty) vytvořilo počítačový program – aplikaci MONITOR, nyní již poměrně rozšířený i na jiných školách (Gymnázium Nymburk, 2000). Celkově jsou ale studentské evaluace výuky užívány pouze ojediněle jednotlivými učiteli z jejich vlastní vůle.

2.3 Význam evaluace výuky studenty

Je zřejmé, že EVS se v některých zemích, zejména v USA¹, používá. Co je ale jejím cílem? Cílem evaluace je zlepšit to, co je evaluováno, a tedy cílem evaluace výuky je zlepšit výuku. Aby vyšší složky řízení škol mohly určit, co a kde je třeba zlepšit, rozhodli se za tímto účelem vytvořit nástroje k ohodnocení výuky. Dle Stockhama a Amanna (1994) by EVS neměla být nahrazována jinými metodami. I v článku Masarykovy univerzity se lze setkat s názorem, že „studentské hodnocení výuky je považováno za hlavní a mnohdy jediný mechanismus zajištění kvality pedagogické činnosti“ (Basovníková, Bek, 2009, str. 3).

Většina literatury, když uvádí tato tvrzení, má na mysli především evaluace na vysokých školách. Nicméně i studie, jež srovnává zajišťování kvality výuky v USA a Číně na středních školách, tvrdí, že „EVS je fundamentální systém pro zajištění kvality výuky na středoškolských vzdělávacích institucích“ (Bie, Meng, 2009, str. 1). Stejný článek též tvrdí, že by měl být vytvořen vědecký systém EVS a v zajišťování výuky by mu měla být udělena ústřední role. Základní myšlenkou zde je, že by se mělo vědět o

¹ Vzdělávací systémy USA a Švédska, jež užívají EVS v nejvyšší míře, patří mezi nej kvalitnější vzdělávací systémy světa.

tom, jak žáci výuku vnímají a vyučující by měl být vzdělávací institucí podporován ve zlepšování své výuky právě na základě této zpětné vazby. MacLeod (2000) uvádí, že evaluační systém by měl být zacílen právě na profesionální rozvoj učitele. Stejně tak profesor Hoban, jež se metodám EVS věnoval přes 10 let, poté co se stal školním ředitelem, se rozhodl zaměřit se právě na EVS. Jeho spolupracovník Hastings o něm prohlásil: „Věřím, že klíčem k vytvoření a fungování profesionálního rozvoje ve škole je kultura profesního vzdělávání uvnitř školy fungující právě na základě EVS za účelem stimulace učitelů k vlastní reflexi“ (Hoban, Hastings, 2006, str. 1006).

Zde je na místě krátké ujasnění. Jak bylo již zmíněno, hlavním cílem učitele není zlepšování výuky, ale facilitace žákovu učení. Dále bylo uvedeno, že klíčovým prvkem pro zajištění kvality výuky je EVS, a klíčový prvek rozhodující o úspěšnosti žáka je učitel. Když se toto vše spojí s myšlenkou předcházejícího odstavce o evaluaci pro rozvoj učitele, je možné vyvodit závěr, že EVS by se neměla orientovat na výuku, ale na učení a měla by sloužit především učitelům tím, že mu bude ukazovat, jak učení žáků dále rozvíjet. Toto není pouze názor autora diplomové práce, ale aktuální trend propagovaný mnoha autory. Například Hodges a Stanton (2007) tvrdí, že bychom EVS neměli vidět jako hodnocení vyučování ale jako nástroj k porozumění tomu, jak se žáci učí a jak jejich učení zlepšit. Stejně tak Graham Gibbs (2000), Stockham a Aman (1994) a Alausa (1999) zastávají názor, že chceme-li jako výsledek zlepšit výsledky učení studentů, musíme se ptát i těch, jež se učí. Jsou to právě studenti, kdo mohou poskytnout validní informace ke zlepšování tohoto procesu. V podstatě jde o to obohatit učitele informacemi, protože on může některé pro žáky důležité prvky opominout. Ke změně učitelova chování dochází často právě tehdy, když se ukáže, že způsob, jakým vnímají výuku žáci a jakým učitel, se liší (Alausa, 1999).

Přehledně tento jev objasňují Stockham a Amann (1994). Ti uvádějí 5 důvodů pro EVS:

1. Učení je aktivní proces a zapojení studentů v tomto procesu je zásadní.
2. To jak studenti vnímají a interagují s učitelem je pro proces učení klíčové.

3. Aby učitel mohl rozvíjet a budovat na silných stránkách vztahu se studenty a opravovat ty deficitní, je pro něj důležité, aby se viděl skrze oči svých studentů.
4. Studenti mohou nabídnout důležité informace pro zlepšení učebního vztahu mezi žáky a učitelem. Učitel musí být k těmto připomínkám - informacím vnímavý.
5. Vyučování a učení zahrnuje dynamický vztah, jenž se s časem a zkušenostmi může a měl by se měnit. Neexistuje jedna správná cesta jak vyučovat či jak se učit. Každý by měl usilovat o nalézání nových a lepších metod.

2.3.1 Význam EVS pro učitele

Učitel hraje ve vzdělání žáků klíčovou roli. Je tou nejvýznamnější proměnnou, která ovlivňuje výsledky a úspěch žáka (Obama, 2011; Daley, Kim, 2010; Průcha, 2009). Zároveň ale, bohužel, dle Marshe (2007) mnoho studií dokazuje, že učitelé se v průběhu své kariéry nezlepšují, spíše naopak, časem se jejich výkon mírně zhoršuje. (Přesněji, učitelé se zlepšují v několika prvních letech po nástupu do zaměstnání. Časem však dochází ke stagnaci až k mírnému zhoršování jejich práce.) Naději přináší Alausa (1999), který tvrdí, že učitel se může profesionálně rozvíjet a nepotřebuje k tomu ani speciální školení. Stačí, aby se učitel o své studenty zajímal a konzultoval informace sesbírané ve třídě se svými kolegy. Wirtz (2004) potvrzuje, že zajímat se o zpětnou vazbu od studentů je důležitá nedílná součást profesionálního rozvoje.

Učitelé se často nezlepšují kvůli tomu, že svou výuku nevidí jako problematickou (Hoban, Hastings, 2006; Edström, 2008). Pokud žáci „nastaví učiteli zrcadlo“ a on zjistí, že „vypadá jinak, než si myslel“, pravděpodobně na vyučování něco změní a tím zapracuje i na svém profesionálním rozvoji (Hoban, Hastings, 2006; Edström, 2008).

Obecnějším a zároveň i morálnějším důvodem je, že učitel by měl jít žákům příkladem. Měl by se o své žáky zajímat, aby se i žáci zajímali o něj, o výuku a o svou

společnost vůbec. Měl by se sám neustále učit (ze svých chyb, z EVS) a zlepšovat se, aby i žáci byli motivováni k celoživotnímu vzdělávání, zájmu o druhé a práci na sobě.²

Nakonec, EVS může být prospěšná i „lenivému“ učiteli bez zájmu o studenty či učivo. Je teoreticky možné, že někteří studenti (díky dobře vytvořené formativní EVS) vymyslí, nejen jak výuku zlepšit, ale též jak učiteli ušetřit práci a čas potřebný na učitelovy přípravy do výuky.

2.3.2 Význam EVS pro žáky

Základním cílem EVS ve vztahu k žákům je přizpůsobit výuku potřebám žáků tak, aby dosahovali co nejlepších výsledků a aby si z výuky co nejvíce odnesli. To jsou přímé, zamýšlené cíle EVS. EVS a zvláště formativní EVS může mít ovšem i přidanou hodnotu, jež nemusí být na první pohled zřejmá.

Pokud budou mít žáci prostor vyjadřovat se k výuce otevřeně (nejen ve formě uzavřených škálovacích otázek), jejich připomínky budou brány s respektem a vážností a bude se na ně reagovat, pak se tím žáci učí, že má smysl zapojovat se do dění kolem sebe, že má smysl snažit se věci a situace ovlivňovat a měnit. Tím se u nich vytváří pro-aktivní postoj k životu a k problémům. Žákům se posiluje jejich sebeúcta, pocit vlastní hodnoty (což je jedna ze základních lidských potřeb) a „psychická nezdolnost“³. V opačném případě se žáci učí, že se o ně učitel nezajímá, že nejsou důležití. To jejich sebevědomí, sebehodnocení snižuje a jejich pro-aktivní postoj utlumuje. Autoři Stockham a Aman (1994) potvrzují, že žáci se díky EVS cítí respektováni jako zodpovědní mladí dospělí a že proces formativní EVS posiluje vztah mezi učitelem a žáky.

² Stojí za to uvést, co o důležitosti „vzoru“ učitele píše Schwartz (2009): Pro úspěch dětí je klíčový charakter. Když děti získají dobrý charakter (úctu k sobě, učiteli, škole, učivu...) téměř vše ostatní jde takřka samo. Charakter děti přejímají a získávají nejvíce nápodobou. Proto by se učitel měl starat o to, aby jim byl neustále vzorem, aby jim šel neustále příkladem. To je totiž to, co nakonec o úspěchu dětí rozhoduje.

³ Psychická nezdolnost („hardiness“) je opakem „naučené bezmocnosti“. Oba tyto koncepty jsou v psychologii dobře známé. Jedná se o návyky, postoje, jež významně spolurozhodují o tom, jak jedinec bude zvládat (problémové) situace ve svém životě.

Celkově, díky tomu, že komunikace bude více "obousměrná", bude podporovat vzájemné porozumění mezi učitelem a žáky. Toto porozumění pak bude mít za následky efektivnější intervence učitele i lepší atmosféru ve třídě, v ideálním případě pak silnějšího ducha komunity, jednoty a vzájemnosti.

Souhrnně, byly popsány důvody, proč je EVS důležitá a k čemu je dobrá. Bylo uvedeno, že klíčem je zlepšování učení žáků a rozvoj učitele. Školy by tedy měly přisoudit EVS větší důležitost.

2.4 Základní druhy evaluace výuky studenty: Sumativní a formativní

K dosažení zkvalitnění učení prostřednictvím EVS existují v podstatě dvě cesty.

První cesta vede přes celkové zhodnocení kvality výuky (a jejich vyučujících) v jednotlivých předmětech. Příslušný úkol se nazývá sumativní evaluace. Předpokládalo se, že když se učitel dozví, v čem je dobrý a v čem naopak dobrý není, automaticky své nedostatky napraví. Bohužel, praxe ukázala, že tomu tak většinou nebývá. Sumativní evaluace často nemá na výuku žádný či jen velmi malý vliv. Výsledkem je pouze to, že učitel (i ostatní) ví, v čem je a v čem není dobrý. Toto téma bude rozebráno později v kapitole 4.1.3.

Druhá cesta EVS se nesnaží výuku cíleně celkově zhodnotit. Jde jí spíše o to poskytnout vyučujícímu co nejbohatší a nejrelevantnější informace většinou nekvantitativního charakteru s cílem výuku změnit, ne zhodnotit. Tato cesta se nazývá evaluace formativní. Ukazuje se, že formativní metody evaluace mají skutečný dopad na výuku a jsou jejími uživateli chváleny.

Souhrnně, EVS může mít 2 cíle: sumativní a formativní. Tyto cíle nebyly vždy rozlišovány, ukazuje se ale, že tyto cíle je třeba rozlišovat a že je třeba pro ně užívat rozdílné metody.

Základní důvod pro rozlišování těchto dvou typů evaluací je ukryt v povaze sbíraných dat. Kvantitativní data nejsou učiteli příliš užitečná pro zavádění změn do výuky, naopak jsou ale užitečná pro celkové hodnocení kvality výuky a získání „panoramatického přehledu“. Data kvalitativního charakteru jsou užitečná učitelům jako

podněty k zavádění změn do výuky, pro jejich nestandardizovanost a specifičnost z nich lze však jen těžce určit, nakolik je výuka celkově dobrá.

Další důvodem, proč by se tyto dva typy evaluace měly rozlišovat, jsou žáci a jejich postoje k evaluaci. Pokud žáci znají cíl evaluace a tímto cílem je sumativní kvantitativní hodnocení výuky, jež pro učitele může mít následky, mají tendenci data zkreslovat – zmírňovat (Elaine, Iain, 2005). Pokud vědí, že cílem je zlepšit výuku a že učitel má o tyto informace zájem, mají tendenci být naopak kritičtější a vyjadřovat se podrobněji. Konečně, když žáci neví, k čemu evaluace je a jaké bude mít dopady, nejsou příliš motivováni a mají tendenci dotazník takzvaně odfláknout.

2.5 Další dělení: formální x neformální

Evaluaci je možno též rozlišovat na formální a neformální. Základní rozdíl mezi nimi je ten, že formální evaluace se děje záměrně, plánovitě, je komplexnější a delší. Neformální evaluace je kratší, neplánovaná - vzniká spontánně a je spíše lokálně orientovaná (Hendl, 2005).

Sumativní evaluace je (téměř) vždy formální, formativní evaluace může být formální i neformální.

2.6 Shrnutí kapitoly

Téma „evaluace výuky studenty“ spadá do nadtématu evaluace výuky. Výuka se dá hodnotit mnoha způsoby. EVS je jedním z nich a jeví se jako zřejmě nejlepší metoda evaluace. Přesto se doporučuje výuku reflektovat více způsoby - pro zajištění maximální objektivit. Trendem je využívat online evaluace.

EVS se v některých částech světa používá výrazně (zejména v USA), v jiných méně a v některých státech téměř vůbec. Zdá se, že státy s vyšší úrovní vzdělávání využívají EVS více.

EVS má značný význam, ale je třeba rozlišovat mezi sumativní a formativní evaluací výuky studenty. Zatímco sumativní EVS byla doposud věnována mnohem větší pozornost, naopak formativní EVS se jeví jako důležitější a užitečnější. EVS je tedy známá a rozšířená – ale pouze na vysokých školách a pouze jako sumativní nástroj.

Naopak právě formativní EVS je to, co školy, učitelé i žáci potřebují a o co mají zájem.
Paradoxně, formativní EVS je téměř nevyužívána.

3 Cíle, úkoly a metodika práce

Tato část nejprve představí základní cíle diplomové práce, poté následuje popis výzkumných otázek a nakonec je popsána metodika, jejímž prostřednictvím jsou tyto cíle realizovány.

3.1 Cíle práce

Cílem práce je se shromáždit poznatky týkající se formativní EVS – zvláště ve vztahu k TV; tyto informace analyzovat, vzájemně porovnat, nalézt společné charakteristiky, rozdíly, důvody těchto rozdílů a nakonec provést syntézu a vyhodnocení poznatků tak, aby byly osvětleny hlavní myšlenky, na kterých se autoři shodovali, i problematické části, jež budou potřebovat další prozkoumávání. Takto syntetizované poznatky aspirují jednak na to, stát se odrazovým můstkem pro testování a aplikování formativní EVS v reálné výuce, dále pak aspirují též na to stát se užitečnou poznatkovou základnou pro další výzkum této problematiky. V práci lze tedy rozlišit 2 cíle – teoretický (sloužící vědě a dalšímu výzkumu) a praktický (sloužící učitelům ve skutečné výuce).

Jelikož toto téma není v České republice v podstatě vůbec odborně zmapované, je stručně řečeno cílem práce seznámit české zájemce:

- 1) s vědeckou stránkou této problematiky, se současným stavem poznání;
- 2) s osvědčenými metodami a principy, jež mohou využít učitelé ve vlastní výuce.

3.2 Výzkumné otázky

Cílem této diplomové práce je zodpovědět následující výzkumné otázky:

1. Jaké existují empirické a teoretické práce na téma formativní evaluace výuky studenty obecně?
2. Jaké existují empirické a teoretické práce na téma formativní evaluace výuky studenty obecně pro oblast v tělesné výchově?
3. Nakolik je toto téma považováno za důležité, významné?

4. Nakolik se využívá formativní evaluace výuky studenty? Nakolik se používá v tělesné výchově?
5. Jaké výsledky přináší formativní evaluace výuky?
6. Jaké jsou osvědčené strategie (metody) formativní evaluace výuky? Jsou pro tělesnou výchovu používány specifické strategie?

3.3 Metodika

Co se metodologie teoretické diplomové části týče, v české literatuře k ní neexistují téměř žádné příručky, návody ani informace. Autor tedy vychází z následujících publikací: Jak napsat diplomovou práci (Eco, 1997) a Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice (Váňová, Skopal, 2002) - ač to může znít úsměvně, autor nenalezl jinou publikaci, jež věnuje celou jednu kapitolu tématu „metodologie teoretické diplomové práce“.⁴

Metodologický postup plyne z uvedených cílů a výzkumných otázek diplomové práce.

3.3.1 Shromažďování dat

V této podkapitole bude čtenář nejprve seznámen s nástroji vyhledávání, které byly použity. Poté je popsáno, co vlastně bylo vyhledáváno (jaká klíčová slova a sousloví). Nakonec jsou prezentovány i alternativní způsoby, jichž bylo při vyhledávání informací použito.

Nástroje vyhledávání (vyhledávače)

Nejprve bylo nutno data-informace k tématu vyhledat. Vyhledávání informací probíhalo v prostřednictvím mnoha českých i mezinárodních vyhledávačů:

- Google, google scholar
- JIB – jednotná informační brána

⁴ Autor se inspiroval i díly o metodologii výzkumu jako například: Úvod do pedagogického výzkumu (Gavora, 2000), Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry (Švaříček, Šed'ová, 2007), Slovník pedagogické metodologie (Maňák, 2005), Jak se vyrábí sociologická znalost : příručka pro uživatele (Disman, 1993), Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace (Hendl, 2005) a dalšími.

- SKC, SKCP – souborný katalog české republiky (knihy a seriály)
- Metalib – meta-vyhledávač informačních zdrojů UK
- Eric – vyhledávač plnotextových pedagogických článků, přístupný zdarma
- EBSCOhost (Academic Search Complete, PsycINFO, PsycARTICLES, SPORTDiscus with Full Text, Education Research Complete, SocINDEX with Full Text) – placená plnotextová databáze dostupná z UK
- ProQuest – placená plnotextová databáze dostupná z UK

Vyhledávače jako google a slovníky jako wikipedia byly využity zejména jako rozcestníky, odrazové můstky, které výzkumníka nasměrovaly dále na weby s odbornějšími zdroji.

Obsah vyhledávání (klíčová slova)

Jak byly postupně nalézány další a další články, popřípadě (elektronické) knihy, tak bylo i téma hledáno pod více různými názvy a pojmy. Pojmy ekvivalentní či blízké pojmu „formativní EVS“ byly zaznamenávány a vyhledávány jak v Českém, tak v Anglickém jazyce. Nebylo vyhledáváno pouze toto a jemu podobná témata, ale i jejich „podtémata“ popřípadě „nadtémata“. Za začátku byla klíčová slova hledána spolu s pojmy, jež označují takzvanou přehledovou literaturu, tedy například „summary“ (A summary of the research), „abstract“, „review“ (A Review of the literature), „summation“, „overview“, „meta analysis“ a jejich ekvivalenty v českém jazyce. Takto nalezené zdroje byly dále tříděny dle data publikace a čteny byly nejprve ty nejnovější. Klíčová slova, jež byla s tématem formativní EVS úzce svázána a jež byla použita pro vyhledávání, jsou následující (Znalost těchto klíčových slov bude užitečná zejména výzkumníkům, jež budou chtít navázat na tuto práci.):

V českém jazyce (příklady frází):

- připomínky studentů k výuce
- hodnocení výuky (studenty)
- evaluace výuky
- hodnocení učitelů (studenty)

- zpětná vazba od studentů pro učitele
- nápady studentů
- studenti zlepšují výuku
- ...

V Anglickém jazyce

Příklady klíčových slov, z nichž fráze sestávají:

- student(s), learner
- teacher, educator, trainer
- (written) comments, notes, ideas,
- uncovering, eliciting, contribution
- summative, formative, constructive
- feedback, evaluation, rating, opinions, suggestions, uptake
- higher education, college
- quality, develop, potential, influence, improvement, upgrading, effect
- proces, performance, curriculum
- ...

Příklady nejčastěji se vyskytujících frází:

- student evaluations of the teaching
- student evaluation of teacher performance
- educational evaluation
- teaching effectiveness
- student rating forms
- student end-of-course questionnaires or student evaluation forms
- student ratings of instruction
- student (formative) feedback
- ...

Další použité metody vyhledávání

Vedle vyhledávačů a klíčových slov byl k nalezení dalších zdrojů používán též přehled použité literatury uváděný na konci knih a článků - zejména autory citované a doporučované zdroje.

Vedle práce s literaturou bylo využito i možnosti kontaktovat osobnosti, jejichž oblasti zájmu se s tématem diplomové práce překrývaly. Tak bylo komunikováno celkem s pěti odborníky - prof. PhDr. Lubomír Dobrým, CSc., Doc. PaedDr. Ludmilou Fialovou, Ph.D., prof. PhDr. Jiřím Marešem, CSc. (profesor na lékařské fakultě UK, věnující se EVS již přes 20 let), prof. Jamesem Wisdomem (profesor a výzkumník EVS v Anglii) a Karlem Starým, PhDr., Ph.D. (člen Výzkumného ústavu pedagogického v Praze).

3.3.2 Zpracování poznatků

Sběr poznatků byl ukončen, jakmile autor diplomové práce nabyl názoru, že data jsou již tzv. „nasytenu“, tedy, že studium nových článků již nepřinášelo dostatečně nové poznatky.

Texty byly zpracovány v programu Freeplane (dostupný zdarma), což je program podporující procesy „mentálního mapování“. (Mentální mapování zpropagoval Tony Buzan – autor knih o mozku, mysli a vzdělávání.) Mentální mapování umožňuje pracovat s textem intuitivně, více jej třídit, kategorizovat, i zřehledňovat. Více o programu Freeplane a jeho využití při práci s textem viz Příloha 1.

Texty byly zpracovány následujícím způsobem: Nejprve byly ve výpiscích identifikovány větší (i menší) tematické celky. Poté byly stejné tematické celky z různých literárních zdrojů shromážděny na jedno místo (přičemž ale zůstala zachována znalost původního zdroje i kontextu). Dále byla témata utříděna mezi sebou tak, aby na sebe plynule navazovala. (To je nicméně zjednodušený model, protože ve skutečnosti jedno téma souvisí s mnoha jinými tématy. Linearita textu bohužel příliš neumožňuje takovou vzájemnou propojenost znázornit.) Poté byla data vzájemně mezi sebou porovnávána. Tak byly identifikovány společné názory různých autorů či výsledků výzkumů, i rozdíly vyžadující další výzkum a testování. Tímto procesem vznikl relativně organický, vzájemně propojený na sebe navazující celek informací.

Tyto informace byly nakonec doplněny poznámkami, komentáři a myšlenkami autora a přepsány do uceleného textu této diplomové práce.

Uvedené dvě fáze postupu řešení nejsou striktně odděleny, prolínají se a vzájemně ovlivňují. Oddělují se zejména z didaktických důvodů.

Metodologická část byla formulována zejména popisnými pojmy. Pokud by měly být použity pojmy obecnější, pak lze uvést, že bylo využito metod analýzy, srovnávání, indukce, dedukce i syntézy sesbíraných poznatků. Práci lze celkově označit za přehledovou práci obsahující prvky kompilace, komparace i vlastní nápady. V Českém prostředí by diplomová práce zřejmě mohla být označena též jako „původní teoretická stat“, nicméně v širším světovém kontextu se ukazuje, že její základní myšlenka nová není.

4 Deskriptivně-analytická část

Deskriptivně - analytická část je zaměřena zejména na praktickou (aplikační) rovinu problematiky a sestává ze dvou hlavních kapitol. První kapitola mapuje téma formativní evaluace výuky studenty obecně, druhá kapitola se zabývá možností aplikace formativní evaluace v tělesné výchově.

4.1 Formativní evaluace výuky studenty

Nejprve bude zmíněn užitek a využívání formativní EVS. Poté budou analyzovány základní principy efektivní formativní EVS. Následuje popis základních fází formativní EVS a podmínek, jež je pro její úspěšnou realizaci v té které fázi třeba dodržet. Navazuje představení základních metod s uvedením příkladů praktické realizace té které metody. Nakonec je analyzován obsah formativní EVS.

4.1.1 Zarámování, význam a využití formativní EVS

Jak již bylo řečeno, formativní EVS byla donedávna věnována jen malá pozornost. Teprve v poslední době se jí začíná dostávat větší pozornosti a v některých zemích je aktuálním trendem. Bylo též uvedeno, že odborných informací, článků a výzkumů na toto téma je mnohem menší množství než článků o sumativní EVS. Proto následující kapitola bude spíše nástinem a příkladem toho, jak by formativní evaluace mohla vypadat. Vzhledem k roztržitosti není zřejmě možné podat kompletní přehled. Jelikož vědeckých informací o formativní EVS je málo, vychází autor často i z článků publikovaných jednotlivými školami (většinou univerzitami) - takové články slouží zejména potřebám jejich vlastních zaměstnanců – vyučujících.

Svým zaměřením na formativní EVS je tato diplomová práce v České republice nová. Autor v České republice našel pouze jediný odborný článek, jenž by se tímto tématem zabýval. (Süss, Matošková, Štefanšíková, 2003.) Pokud je autorovi známo, všechny české odborné publikace na téma EVS se zabývají výhradně její sumativní stránkou.

Dle Tiberiuse a kol. (1989) je tím rozhodujícím ve výuce vzájemné porozumění a interakce obecně. Autor tvrdí a realizoval na to výzkum, že znalost potřebných informací vede sama o sobě ke změně ve výuce. Dle autora ke změně nevedou nějaké konkrétní změny chování učitele, jako je posilování jeho silných stránek, náprava slabých a podobně. Klíčem je posilování vzájemného porozumění a interakce učitel – žáci obecně. Už to, že učitel dostane potřebnou zpětnou vazbu, potřebné informace, již to vede samo o sobě ke změně. I Bie a Meng (2009) tvrdí, že učitel a žáci si musí rozumět, aby výuka mohla fungovat. Právě proto by se formativní EVS měla využívat. Formativní EVS může sloužit jako kanál, pomocí něhož mezi sebou učitelé a studenti komunikují. Dle Stockhama a Amana (1994) tento proces dále jako důsledek rozvíjí vztah mezi učitelem a žáky, protože žáci se cítí respektováni jako mladí zodpovědní dospělí.

Celkově je formativní EVS užitečná především proto, že učiteli poskytuje bohaté množství informací, často konstruktivních, a tak učitel získává aktuální užitečné podněty, jak vyučování zlepšit (Stockham, Aman, 1994). „Byli jsme udiveni, jakou sílu má systém-nástroj, kdy je mladým dospělým dána možnost ovlivňovat a zlepšovat jejich výuku“ (Stockham, Aman, 1994, str. 4). Autoři uvádějí, že celkově zesílil vztah mezi vyučujícím a studenty (protože ti se cítili respektováni a důležití) a zlepšila se týmová práce a entuziasmus ve třídě, což dále podporovalo aktivní učení studentů. Proces jejich formativní EVS dále pomohl identifikovat užitečné učební metody, identifikovat odstranitelné překážky učení, vytvářet nové učební strategie, vylepšit metody učení, a podporoval i vzájemné porozumění mezi žáky tím, že odhaloval jejich společně sdílené problémy s výukou. Slovinci proces formativní EVS doporučují jako „velmi podnětný a užitečný pro další zdokonalování“ (Hrvoľová, Polednáková, 2007, str. 33).

Celé téma diplomové práce vzniklo z předpokladu, že studenti budou mít zájem podílet se na ovlivňování vlastní výuky, že jsou ke zlepšování výuky vnitřně motivováni. Dvacetiletá zkušenost autora této práce se školním prostředím v roli studenta jej vede k domněnce (hypotéze), že téměř každý žák je téměř vždy s něčím ve škole - ve výuce - nespokojený a má k tomu své připomínky. Právě tato „věčná studentská nespokojenost“ může být potenciálním zdrojem změn a inovací ve výuce. Čím více jsou žáci s výukou nespokojeni, tím více ji chtějí změnit. Čím více studenti chtějí výuku změnit a čím více zároveň věří, že výuku mohou ovlivnit, tím více budou o změnu usilovat a na EVS se angažovat. Toto tvrzení lze podložit známým vzorcem

z psychologie motivace, kde „pravděpodobnost jistého chování“(CH) se rovná „hodnotě cíle“(H) (od nuly do jedné), k němuž toto chování směřuje, násobeno „vírou v pravděpodobnost jeho dosažení“(V). Celý vzorec tedy vypadá následovně: $%CH = H \times %V$. (Pravděpodobnost chování = hodnota cíle x víra v pravděpodobnost jeho dosažení.)

Co se postojů studentů k formativní EVS týče, Stockham a Aman (1994, str. 7) uvádí, že „byli ohromeni zájmem, s jakým se studenti podíleli na ovlivňování a formování výuky. Dřívější sumativní hodnocení je nemotivovalo, protože bylo málo adresné a tedy i efektivní.“ Autoři doporučují užívat studenty jako excelentní zdroj dat pro formativní evaluaci „postojových a motivačních cílů ve vzdělávání.“

Zajímavost na závěr. Formativní EVS může doslova „nutit“ učitele ke změnám. Zde je příklad: Jeden učitel experimentoval s formativní EVS přes 10 let. Díky tomu získal hlubší vhled do toho, jak se studenti učí a více jim tím pádem rozuměl. V důsledku tohoto vhledu, dle jeho slov, získal potřebu maximalizovat jejich „prožitky-zkušenosti ve třídě“ a cítil se „vinnen“ kdykoli tak nedělal, když nepraktikoval nový způsob výuky. Jeho starý přístup se od nového lišil tím, že žáky zapojoval více do utváření výuky; tento přístup ale po učiteli vyžadoval mnohem více příprav a plánování na hodiny výuky (Hoban, Hastings, 2006).

4.1.2 Principy efektivní formativní EVS – povaha dat

Tato kapitola popíše obecné principy efektivní formativní EVS. Specifické principy jednotlivých fází EVS budou popsány v následující kapitole. Vychází se především z následujících prací: Feeney, 2007; Hand a Rowe, 2001; Candill, 2002; Wirtz, 2004; Huemer, 2010; Hoban a Hastings, 2006; a další.

Povahou dat jsou míněny specifické charakteristiky informací, sbíraných ve formativní evaluaci. Představeny budou pouze doporučení, na kterých se shoduje více autorů.

Základní charakteristiky obsahu dat

Kvalitativní povaha data

Kvalitativními daty (informacemi) jsou myšleny všechny informace, které student takzvaně „rozepíše“ či vysloví. Nejčastěji se jedná o věty. Charakterizuje je to, že je vymyslel žák, že je vytvořil jako odpověď na nějakou otevřenou otázku; a že tedy nevolil jen „slovo z nabídky možností“. Zjednodušeně řečeno, kvalitativní data nelze kvantifikovat (měřit a počítat).

Naproti tomu kvantitativními daty označujeme čísla, odpovídání v rámci škál či volení z nabídnutých možností.

Pro formativní EVS je nejvíce charakteristická právě kvalitativní povaha dat. Tím se od sumativní EVS odlišuje nejvíce. V podstatě jakákoli kvalitativní data mají tendenci učitele „formovat“ a sumativní data učitele „hodnotit“. Někdy se ale pro formativní EVS využívá jak formativních, tak sumativních dat. Data kvantitativní (nejčastěji ze škál) pomáhají vyučujícímu utvořit si celkový obrázek a identifikovat hlavní problémové oblasti, a kvalitativní data (otevřené otázky) poté doplní potřebné specifické informace.

Formativní EVS získává od studentů především kvalitativní data. Může si ale vypomáhat i daty kvantitativními.

Obecná...konkrétní...detailní - povaha dat

Nejeden autor, jenž testoval formativní EVS, prohlásil, že informace žáky poskytované jsou často povrchní a nestimulující (Feeney, 2007; Hand, Rowe, 2001). Nicméně shoda mezi názory, čím to je, neexistuje. (Přesněji řečeno, na toto téma neexistuje ani diskuze.) Důvodů se uvádí několik. Studenti píší evaluaci na konci výuky, spěchají, zkrátka nemají čas se zamyslet či se prostě nad odpověďmi nezamýšlí. Studenti též nemusí být motivovaní, neví k čemu EVS je, nemají zájem poskytovat kvalitní data. Další příčinou může být typ otázky, kterou pokládáme. Pokud chceme získat specifické, konkrétní informace, volíme i podle toho zaměřené otázky. Čím obecnější otázku položíme, tím obecnější odpovědi pravděpodobně dostaneme. V Open-Ended Questionnaire (2010) se tvrdí, že formulace otázky je velmi důležitá a obecné otázky nedoporučuje vůbec. Kromě volby obecnosti otázek může být dalším možným

řešením to, že studenty předem upozorníme a požádáme, aby se skutečně zamysleli, dali si s odpověďmi práci, a aby se pokoušeli psát co nejkonkrétněji. Povrchní otázky nepřinášejí užitek, je třeba se ptát na specifické aspekty, nové, nezkoušené prvky a na to, co vás jako učitele zajímá (Hand, Rowe, 2001; Candill, 2002; Wirtz, 2004). Dle Huemera (2010) právě odpovědi, jež obsahují specifické informace, způsobují změny ve výuce. Wirtz (2004) doporučuje ptát se přímo na uspořádání výuky a na učební styl vyučujícího.

Postup od obecného k detailnímu

Povrchní obecné informace vzbuzují zvědavost, nedávají ale rady co konkrétně dělat (Hoban, Hastings, 2006). Toho se dá využít, stejně jako kvantitativního typu dat. To doporučuje i Hoban s Hastingsem (2006). Učitelé se pak již mohou „doptat“ na specifické oblasti, jež je zaujaly. Wisdom (1995) uvádí, že jejich učitelé získali informace jak obecné, celkové, tak specifické, detailní. Tuto kombinaci informací si chválili, protože jim umožňovala vidět očima žáků jak celek, tak i specifické významné detaily. Též Gibbs (2000) navrhuje postupovat od obecnějších k specifitějším oblastem. I klasické standardizované dotazníky obsahují otázky jak obecné, tak specifické (Bie, Meng, 2009).

Pozorovatelná data

Shoda mezi autory panuje v tom, že informace poskytované studenty by celkově měly být deskriptivní povahy (Feeney, 2007). To znamená, že studenti by měli popisovat situace a činnosti, které se ve třídě skutečně staly, či by se mohly stát. Takový typ informací obsahuje slova jako „šel“, „mluvil“, „ukazoval“, „tahal za vlasy“. Naproti tomu nepozorovatelná data jsou například „hodný“, „provokoval“, atp. Feeney (2007) doporučuje za tímto účelem klást otázky na konkrétní činnosti. Při odpovídání na obecnější otázky od studentů vyžaduje příklady z hodin – a to jak z problémových, tak z těch ideálních, jež ukazují, jak má výuka vypadat.

Komplexní data

Poslední zde uváděnou významnou charakteristikou, na které se autoři shodují, je komplexnost dat (Autoevaluace škol – sborník, 2007; Gravestock, Greenleaf, 2008; Lukas, 2005). Čím širší, hlubší a propojenější informace od žáků učitel získá, tím přesnější, podrobnější, reálnější představu si může učitel o výuce vytvořit. Tento komplexní „vhled“ do dění ve třídě mu umožňuje reagovat na základě podložených reálnějších informací, nejen na základě svých představ.

Kvalitní informace, tím že pomáhají přesněji identifikovat co a jak na výuce změnit, umožňují v důsledku učiteli stanovovat si cíle profesionálního rozvoje (Feeney, 2007). Když učitel nebude vědět, co přesně ani jak změnit, pravděpodobně si žádný cíl neurčí.

4.1.3 Základní fáze formativní EVS

V celém procesu formativní EVS můžeme rozlišit 3 základní fáze:

- 1) Přípravu
 - 2) Realizaci se studenty
 - 3) Vyvozování důsledků (Anglický vžitý termín zní „cloosing the loop“)
-
- 4) Evaluaci změn

Někteří autoři (Mertler, 1997) nabízí též čtvrtou fázi: Evaluaci změn. Ta v obecném povědomí nepanuje. Přesto bude krátce zmíněna.

V EVS dlouhou dobu neexistovala ani třetí fáze – „cloosing the loop“. Teprve když se zjistilo, že samotná sumativní EVS nemá na výuku efekt, začalo se s tímto „slabým“ místem evaluace pracovat.

V první fázi je hlavním úkolem vyvolat u učitele osobní zájem o formativní EVS. V druhé jde o sesbírání zpětné vazby od studentů. Ve třetí se z těchto informací vyvozují praktické důsledky – změny ve výuce.

1) Příprava

Přípravou se rozumí všechny úkony, jež se doporučuje zrealizovat předtím, než se započne se samotnou realizací EVS se studenty. Obecným doporučením některých autorů (Bie, Meng, 2009; Surgenor, 2010) je udržovat po celou dobu harmonickou atmosféru a podporovat „správné“ klima. Správným klimatem mají na mysli podporu otevřené komunikace a vzájemné poskytování si zpětné vazby. Dle Griffina a Cooka (2009) by dobré klima mělo být zároveň i klíčovým cílem celého snažení.

Jedním z hlavních úkolů přípravné fáze je postarat se o to, aby účastníci EVS a především učitelé správně porozuměli jejím cílům, důsledkům (pouze zlepšit výuku, nehodnotit, neohrožovat vyučující možnými sankcemi,...) a smyslu (Bie, Meng, 2009; Theall, Franklin, 2001). Profesorům (například na Karlově univerzitě /Šváblová, 2007/) je často nejasné, k čemu výsledky EVS budou. Vyjasnění těchto záměrů podporuje klima důvěry a spolupráce a motivuje tím učitele k vyšší angažovanosti.

Motivace učitele

Motivace učitele k formativní EVS je klíčovým faktorem úspěchu celého procesu.⁵

Vnitřní zájem

Jedním z hlavních úkolů přípravné fáze je „získat motivovaného učitele“, jednodušeji řečeno motivovat učitele tak, aby o formativní EVS měl zájem. Za tímto účelem lze doporučit několik způsobů, postupů, „tipů“. Pravděpodobně všechny vycházejí z obecné lidské potřeby přispívat. Předpokládá se, že všichni učitelé mají potřebu (vnitřní motivaci) být dobří, zlepšovat se a přispívat svému okolí. Soustředit se na tuto vnitřní motivaci učitelů je lepší než „cukr a bič“ (Frase, 1992).

Zřejmě nejlépe na učitele působí výše uvedené objasnění cílů evaluace. Mnoho zdrojů potvrzuje, že osobní zájem učitele o EVS, o zpětnou vazbu je jedním z klíčových prvků celé evaluace (Huemer, 2010; Wisdom, 1995; Tiberius a kol., 1989; Graham

⁵ Celkový postoj Učitelů gymnázií

Zkušenost autora diplomové práce s oslovováním gymnaziálních profesorů ukazuje, že 95% profesorů (převážně profesorek) je formativní zpětné vazbě přístupných a přibližně 50% ji dokonce vítá. (Vzorek cca 15-ti učitelů na třech gymnáziích v Praze.)

Gibbs, 2000; Ory, Braskamp, Pieper, 1980; Mertler, 1997; Kember, Leung, Kwan, 2002; Hrvol'ová, Polednáková, 2007; Edström, 2008). Dokud učitel nemá zájem svým studentům naslouchat, nemá téměř smysl evaluaci realizovat. Dle Oryho, Braskampa a Piepera (1980) nejvíce změnili svou výuku právě ti vyučující, jež se o EVS zajímali nejvíce. Celkově nejde jen o chuť učitele vyslechnout studenty, ale i o to být ochoten reagovat na výsledky evaluace, tedy být ochoten nejen naslouchat, ale i jednat a pracovat na zlepšení výuky. Když učitel nemá záměr zlepšovat výuku, postrádá evaluace smysl (Edström, 2008).

Percepce výuky

Značnou roli v přístupu učitele ke změnám ve výuce hraje postoj učitele k výuce, to jak výuku vnímá, skrze jaké „brýle“ se na výuku a na svou práci „dívá“. V percepci výuky učitelem může být několik „chyb“. Zaprvé, učitele vůbec nemusí napadnout o výuce přemýšlet, vidět ji jako problémovou či zlepšitelnou (Edström, 2008; Hoban, Hastings, 2006). Zadruhé, učitel příčiny problémů interpretuje jako chyby na straně žáků, a ty on přece „nemůže“ změnit, je to chyba „neschopných žáků“, ne jeho vyučování. Zatřetí, nemá nápady, jak výuku vylepšit (Edström, 2008). Začtvrté, zajímá se, jaký je, ne jak výuku zlepšit. Zapáté, zajímá se, jak zlepšit výuku, ne jak zlepšit učení žáků.

Jde tedy o to změnit učitelův postoj z „vše je ok“ na „může to být lepší“ (a z orientace na sebe-hodnocení k orientaci na učení žáků). Takový přístup učiteli „otvírá oči“, umožňuje mu vidět možnosti, jimž dříve nevěnoval pozornost, umožňuje mu být otevřen změnám a tedy i názorům (a nejspíše i negativní zpětné vazbě) svých studentů. Dle Hobana a Hastingse (2006) je právě v tom hlavní přínos evaluace, že zpochybní učitelovy dosavadní domněnky a předpoklady. (Vše tedy může zřejmě fungovat i obráceně – EVS může „otevřít učitelům oči“.) Dle Edströma (2008) je percepce učitelů dosti omezená a některé věci je vůbec nenapadne změnit. Dle Rindermanna, Kohlera a Meisenberga (2007) o sobě mají učitelé značně odlišný obrázek, než o nich mají jejich studenti či vnější pozorovatelé. Kromě toho, že učitel nemusí výuku vidět jako problémovou, nemusí ji vidět ani jako zlepšitelnou. Je možné, že učitel nevěří, že je změna možná. Frase (1992) ale tvrdí, že změna je možná vždy, že každý učitel má možnost se zlepšit a svá tvrzení dokládá výzkumy.

O tom, jak změnit učitelův způsob interpretace událostí z „je to chyba studentů, nemohu s tím nic dělat“ na „mohu věci ovlivnit“ se literatura zaměřená na evaluaci

nezmiňuje. Jde o téma kauzální atribuce a naučené bezmocnosti. Zapálený čtenář si podle těchto klíčových slov může potřebné informace dohledat v psychologické literatuře. Odpovědí na třetí „chybu v percepci“ je zcela přirozeně to, že právě formativní EVS dodá učiteli inspiraci a náměty ke změnám. Co se týče čtvrté percepční chyby, učitel by se měl prioritně zajímat, „jak lépe učit“, ne „jaký jsem učitel“ (Graham Gibbs, 2000). Na otázku „jaký jsem“ mu spíše odpoví sumativní EVS. S tím souvisí poslední, pátá dimenze percepce, kterou zde zmíníme, a tou je výuka X učení. Jak již bylo několikrát uvedeno, konečným cílem je zlepšit učení žáků. To je to, co rozhoduje. To je „správný“ cíl, o nějž by měl učitel usilovat, správné zaměření učitele. Snažit se zlepšit výuku je až druhotné. Edström (2008) tvrdí, že právě kvůli této „špatné orientaci“ téměř ve všech dotaznících, mají tyto evaluace téměř nulový efekt na skutečné zlepšování výsledků studentů.

Cíle

Další a s vnitřním zájmem učitele související způsob, jak zvýšit učitelův zájem o formativní EVS, je zajistit, aby cíle (zájmy) EVS a cíle (zájmy) učitele byly propojeny. Jinými slovy, aby EVS sledovala učitelovy cíle (Gravestock, Greenleaf, 2008). (Z tohoto důvodu se doporučuje, aby si formativní EVS učitel vytvářel a vedl sám. Pro učitele je lepší si sám stanovit cíl, jenž je hodnotný a způsob, jak bude měřit úspěšnost jeho dosahování – jeho evaluaci. Je to lepší, než když mu někdo řekne, v čem a podle čeho jej bude soudit /Feeney, 2007/.) To, co učitele osobně zajímá, to se snaží i více zjistit (Gibbs, 2000).

Cíle a evaluace spolu velmi úzce souvisí. Aby se učitel rozvíjel, měl by mít stanoveny cíle v oblasti úspěšnosti učení žáků. K tomu, aby posoudil, nakolik se mu (ne)daří jich dosahovat, mu pomáhá právě formativní EVS. Formativní EVS poskytuje kvalitní informace, na jejichž základě může učitel své cíle kontrolovat, upravovat a inovovat. Bez cílů se pravděpodobně nebude zajímat o EVS a bez EVS nebude moci kontrolovat proces dosahování těchto cílů z hlediska učení žáků (tedy toho, o co skutečně jde). Feeney (2007) k tomu poznamenává, že dosahování cílů zpětně posiluje i vnitřní motivaci a dovednosti učitele.

Z výše uvedených důvodů se doporučuje, pokud je proces EVS organizován vedením školy, aby do něj byli učitelé zapojeni (Mertler, 1997). Doporučuje se, aby

učitelé měli možnost podílet se na tvorbě evaluačního nástroje a vyjadřovat se k němu. Pokud učitelé nebudou zapojeni a budou se cítit „na vedlejší koleji“, pak budou vzdorovat i rozumné a silné formativní EVS (Bie, Meng, 2009).

Odměny

Motivace učitele odměnami (pobídkami) je „ošemetné“ téma, neboť některé psychologické výzkumy ukazují, že takováto vnější motivace ubíjí motivaci vnitřní. Přesto autoři píšící o evaluaci jejich používání doporučují (Kember, Leung, Kwan, 2002; University of New South Wales, 2007; Griffin, Cook, 2009). Kember, Leung a Kwan (2002) tvrdí, že pokud učitelé nejsou motivováni-odměňováni (fakultou, vedením) za zlepšování výuky, nebudou ani motivováni se o to snažit. Griffin a Cook (2009) doporučují učitele motivovat tím, že se dozví, v čem je dobrý, že budou vyhlášeni nejlepší učitelé a že lepší učitelé budou finančně odměněni.⁶

Zapojení účastníků

Dalším z úkolů přípravné fáze je zapojit účastníky. Mnoho autorů doporučuje, aby se na vytváření evaluačního nástroje podíleli jak vyučující, tak studenti (Bie, Meng, 2009; Theall, Franklin, 2001; Mertler, 1997; Griffin, Cook, 2009). Myšlenkou na pozadí tohoto tvrzení je snaha vytvořit takový evaluační nástroj, který bude uspokojovat potřeby všech zúčastněných stran. Zapojení učitelů bylo zdůvodněno. Studenti však mohou také přispět podnětnými, kreativními připomínkami a je třeba brát na ně ohled.

Theall a Franklin (2001) doporučují též vše zveřejnit – záměry, cíle i postupy EVS.

⁶ Autor diplomové práce si dovoluje tomuto názoru oponovat. Cílem vedení by mělo být maximalizovat snahu všech učitelů i žáků o zlepšování výuky. Přístupem „nejlepší vyhraje“ však motivuje pouze již ty dobré a naopak odrazuje od participace učitele, jež na svém zlepšení potřebují pracovat nejvíce. Autor jako příklad doporučuje toto řešení: Vedení by si mělo vyhlásit, že odměny rozdělí mezi ty učitele, jež dosáhnou největších změn ve výuce – množství odměny přiměřeně k velikosti zlepšení ve výuce. Nebude se tedy hodnotit „kvalita“ výuky, ale „zkvalitnění“, tedy míra změny ve výuce. To bude motivovat ke změnám spíše ty nekvalitní učitele.

2) *Realizace se studenty*

Tato fáze sestává z 2 hlavních subfází:

A. Úvod - motivace studentů

B. Hlavní část

a. Brainstorming informací pro učitele

b. Selektce a propracování informací pro učitele

„Hlavní část“ se zde dělí 2 různé podčásti. Těchto podčástí může být ještě více a nemusí být ani žádná podčást, záleží na zvolené metodě formativní EVS. Některé z těchto komplexnějších metod budou později popsány. Zde jsou ony subfáze uvedeny pouze pro ilustraci - pro znázornění, že existují i komplexnější metody formativní EVS. Nicméně první – úvodní část se zdá nezbytná za všech okolností.

A) Úvod - motivace studentů

V úvodní části je klíčové, aby studenti: 1) rozuměli tomu, co je cílem formativní evaluace (Balasubramanian, 2003; Švábová, 2007; Alausa, 1999); 2) aby věřili, že jejich učitel má o tyto informace – jejich připomínky – zájem (Mertler, 1997; Hrvoňová, Polednáková, 2007; Stanford university, 2010); a 3) aby se necítili ohroženi tím, co vypoví - aby tedy byla zajištěna pokud možno jejich anonymita (Mertler, 1997; Huemer, 2010).

Aby se studenti snažili podat skutečně bohaté, smysluplné, praktické,... zkrátka kvalitní informace, musí věřit, že to pro ně bude mít význam, že to pro ně bude mít užitek, že to nedělají jen „protože si vedení usmyslilo“. Pokud žáci nepovažují EVS za důležitou, poskytnou jen málo informací a ty navíc budou povrchní a neužitečné. Aby žáci považovali formativní EVS za významnou, musí vědět, v čem jim může být užitečná – tedy že má sloužit učiteli jako „zdroj inspirace ke změnám ve výuce“ a tedy, že je v konečném důsledku pro jejich vlastní dobro. Když si studenti uvědomí, že mají příležitost inspirovat učitele ke změnám ve výuce, jež si sami přejí, dají si s evaluací mnohem více práce. Dle Alause (1999) je to klíč k jejich angažovanosti. Zároveň je třeba ujasnit, že žáci chtějí změny pozorovat, zažít. To znamená, že cílem EVS by měly být nejen dlouhodobé změny ve výuce (ty se aktuálních studentů v podstatě netýkají), ale i takové změny, které se uskuteční ještě za studia těchto žáků. Dá se zobecnit, že čím

dříve změny nastanou, tím budou žáci spokojenější a motivovanější k poskytování další EVS.

Znát cíl EVS nestačí. Je třeba, aby žáci věřili, že je možné jej – změny ve výuce – dosáhnout. Klíčovým jevem je zde zájem učitele o EVS a o změny ve výuce. Když žáci nevěří, že má učitel o EVS a změny ve výuce zájem, pravděpodobně ani sebelepší cíle žáky k participaci nepřimějí. Proto je vhodné, aby sám vyučující studentům sdělil, že má zájem o jejich názory prostřednictvím EVS a že má zájem z jejich připomínek vyvodit i změny ve společném vyučování ještě za jejich společného studia. Též se doporučuje, aby učitel zdůraznil důležitost, jakou pro něj EVS má, aby jí dodal váhu. Surgenor (2010) dále doporučuje informovat studenty o tom, jaké změny a užitek přinesla EVS posledně. Wirtz (2004) upozorňuje žáky i na to, o jaký typ informací má speciální zájem – tedy o upřímné informace a o specifické informace na konkrétní oblasti výuky.

Třetí podmínkou zajišťující participaci žáků je zajistit, aby se cítili v bezpečí a nebáli se otevřeně vyjadřovat své názory. Stěžovat si na učitele či předmět může být pro žáky riskantní. Studenti se často bojí, že by si na ně mohl vyučující zasednout, dát jim to „sežrat“ u zkoušení, atp. Občas se bojí i toho, že by si vyučující mohl zasednout na celou třídu. Zbavit žáky tohoto strachu lze několika způsoby (a některé z nich lze zkombinovat dohromady). Nejběžněji užívaným a krátkodobě nejefektivnějším je zřejmě zajištění anonymity jednotlivých žáků. Když učitel nemůže identifikovat žáka, nemá si na koho zasednout. (Pozor, pokud žáci píšou své výpovědi rukou, učitel může jejich rukopis identifikovat. Řešením může být rozdělit žáky do skupinek a nechat je vypracovat kolektivní odpovědi-připomínky.) Dalším, dlouhodobějším řešením je, aby se učitel snažil vytvářet atmosféru otevřenosti – otevřené komunikace - a úcty. V takovém prostředí se žáci učí komunikovat o ožehavých tématech otevřeně i ve skupině. To učiteli umožňuje diskutovat se žáky o problémech z očí do očí bez nutnosti vůbec využívat anonymní dotazníky.

Pro zajímavost, kromě již uvedených tří hlavních podmínek Griffin a Cook (2009) navrhuje, aby byli žáci za svou účast odměňováni. Pokud EVS není anonymní, je možné například vyhlásit malou odměnu (například malou jedničku) pro každého, kdo přijde s takovou připomínkou či nápadem, jenž bude skutečně zrealizován a nikdo jiný s ním nepřijde.

B) Hlavní část

Hlavní část sestává ze dvou základních dimenzí: z metod EVS a z obsahu evaluace. Oběma těmito složkám hlavní části jsou věnovány samostatné kapitoly pod stejnými názvy.

3) Vyvozování důsledků („Cloosing the loop“)

Vyvozování důsledků je poslední fází celé evaluace. Jak již bylo uvedeno, zvláště u sumativní EVS tato fáze nebývá dostatečná (Surgenor, 2010). Jinými slovy, z výsledků EVS se nevyvozují žádné změny ve výuce (Theall, Franklin, 2001). Protože sumativní EVS byla věnována velká pozornost, bylo časem i toto „slabé místo“ poměrně zpracováno. Většina podnětů, zásad a rad, jež nyní budou následovat, se dá využít jak na sumativní, tak na formativní EVS.

Subfáze

V této fázi lze rozlišit 3 hlavní subfáze (Griffin, Cook, 2009):

- A. Zpracování dat a vyvození důsledků
- B. Report studentům (a vyjasnění se studenty)
- C. Akce

Dělení je ale spíše umělé – didaktické. První 2 podčásti se mohou vzájemně prolínat (zpracování dat může probíhat se studenty).

A) Zpracování dat

Dle Gravestocka a Greenleafa (2008) se se sesbíranými daty často pracuje neefektivně. Zpracování (strukturování, seřídění, vyhodnocení) dat učiteli umožní lépe se v nich orientovat a rozlišovat podstatné informace (například často se opakující) od nepodstatných. Díky tomu i jeho reakce na EVS bude efektivnější. Bohužel, k této tematice neexistuje (opět) téměř žádná literatura. I dle Marincoviche (1998) dosud nebyly učiněny téměř žádné výzkumy, které by učitelům radily, jak psané komentáře studentů zpracovávat.

V průběhu celého zpracovávání dat je třeba být si vědom subjektivity žáků (Mertler, 1997). Učitel by měl brát jejich připomínky v potaz, neměl by z nich ovšem dělat svatou pravdu. Po celou dobu by se měl snažit udržovat si mírný odstup, nadhled. Žáci ne vždy správně odhadnou, co je pro jejich učení nejlepší a učitel by si měl dát pozor, aby „netančil, jak žáci pískají“. Zároveň by si měl ale zachovat mysl otevřenou kritice i novým nápadům. Surgenor (2010) doporučuje brát v úvahu v průběhu celé interpretace následující faktory: Kontext; Situační vlivy (žáci mohou být ovlivněni aktuální událostí); Množství odpovědí (dostatečný počet žáků, tak aby data měla vypovídající hodnotu); Zkreslování žákem (žák může i záměrně některé informace zkreslovat); Ověření dat (i jinými metodami, například rozhovorem se žáky).

Na začátku

Jedním z prvních úkolů při zpracovávání dat je reformulace drzých, urážejících informací v neosobní a pokud možno užitečné informace. Využívání kvalitativních informací má svá rizika, zvláště ve třídách, kde nepanují mezi učitelem a žáky dobré vztahy (Hoban, Hastings, 2006). Riziko existuje v možnosti žáků sdělit učiteli cokoli a anonymně. Někteří žáci toho mohou využít a kantorovi nadávat, urážet jej a podobně. Aby se tomu předešlo, je možné požádat třetí osobu o takzvanou cenzuru či reformulaci výpovědí. Tak tomu činil např. Edström (2008). Též je například možné upozornit žáky, že pokud se něco takového vyskytne, veškerá formativní EVS bude bez dalšího čtení vyhozena a jejich připomínky, návrhy a přání nebudou „za trest“ vyslyšeny. Též může být užitečné kantora upozornit, aby se „psychicky obrnil“ a připravil. (To je nicméně potřeba téměř při každém čtení formativní EVS.)

Někteří autoři (např. Lewis, 2001) doporučují začít číst nejprve pozitivní komentáře. To by mělo učiteli zlepšit nápadu a dodat mu dost kuráže na prokousání se těmi nepříjemnými komentáři.

Dle Surgenora (2010) by si učitel měl na začátku zpracovávání dat zodpovědět dvě základní otázky. Otázku ohledně cíle: „Čeho jsem chtěl v této třídě dosáhnout?“ a otázku ohledně úspěšnosti jeho dosažení: „Jak se to třídě podařilo?“ („Jak se mi to podařilo?“) Takové otázky umožní učiteli dívat se na data s perspektivou a vytváří základ pro jejich srovnávání.

Následně – způsoby kategorizace

Způsobů, jak data kategorizovat, je více. Zde následuje několik příkladů, jak lze data třídit.

Surgenor (2010) doporučuje data kategorizovat nejprve na „plusy“ a „minusy“, tedy na informace pozitivní a negativní. Poté doporučuje tato data seřadit dle častosti výskytu – ty nejčastěji zmiňované připomínky nahoru, ty nejméně časté dolů. V třetí fázi může následně komentáře seřadit tematicky. Takto učitel získá přehled o nejdůležitějších oblastech v „kladech“ i „záporech“.

Dále uvádí zaběhnutý postup jednoho učitele. Ten čte vše dvakrát. Poprvé to významně působí na jeho emoce. To je dle něj přirozená reakce. Aby si zachoval nepředpojatost, počká minimálně týden, aby byl schopen číst komentáře tentokrát již objektivně, bez obranných postojů. Při druhém čtení si komentáře třídí do tří oblastí: plán předmětu, styl výuky a způsob realizace předmětu. Poté v daných oblastech hledá témata, jež mají největší význam pro většinu třídy. Ty si určí jako prioritní. Přesto, tam kde může, snaží se uspokojit potřeby i jednotlivých žáků.

Surgenor (2010) uvádí též třídění komentářů na 8 oblastí: bezvýznamné; protiřečící si; nečekané; specifické a zároveň výuky se týkající; vztahující se k náročnosti; vztahující se k hodnocení; vztahující se k férovosti; urážející – „zlé“ komentáře. Tyto oblasti jsou seřazeny pod sebou. Ke každé z oblastí si učitel píše dva druhy poznámek: Afektivní („Jaké emoce to ve mne vyvolává?“) a konstruktivní („Jak mohu využít tuto informaci ke zlepšení výuky?“).

Gravestock a Greenleaf (2008) doporučují následující postup:

- 1) Kontrolujte svůj obranný mechanismus.
- 2) „Posviťte si“ na všechna témata a reakce, jež se v datech vyskytují.
- 3) Informace ani nepodceňujte, ani nepřeceňujte.
- 4) Rozdělte je na ty, na něž reagovat jde a ty, na něž reagovat nejde.
- 5) Komunikujte o tom se studenty.
- 6) Nedělejte zjednodušující závěry, že všechny pozitivní odpovědi vypovídají o tom, co je skutečně pro učení žáků dobré a že všechny negativní odpovědi vypovídají o tom, co je pro jejich učení špatné.
- 7) Pamatujte, že malé změny mohou mít velké důsledky.
- 8) Vytvořte takovou strategii rozvoje výuky, jež bere v potaz EVS.

Obecně lze říci, že sesbíraná data se třídí dle toho, zda jsou pozitivní či negativní, dle jejich důležitosti (kolikrát se opakovala) a dle jejich tematického zaměření. Učiteli lze též doporučit číst data dvakrát, s časovým odstupem, aby nebyl příliš ovlivněn afektivními reakcemi, či se zkrátka snažit kontrolovat své emočně-obranné reakce. Během čtení si může psát poznámky s cílem zodpovědět si otázku „Jak mohu využít tuto informaci ke zlepšení výuky?“

Komentáře je třeba dále transformovat v akceschopné. Je třeba určit priority akcí, nelze reagovat okamžitě na vše (Griffin, Cook, 2009; Surgenor, 2010). Griffin a Cook (2009) doporučují, aby učitel nejednal bezhlavě, ale uváženě. Aby zvážil, kolik mu které změny vezmou času a aby si stanovil termíny, do kdy kterých cílů - změn dosáhne. Feeney (2007) doporučuje, aby učitelé své cíle formulovali tak, aby byly měřitelné v dimenzi učení žáků.

Závěrem je třeba dodat, že ne vždy je třeba sesbírané informace komplexně analyzovat. „Zamyšlení se i nad jednorázovým ‚prolétnutím‘ komentářů od studentů dá vyučujícímu dobrou představu o tom, co a jak vnímají a prožívají studenti“ (Elaine, Iain, 2005, str. 11).

B) Report studentům (a vyjasnění výsledků se studenty)

Cílem reportu je primárně informovat žáky o tom, jaké učitel z evaluace učinil závěry a jaké se chystá učinit změny. Studenti se zajímají o výsledky evaluace (Graham Gibbs, 2000). Učitel by je s nimi měl sdílet (Surgenor, 2010). Učitel by měl žáky celkově informovat o tom, jak bude na evaluaci reagovat: na které věci bude reagovat a jak; na které by rád reagoval, ale nemůže a proč; na které nebude reagovat a proč.

Učitel se pravděpodobně nerozhodne reagovat na všechny vzniklé připomínky změnami ve výuce. Aby studenti měli pocit, že jejich úsilí nevyšlo vniveč, potřebují vidět výsledky svého snažení, nebo se alespoň dozvědět, proč ke změnám nedošlo. Dozvědět se o důvodech „nereakce“ na některé připomínky může být užitečné studentům i učiteli. Studenti lépe porozumí „problému“ a situaci učitele i z druhé strany – z pohledu učitele. Díky tomuto porozumění mu budou moci příště spíše nabídnout takové připomínky, jež s učitelovými důvody již počítají.

Komunikace se studenty se dá využít k objasnění témat a připomínek, jež učiteli zůstala nejasná. Cílem je dosáhnout skrze vzájemný kontakt porozumění v nejasných oblastech (Bie, Meng, 2009).

Griffin, Cook (2009) doporučují výsledky evaluace i zveřejnit - nejlépe je někde vystavit.

C) Akce

Studenti potřebují vidět výstupy z EVS. To je dle Griffina a Cooka (2009) klíčem k jejich angažovanosti. Pokud studenti žádné výsledky neuvidí, ani ve formě reportu od učitele (či pokud učitel nezrealizuje to, co slíbí), angažovanost studentů klesne (Stockham, Amann, 1994, Surgenor, 2010). Klesne jejich důvěra v proces EVS i v učitele. Evaluacím v hodinách tohoto vyučujícího přestanou přikládat hodnotu.

Podpora učitele – profesionální konzultace

Mnoho autorů (University of New South Wales, 2007; Rindermann, Kohler, Meisenberg, 2007; Feeney, 2007; Marsh, Roche, 1997; Huemer, 2010; Kember, Leung, Kwan, 2002;...) doporučuje učitele během zpracovávání dat, vyvozování závěrů a stanovování si akčních plánů podporovat. Učitel ne vždy ví, co si jak vysvětlit či jak na co reagovat.

Jako forma podpory se nejčastěji užívají konzultace s profesionálem z oboru. Co se týče sumativních EVS, je prokázáno, že konzultace výsledků EVS s profesionálem v důsledku způsobuje ve výuce více změn i zlepšení hodnocení daného kantora a jeho výuky (např. Hampton, 2000; Kember, Leung, Kwan, 2002; Menges, Brinko, 1986; Huemer, 2010; Stockham, Amann, 1994).

Stockham a Amann (1994) a Bie a Meng (2009) doporučují jako „profesionála“ využít kolegu, například z jiné fakulty, či starší zkušenější učitele - „veterány“ (třeba i v důchodu). Autorům se tyto konzultace osvědčily jako funkční a levné.

Evaluace změn

Cílem evaluace změn je zjistit, zda změny ve výuce vycházející z formativní EVS byly skutečně pro výuku přínosné.

Vyhodnotit užitečnost zaváděných změn lze několika způsoby. Ten nejjednodušší z nich se děje přirozeně – učitel pozoruje dění ve třídě a „vidí“, zda změny jsou užitečné, či nikoli. Jde tedy o intuitivní úsudek učitele. Podobným „nevědeckým“ ač účinným nástrojem je rozhovor učitele se studenty o zrealizovaných změnách a jejich dopadech na výuku.

Vědecktější evaluačním nástrojem je zhodnocení kvality výuky pomocí standardizované sumativní EVS - poprvé před zavedením změn a podruhé po zavedení změn. Výsledný rozdíl pak ukazuje, zda a k jakým změnám došlo.

Celkově, čím více metod se pro vyhodnocení použije, tím komplexnější a věrnější data, „obrázek“ vyučující získá. Učitelům se doporučuje dát dostatečný čas na zavedení změn. Učitelé, jejichž výuka byla podruhé sumativně evaluována šest týdnů poté, co obdrželi výsledky formativní EVS, si stěžovali, že na zavedení změn neměli dostatek času (Mertler, 1997).

Pozorný čtenář si může všimnout, že fáze „evaluace změn“ je v podstatě již nový cyklus evaluace. Ten může být opět zaměřen jak sumativně (na zhodnocení změn), tak formativně (tedy rovnou na další „změnu změn“).

4.1.4 Metody formativní EVS

Nejprve budou popsána obecná pravidla a zásady práce s metodami formativní EVS, poté bude následovat představení nejznámějších metod. Nakonec budou prezentovány výsledky výzkumů, jež jednotlivé metody porovnávaly mezi sebou. Vychází se především z děl následujících autorů: Hand a Rowe (2001), Bie a Meng (2009), Griffin a Cook (2009), Huemer (2010), Gravestock a Greenleaf (2008), Wisdom (1995), Jochen Wirtz (2004), Hoban a Hastings (2006), Stockham a Amann (1994) a další.

Obecné informace a zásady

Metod formativní EVS je mnoho. Některé z nich jsou rozšířeny a používány více, jiné méně. Volbu konkrétní metody ovlivňují podmínky, které má učitel k dispozici (čas, ochota kolegů) a cíle, které učitel sleduje (zmapování „terénu“ x hloubková sonda do jednoho problému). Navíc, pokud je autorovi diplomové práce známo, efektivita metod mezi sebou nebyla téměř porovnávána. (Některé metody mezi sebou ale porovnávány byly – výsledky některých studií jsou komentovány v následující kapitole.)

Užívání více metod

Obecně autoři (Bie, Meng, 2009; Hand, Rowe, 2001; Griffin, Cook, 2009; Menges, Brinko, 1986) doporučují využívat větší počet metod sběru dat. Tím se zajistí triangulace dat - jejich komplexnost a realističnost. Různé metody jsou též různě užitečné v různých situacích. (Například univerzita Washington vytvořila 11 forem /sumativní/ EVS dle toho, jak je organizována výuka /Bie, Meng, 2009/.)

Hand a Rowe (2001) navrhuji nejen využívat různé metody EVS, ale zároveň je vzájemně zkoordinovat. Na začátek doporučují provádět krátké a průběžné neformální evaluace, uprostřed roku poté uskutečnit větší dotazníkovou EVS s otevřenými i uzavřenými otázkami. Takto sesbíraná data se poté využijí jako podněty k diskuzím ve skupinách s žáky (diskuze a fokusní skupiny). Z toho všeho se nakonec, na konci roku vyvodí závěry a změny, společně s kolegy, pro příští rok. Posledním

krokem je dle autorů informovat studenty o změnách, k nimž se dospělo a k nimž EVS přispěla.

Experimentování s metodami

Obecně autoři (Bie, Meng, 2009; Feeney, 2007; Mertler, 1997; Kember, Leung, Kwan, 2002) doporučují s evaluačním procesem experimentovat. Různým učitelům a různým předmětům mohou vyhovovat různé formy evaluace. Bie a Meng (2009) doporučují nechat též žáky navrhovat (nové) evaluační způsoby – koneckonců je sami užívají. Dle Griffina a Cooka (2009) by učitelé měli využívat především takové formy EVS, které jsou flexibilní a spontánně využitelné. (Například, aby studenti mohli kdykoli poslat učiteli e-mail.)

Nejužívanější metody-formy

Mezi nejužívanější metody formativní EVS patří dotazníky s otevřenými (či kombinovanými) otázkami, diskuzní skupiny odborníka se studenty (jednorázové a též opakované – tzv. focus groups) a jejich kombinace – tedy individuální práce studentů, kdy vymýšlí a zpracovávají nápady sami za sebe, spojená s kolektivním vymýšlením, vyhodnocováním a tříděním nápadů. Metody existují jak v propracovaných, časově většinou náročných formách, tak ve formách jednodušších, kratších, méně strukturovaných – ty mají charakter bližší neformální EVS a mohou se dít v podstatě kdykoli, i v průběhu výuky, aniž by do ní výrazněji zasáhly.

Společný základ: kladení otevřených otázek

Všechny metody EVS mají jedno společného – kladou otázky. Všechny metody formativní EVS využívají otázky „otevřené“. Dle Huemera (2010) v nich studenti nejčastěji zmiňují to nejlepší a to nejhorší z možné oblasti, na kterou se otázka zaměřuje a jsou vhodné především k identifikaci „potenciálu“ (problému), na němž je možno dále pracovat. Švábová (2007) doporučuje užívat otevřené otázky jen ve třídách, kam dochází méně než 10 studentů. Ve větších skupinách vidí problém ve zpracování velkého množství odpovědí. Tomuto problému se nicméně dá předejít například tak, že

studenti budou rozděleni do skupinek a odevzdají pouze odpovědi „skupinek“. Tak si učitel ušetří práci a navíc získá informace, které jsou již částečně objektivní.

Základní formy otázek lze rozdělit na otevřené (nabízející volné odpovědi) a uzavřené (odpovědi většinou vyjadřované na škálách). Dále lze otázky dělit na specifické (úzce zaměřené) a obecné (široce zaměřené). Doporučuje se používat specifické i obecné otázky zároveň.

Přítomnost interakce v průběhu EVS

Posledním poměrně rozšířeným jevem ve formativní EVS je interakce žáků. Existují metody EVS interakci neobsahující, metody pracující s interakcí mezi žáky a facilitátorem, či může jít o interakci pouze mezi žáky. Základní rozlišení je, zda v metodě interakce je či není a zda v ní participuje facilitátor či nikoli. Dále lze rozlišovat, nakolik strukturovaná či řízená tato interakce je.

Metody

Mezi základní metody formativní EVS patří dotazníky. Užívají se evidentně nejvíce a budou tedy popsány jako první. Další skupinu metod označují diskuze s facilitátorem. Ty se neužívají tolik, ale zdá se, že diskuze jsou nejefektivnějšími metodami formativní EVS vůbec - budou tedy popsány jako druhé v pořadí. Jako třetí budou popsány metody, jež vznikají kombinací dotazníkových metod s metodami diskuze. Často nesou pojmenování-označení „řeky“ či „sněhové koule“ (snow ball) - to z toho důvodu, že stejně jako se sněhová koule (či řeka) neustále zvětšuje, tak tato metoda nejprve pracuje s jednotlivci, pak s malými skupinkami a nakonec se skupinou jako s celkem. Nakonec budou představeny i některé alternativní, ne tolik známé způsoby formativní EVS.

Dotazníkové metody

Dotazníky patří určitě mezi nejrozšířenější metodu sumativní EVS. V rámci formativní EVS zaujímají též své významné místo. (Jen diskuzní skupiny hrají ve formativní EVS pravděpodobně větší roli.)

Dotazníky lze rozdělit na tři základní typy, dle otázek, jež obsahují – otevřené, uzavřené a kombinované. Zvláště u kombinovaných dotazníků (tedy obsahujících jak otevřené, tak uzavřené otázky) je důležité studentům objasnit účel evaluace. Pokud jsou cíle EVS převážně sumativní a administrativní, budou studenti hodnotit mírněji a poskytovat jiné komentáře, než když budou cíle formativní a výstupy určeny hlavně učiteli. Pokud různé části dotazníků sledují různé účely, též je užitečné toto žákům objasnit. Zde se ale jedná již v podstatě o dva různé dotazníky (jeden sumativní a druhý formativní) administrované ve stejný čas na jednom papíře.

Metody Psaných poznámek

Psané poznámky⁷ (anglicky „written comments“), jinými slovy víceslovní odpovědi studentů na otevřené otázky, jsou nejrozšířenějším druhem dotazníků pro formativní EVS. Autorovy nálezy potvrzují i Gravestock a Greenleaf (2008). V podstatě se jedná o dotazník s otevřenými otázkami.

Celkově panuje mezi autory (Braskamp, Ory, Pieper, 1981; University of New South Wales, 2007; McKenna, 2004; Cashin, 1989; Candill, 2002) shoda, že psané výpovědi jsou užitečné pro zlepšování výuky v hodinách. „Instructors often find student comments very useful for improving their own teaching“ (Braskamp, Ory, Pieper, 1981, str. 70). „Academic staff at UNSW find this kind of student feedback extremely valuable for reflecting on, learning about and improving their teaching“ (University of New South Wales, 2007, str. 16). Psané poznámky nabízejí bohatý, ale komplexní zdroj dat, pomáhají učitelům vysvětlit nízké skórování ve škálovacích dotaznících a napovídají jim, co by mohli na výuce zlepšit (Cashin, 1989). McKenna (2004), která s metodou psaných výpovědí pracovala dlouhodobě, uvádí, že díky této metodě žákům více porozuměla – tomu co prožívají - a cítila se s nimi více spojená. V důsledku toho pak nebrala tolik věcí (například to, že se ve třídě nikdo nehlásí) osobně, chápala totiž, proč tomu tak je.

V zadání metody psaných výpovědí jsou otevřené otázky. Není ovšem jasné, kolik (otevřených) otázek by dotazník měl obsahovat. Často se využívají „3 základní otázky“ (viz níže), ale například Calvin Teaching and Learning Network (Open-Ended Questionnaire, 2010) doporučuje užívat pět až šest otázek. Zároveň doporučuje, pokud

⁷ Tento termín nemá v češtině ustálené užívání, v této práci ale bude používán dále pod tímto názvem.

je studentů hodně a otázek mnoho, rozdělit otázky mezi studenty – polovině studentů dát polovinu otázek a druhé půlce druhou půlku.

Celkově se doporučuje, aby si učitelé vymýšleli vlastní otázky na oblasti a jevy, o nichž od studentů chtějí zjistit více. (Více viz kapitola 4.1.3. - „Motivace učitele“.) Některé oficiální dotazníky nechávají jednu až dvě otázky volné právě pro doplnění jejich obsahu učitelem. Lewis (2001) doporučuje též během zadávání instrukcí využít tabule a napsat na ni kategorie, oblasti, k nimž chceme, aby se žáci vyjádřili. Co se zpracování sesbíraných informací týče, doporučuje se vycházet z postupů popsanych v kapitole 4.1.3. - „Zpracování dat“. V případě velkého množství studentů (a s tím spojených příliš velkých časových nároků na zpracování dat) je možné rozdělit studenty do skupinek a nechat je vypracovat společně – skupinové odpovědi.

Diskuze s facilitátorem

Diskuzní skupiny studentů s moderátorem jsou snad nejtypičtější metodou formativní EVS.

Profesoři ze Stanford university (2010), jež této metody využívají, ji shledávají velmi užitečnou. Coffman (1991), jež sám zrealizoval přes 200 takovýchto diskuzí, tvrdí, že hodnota diskuze pro zlepšování výuky je obrovská. Doslova píše: „Věřím, že diskuze v malých skupinách je tou nejpřímější, nejupřímnější a nejkonstruktivnější technikou k evaluaci předmětu/učitele, jež se doposud objevila“ (Coffman, 1991, str. 5). Stejně tak James Wisdom v e-mailové korespondenci s autorem této diplomové práce potvrzuje, že diskuzní skupiny nabízí skvělý nástroj formativní EVS. (Doplnil též, že mu fungovaly stejně dobře jak se 17-ti letými studenty /mladší netestoval/, tak s dospělými). Richardson (2003) píše, že diskuze mohou být zvláště užitečné k testování konsenzu na nějaké téma. Institut pro učení a výuku z University of Sydney v materiálech pro své profesory o diskuzích se studenty za účelem evaluace píše (2009), že bývají zvláště užitečné pro nové učitele, nové předměty a pro inovace ve výuce. Celkově tedy lze uzavřít, že diskuzní skupiny jsou pro zlepšování výuky velmi užitečné.

Jako „riziková místa“, slabiny diskuzních skupin, lze označit: 1) potřeba kvalitního facilitátora; 2) reprezentativní vzorek účastníků ve skupině (maximální doporučená velikost skupiny dle Huemera /2010/ je 20 účastníků); 3) čas na sběr (a zpracování) dat (Richardson, 2003). Další slabinou diskuzí je to, že vždy může mluvit

pouze jeden člověk (oproti technikám tužka-papír, kde se mohou vyjadřovat všichni zároveň). Interakce mezi účastníky je ale zároveň i klíčovým aspektem diskuze (UCD, 2010).

Diskuze se doporučuje realizovat na „neutrální půdě“ a jako optimální počet členů se doporučuje šest až deset účastníků (UCD, 2010). Za klíč k úspěchu je však Richardsonem (2003) považován facilitátor. Jeho úkolem je diskuzi moderovat. Stará se o to, že všichni rozumí cíli diskuzní skupiny, aby neodbíhalo od tématu, aby plynula, aby se ke slovu dostávali všichni a pokud možno rovnoměrně (tedy aby diskuzi „neovládli“ dominantní jedinci). Po celou dobu zůstává neutrální – nenadržuje některým účastníkům, stimuluje diskuzi účastníků otázkami, atp. Facilitátorem by měl zkušený učitel, jež zná základní vyučovací metody a strategie a umí pracovat se zpětnou vazbou a skupinou (Stockham, Amann, 1994).

Inkluzivní metody

Stejně jako voda pramení ze země jako malý pramínek a postupně roste, slévá se s ostatními, až z něj vzniká velká řeka; tak pracují i tyto metody. Nejprve se nechávají studenti pracovat samostatně, pak v malých skupinkách (dvojicích), pak ve větších a větších až se nakonec uskuteční společná debata celé skupiny. Tyto procesy mohou být různě složité – komplexní, a různě časově náročné. Celkově jsou ale organizačně i časově (45-90min.) náročnější než běžné formativní metody EVS. Jejich uživatelé (např. Surgenor, 2010) ale tvrdí, že tyto investice se „rozhodně vyplatí“. Tyto metody realizují též většinou facilitátoři. Pro ně platí stejné přípravné a následné fáze, jaké byly uvedeny v předešlé kapitole „Diskuze s facilitátorem“.

Nyní budou představeny pouze procesy, jež se odehrávají ve třídě s žáky. Nejdříve bude nastíněn obecný postup, jak metoda typu „řeka“ může vypadat. Poté budou uvedeny dva poměrně rozpracované, mírně specifické postupy jako příklady.

Klasický postup – průběh

1) Úvod

Žáci jsou seznámeni s cílem a smyslem hodiny a jejím významem pro ně samotné.

2) Individuální práce

V první fázi individuální práce pracuje každý sám. Žákům je představeno téma, které mají komentovat, popřípadě i způsob jak se k němu vyjadřovat. Příklady takovéto instrukce:

A) Napište co nejvíce věcí, jevů, činností,... jež se týkají výuky (přesněji vašeho učení ve výuce) a jež byste si přáli, aby:

- a) přestaly
- b) začaly
- c) pokračovaly

B) Napište co nejvíce „kladných bodů“ (vpravo) a co nejvíce „záporných bodů“ (vlevo) ke každé z následujících oblastí

- a) předmět
- b) vyučování
- c) mé učení v hodině
- d) my studenti

Na samotné vymýšlení mají žáci přibližně 5-10 minut. Wisdom (2010) doporučuje žákům zdůraznit, aby při vyplňování brali v potaz cokoli, co má během výuky – vyučovací hodiny - vliv na jejich učení.

3) Práce ve skupinkách

Žáci se rozdělí do skupinek po třech až čtyřech žácích. Cílem této fáze je, aby žáci prodiskutovali své poznámky, společně je propracovali a setřídily dle důležitosti – priority. To, na čem se všichni (či alespoň většina) shodnou, zapíší na společný papír (v

pořadí dle důležitosti a rozděleno do kritérií stanovených v první fázi) jako výstup z jejich diskuze.

Wisdom (2010) doporučuje dát studentské diskuzi jasnou strukturu, tak aby: všichni žáci měli stejnou možnost přispět do diskuze a tu tak neovládli pouze dominantní jedinci; aby i v průběhu diskuze měli studenti čas na přemýšlení o tématu; aby na sebe vzájemně mohli reagovat a učit se z komentářů druhých.

4) Setkání v plénu

Obecný postup poslední fáze vypadá následovně: Nejprve se přečte to, co skupinky vytvořily, pak se o tom diskutuje, pak se hlasuje o tom, co z toho je nejdůležitější; to, na čem se třída jako celek shodne, učitel (facilitátor) запиše.

Tento proces lze dále strukturovat, například tak, že se vždy přečte jen jedna připomínka, k té se ostatní vyjádří a pak se o ní hlasuje; či lze vždy číst, diskutovat a hlasovat v rámci jedné (v první fázi zadané) oblasti. Výstupem je opět report pro učitele.

5) Po hodině – uzavření

Úkolem facilitátora je po skončení sepsat pro učitele report - výstupní zprávu - a tuto s ním následně prodiskutovat - viz kapitola 4.1.3 - „Podpora učitele – profesionální konzultace“. Posledním krokem je, aby učitel reagoval na výstupní informace – viz kapitola 4.1.3 - „Vyvozování důsledků“.

Alternativní metody formativní EVS

Učební deníky

Profesor Hoban (2006) jednu dobu (více než rok) po studentech požadoval, aby si vždy po hodině zapisovali, „co“ se naučili a též „jak“, díky čemu se to naučili. Předpokládal, že tyto reflexe žákům pomohou rozpomenout se a ujasnit si, co jim v učení pomáhá a co naopak. Časem se ale ukázalo, že studenti si zapisovali pouze to „co“ se naučili, ne to „jak“ či díky čemu se to naučili. Hlavní důvod neúspěchu vidí Hoban v tom, že studentům chyběl jazyk, kterým by se mohli vyjadřovat.

Nicméně, Hand a Rowe (2001) též pracovali s touto metodou zápisníků a celkově ji hodnotí jako užitečnou jak pro studenty, tak pro učitele; například i díky tomu, že studenti v nich reflektovali užitečnost, obtížnost či zábavnost předmětu.

Nahrávky z diskuzí

Profesor Hoban (2006) jeden rok též experimentoval s nahrávkami z diskuzí. Se studenty byla vždy zrealizována klasická diskuze s facilitátorem bez přítomnosti učitele, tato diskuze byla ale nahrávána a učitel dostal kromě reportu též tyto nahrávky. Hoban tvrdí, tato forma je nejlepší způsob zpětné vazby, jakou za deset let experimentování objevil. Z nahrávek může slyšet konkrétní detaily připomínek a udělat si skvělý obrázek o tom, jak věc vidí studenti. Zároveň nahrávky působí intenzivněji, protože učitel v nich slyší hlas žáků - je tam tedy zachován onen „lidský rozměr“. Nedokonalostí této metody je, že učitel často může rozpoznat a identifikovat hlasy svých studentů a proto není tak anonymní, jak se může zdát. Na druhou stranu to, že si učitel může spojit komentář s konkrétním člověkem, mu umožňuje dát poskytované informaci i přesnější kontext – tedy znalosti, jež o daném studentovi již má.

Krátká neformální EVS

Draper, Cargill Cutts (2002) doporučují jako alternativu ke klasickým evaluacím tuto krátkou, kdykoli aplikovatelnou techniku jako snad nejefektivnější, co znají.

Učitel nejprve osloví třídu dvěma otázkami - co považují za nejlepší a nejhorší stránky-témata-oblasti aktuální výuky. I když se dá očekávat, že jen pár žáků si troufne odpovědět před třídou učiteli do tváře, stačí to na to, aby tato témata byla následně přeložena zpět třídě a tajně (bez vědomí učitele) se odhlasovalo, na kterých bodech se žáci shodnou a na kterých ne. Tento celý dvou-fázový proces může trvat i méně než 10 minut.

Tematická zpětná vazba

Jochen Wirtz (2004) se třikrát až pětkrát za semestr vždy po větším učebním celku (či v situacích, kdy zavádí či zkouší něco nového) neformálně zeptá pěti až osmi studentů na jejich dojmy a připomínky k výuce. Konkrétněji, ptá se, dle jeho slov, na

v podstatě stejná témata a stejným způsobem, jako na konci roku, jen méně formálně. Výsledkem takové rozmluvy je, že si ujasní, jak čemu studenti (ne)rozumí a výuku tomu přiměřeně přizpůsobí.

Srovnání nejznámějších metod

Z širšího pohledu jsou nejrozšířenějším nástrojem dotazníky. Nestojí mnoho, snadno se s nimi pracuje, snadno se standardizují a přináší dobré výstupy. Dle Handa a Rowea (2001) jsou dotazníky nicméně nadhodnoceny. UCD (University College Dublin) (2010) uvádí, že je (příliš) ovlivňuje aktuální situace ve třídě-výuce, ve škole, i osobním životem studentů a že studenti mají tendence odpovídat bez rozmyslu. Marsh (2007) nicméně tvrdí, že škálové dotazníky jsou v čase stabilní a hodnocení stejnými studenty není aktuální situací zkresleno. Jiné metody nicméně produkují většinou bohatší a více reflektující data.

Co se týče takzvaných „dotazníků se škálami“ (dotazník, jež nabízí na otázku odpověď v rozsahu od „zcela souhlasím“...až po... „zcela nesouhlasím“), jejich užitek je viděn především jako v odrazovém můstku – jsou užitečné pro první zmapování terénu, pomáhají odhalit problémová (a silná) místa výuky (Wirtz, 2004; Hand, Rowe, 2001). Učitel nicméně potřebuje i podrobnější informace, aby byl na problém schopen reagovat.

Braskamp, Ory a Pieper (1981) srovnávali míru shody slovního hodnocení s hodnocením škálami. Jako výsledek uvedli, že shoda je poměrně vysoká a že se proto hodí právě k určování problémových oblastí více než slovní komentáře, jejichž zpracování vyžaduje více času. Psané komentáře nicméně přispívají více informacemi než výstupy ze škál a proto se doporučují implementovat do oficiální EVS (Frohna, Stern, 2005). Cashin (1989) zmiňuje, že psané komentáře vyznívají trochu kritičtěji než škálové hodnocení, protože studenti mají tendenci zaměřovat se na to, s čím jsou nespokojeni. Z toho důvodu doporučuje obě metody kombinovat.

Tiberius a kol. (1989) porovnávali, jak velký rozdíl bude ve změnách ve výuce mezi následujícími dvěma přístupy. První skupina učitelů dostala do rukou výsledky škálových dotazníků a ty poté konzultovala s profesionálem. Druhá skupina učitelů dělala to samé, navíc se ale účastnili skupinové diskuze se studenty. V první skupině

významná změna ve výuce nenastala, přestože vše bylo realizováno kvalitně a pečlivě. Oproti tomu ve skupině, již byla přidána i tato diskuze se studenty, nastal „dramatický“ efekt ve zlepšení výuky.

Fresko (2002) zkoumal 3 druhy psaných komentářů (pozitivní, negativní a významové) a jejich vliv na motivaci učitele ke změnám ve výuce. Ukázalo se, že efekt všech je poměrně podobný, nicméně nejméně učitele ke změnám motivovaly pozitivní komentáře a největší vliv na učitele měly významové komentáře. („Významové“ znamená, že studenti psali to, co jim přišlo nejdůležitější či zkrátka důležité.)

Ory, Braskamp a Pieper (1980) zkoumali, jak se projevuje v kterých metodách míra kritičnosti. Srovnávali klasické škálovací dotazníky, psané komentáře a diskuzní skupiny. Jejich prostřednictvím hodnotili učitele a kurz. Co se týče hodnocení učitele, nejméně kritičtí byli studenti při rozhovorech, středně při hodnocení škatulkami a nejvíce ve psaných komentářích. V hodnocení kurzu dopadly výsledky úplně stejně s tím rozdílem, že studenti byli ve všech metodách kritičtější. To znamená, že studenti hodnotí kritičtěji kurz než učitele. Tento jev je možné vysvětlit tím, že kurz se žákům nemůže „mstít“ ani jejich kritikou „trpět“, proto se žáci ve svém vyjadřování nemusí tolik kontrolovat.

Tito autoři též porovnávali různorodost komentářů v rámci diskuzních skupin a v rámci písemných komentářů. Jejich nálezy ukázaly, že různorodost komentářů byla v diskuzních skupinách menší než v psaných komentářích. Autoři tento jev vysvětlují tím, že při psaní nepůsobí na žáky sociální tlak. To je dle autorů i důvodem, proč k sobě mají škálové dotazníky a psané komentáře obsahově blíže, než diskuze k nim. Celková korelace všech tří metod však byla přibližně 0,9. Proto autoři doporučují, že pokud je cílem zjistit celkovou kvalitu výuky (či učitele), stačí použít jednu z metod a je jedno, kterou z nich. Škály ale na rozdíl od zbylých dvou neposkytují specifické informace a rady na zlepšení. Autoři ze Slovenska Hrvol'ová a Polednáková (2007) porovnávali přínosy individuálních rozhovorů, diskuzních skupin a psaných komentářů a shrnuli, že přinesli „rovnaké informácie“ (str. 33). Tento fakt je přivedl k závěru, že: „dôležitejšie ako forma merania spätnej väzby je prístup učiteľa k svojej práci a k práci jeho študentov“ (str. 33).

Donovan, Mader, Shinsky (2006) a Beran a Rokosh (2009) zkoumali rozdíly mezi vyplňováním dotazníků (obsahujících škálové i otevřené otázky) ve třídách (tzv.

„tužka-papír“) a přes web (online). Výsledky ukázaly, že ve škálovém hodnocení rozdílů nejsou. Ukázaly se ale rozdílů v psaných komentářích. Studenti vyplňující evaluace přes web psali více komentářů a jejich komentáře byli zároveň formativnějšího charakteru – to znamená, že nepsali pouze, že se jim něco (ne) líbí, ale uváděli i důvody k těmto postojům a názorům. Učitel tak získal specifitější informace umožňujícímu lépe reagovat. Carle (2009) došel k závěru, že studenti hodnotící přes web se vyjadřují mírně přísněji, než studenti hodnotící ve třídě. Anderson a kol. (2005) též porovnávali online evaluace s těmi klasickými a shrnuli, že online evaluace jsou lepší. Většina studentů nechce obětovat čas výuky evaluacím. Studenti se shodují, že jejich komentáře přes web působí promyšleněji a smysluplněji, než při klasických EVS. Když je vyplnění dotazníku online spojeno s nějakou motivací (například je to podmínka pro uzavření ročníku), množství vyplněných formulářů rapidně stoupne. Přitom tato motivace neovlivňuje žáky v jejich hodnocení (Beran, Rokosh, 2009). I autoři Draper, Cargill a Cutts (2002) online EVS doporučují využívat jako nástroj formativní EVS; a to nejen na konci školního roku, ale v průběhu celého roku.

4.1.5 Obsah formativní EVS

Obsahem formativní EVS je míněno to, CO se evaluuje. Může jít o názory žáků na jednotlivé aktivity, o postoje žáků k učivu a výuce, o nápady žáků... Tyto tematické oblasti-celky mohou svou povahou být jak značně obecné (například: „Co se ti na výuce TV líbí?“), tak značně specifické (například: „Jak by se mělo podle tebe trestat vyrušování v hodině?“).

Pokud je autorovi známo, neexistuje systematické zpracování toho, co vše by se na výuce mělo žáky formativně evaluovat. Nicméně existuje mnoho evaluačních postupů, hodnotících dotazníků, norem a názorů na to, jak by měla výuka vypadat a které její prvky (elementy) jsou pro úspěšnou výuku podstatné. Při sestavování obsahových kategorií pro formativní EVS vycházel autor diplomové práce právě z těchto zdrojů. Byla použita následující literatura: Efektivní učení ve škole (Dvořák a kol, 2005), Klíčové dovednosti učitele (Kyriacou, 1996), Obecná didaktika (Skalková, 2007), Evaluace jako prostředek iniciování změn a rozvoje školy (Seberová, 2000), Manuál pro tvůrce a uživatele studentského posuzování výuky (Mareš, 2006), Studentské posuzování kvality výuky na celouniverzitní úrovni (Mareš, Došlá, 2008),

Študentské hodnotenie výuky: dobrý sluha, alebo zlý pán? (Osuský, 2003) a mnoho již existujících dotazníků.

Kategorie v literatuře uvedené byly autorem seskupeny, poté analyzovány a nakonec seříděny do nových kategorií. Tyto kategorie jsou obecné, a tedy vyskytující se v podstatě v každém vyučovaném předmětu ve škole. Zároveň byly vybírány pouze ty kategorie, jež se jeví mít vztah k žákům, to znamená, že se dotýkají oblasti, u níž má smysl, aby se k ní vyjadřovali žáci. Byly vynechány kategorie, o kterých žáci příliš nevědí, či se jich (tolik) netýkají (například „příprava učitele na výuku“).

Základním sledovaným jevem formativní EVS je učení žáků (a vše, co jej ovlivňuje). Nicméně tato kategorie je sama o sobě velmi široká. Níže je uveden strukturovaný seznam specifitějších oblastí. Jeho význam tkví především v tom, že může učitele i žáky inspirovat k tomu, aby se vyjádřili k oblastem, ke kterým by je za jiných okolností nenapadlo se vyjádřit (viz tabulka 1).

Tabulka 1:

Oblasti EVS

Hlavní oblasti:

- obsah
- srozumitelnost
- náročnost
- podpora žáků
- způsob hodnocení

informace

- používání ukázek – správného provedení
- poskytování zpětné vazby - korekce chyb
- vysvětlování souvislostí, návaznost
- odbornost
- srozumitelnost

Podoblasti:

obsah

- cíle
- smysluplnost
- přínosnost, užitečnost
- procvičování, opakování
- shrnování látky
- náročnost, požadavky

metody výuky

- výklad
- zadávání instrukcí
- diskuse
- skupinové práce
- individuální práce

- práce s pomůckami a materiály

organizace a struktura výuky

- začátek (nástup)
- rozcvička
- hlavní část
- závěr hodiny

vedení

- pevnost, jasná pravidla
- spravedlnost
- vstřícnost, ochota, komunikace (učitel s žáky, žáci mezi sebou), zájem o žáky
- řešení konfliktů (a jejich prevence)
- podpora projevu a aktivní účasti studentů
- individuální přístup
- zapojení všech do výuky

osobnost U

- znalosti

- dovednosti -schopnosti
- připravenost U k výuce
- nadšení pro výuku, zájem

hodnocení žáků

- spravedlnost
- objektivita
- poskytování podrobnější zpětné vazby žákům

atmosféra

- stresovost
- stimulujícínost-zajímavost
- pestrost
- zábavnost
- aktivizace žáků
- vztahy ve třídě

jiné

- zapojení rodiny, hostů, širšího okolí, exkurzí, aktivit mimo školu

Kategorie výuky mohou být využity různými způsoby. Učitel si je může projít, několik z nich (ty, jež mu v jeho výuce přijdou aktuální, významné či problémové) vybrat a poté tyto využít jako odrazový můstek pro svůj dotazníček formativní EVS ve třídě. Jiný způsob využití kategorií může být takový, že se vezmou všechny kategorie a ty se nabídnou žákům jako zdroj inspirace (otázka sdělená žákům může znít: „KTERÉ z kategorií by se měly změnit a JAK, aby se tvé učení zlepšilo?“). Žáci se již sami rozhodnou, ke kterým se vyjádří a ke kterým ne. Výhodou tohoto postupu je, že žáci se rozpomenou a okomentují více jevů výuky, nevýhodou může být, že taková data budou zřejmě nepřehledná a může být obtížné z nich vyvodit závěry. Další variantou je, že se opět všechny kategorie předloží žákům a ti budou mít za úkol je oznámkovat – nakolik

jsou spokojeni s tou kterou kategorií. (Popřípadě lze udělovat každé kategorii ještě druhou známku – hodnocení důležitosti. Tak vyplyne, které kategorie považují žáci za důležité.) To poslouží učiteli jako odrazový můstek pro určení problémových oblastí své výuky, ukáže mu to směr, na co by se měl zaměřit důkladněji. Existují jistě i další způsoby využití těchto i podobných kategorií. Ty si může každý pedagog vymyslet i sám, stejně tak jako si může vymyslet další kategorie – oblasti k evaluaci.

Učiteli lze velmi doporučit doplnění takových kategorií, které žákům připomínají minulou výuku. Dětem pomůže, pokud jim učitel nabídne „klíčová slova“ popisující konkrétní činnosti, obsah, metody, ... které učitel s žáky v minulých hodinách realizoval. Díky tomu se žáci rozpomenou a tedy se i vyjádří k více prvkům výuky, či vyberou ze všech ty relevantnější, nejen ty, na které si vzpomenou.

4.2 Evaluace výuky studenty v tělesné výchově

V první části bude představen kontext evaluace TV (zejména evaluace ve sportu). Dále bude popsán význam a výsledky evaluací realizovaných v TV. Následuje popsání evaluačních nástrojů používaných v tělesné výchově. Poslední část kapitoly obsahuje základní metody a oblasti formativní EVS specifické pro TV.

4.2.1 Evaluace v tělesné výchově

Tato kapitola nejprve popíše témata, jež s evaluací tělesné výchovy blíže souvisí. Poté představí specifický význam, který má EVS v hodinách tělesné výchovy. Následně budou prezentovány dosavadní výsledky evaluací TV studenty. Poslední část této kapitoly představuje evaluační nástroje tělesné výchovy.

Kontexty evaluace TV

První oblastí související s evaluací tělesné výchovy je evaluace ve sportu a tomu blízké téma zpětná vazba ve sportu. Odborná veřejnost si dobře uvědomuje, že dlouhodobé i střednědobé evaluace jsou nedílnou součástí sportovního tréninku každého vrcholového sportovce. Profesionální sportovci sledují svůj výkon, stanovují si motivující cíle, usilují o jejich dosažení, vyhodnocují, nakolik se jim daří těchto cílů

dosahovat a dle toho své cíle i snažení upravují. Stejně tak aktuální zpětná vazba je pro ně důležitá. Zpětná vazba ve sportu je používána běžně a její roli při učení je připisována vysoká důležitost. Jedinec potřebuje znát účinky svého snažení nejen z dlouhodobého hlediska (k čemuž slouží zejména evaluace), potřebuje vědět i to, jaký vliv má jeho úsilí v přítomném okamžiku na dosahování jeho cíle – právě k tomu zpětná vazba slouží – poskytuje sportovci (učícímu se či trénujícímu jedinci) informace o tom, nakolik je jeho aktuální úsilí efektivní a často mu též „ukazuje“, jak své úsilí investovat efektivněji. Zpětnou vazbu poskytují sportujícímu jedinci nejčastěji trenéři či učitelé, existuje ale i například tělesná zpětná vazba, kdy cvičící jedinec sleduje reakce vlastního těla a dle výsledků svého „pozorování“ svou činnost koriguje.

Tolik k širšímu zarámování evaluace ve sportu. Dále bude věnována pozornost již jen evaluaci a zpětné vazbě v rámci tělesné výchovy.

Učitel činnost žáků reflektuje a zpětnou vazbu svým žákům poskytuje běžně a v tělesné výchově obzvláště často. Zpětná vazba od učitele má pro žáky významnou korektivní funkci při učení novým činnostem, stejně jako v případě sportovce. Tyto zpětnovazební korekce se v TV značně využívají, jsou prozkoumány a je prokázán jejich užitek (Mouratidis, 2008; Kelly, Moran, 2010; Westcott, 2003; Mauch, 2007).

Význam a výsledky EVS v TV

Co se týče EVS v TV (evaluace výuky studenty v tělesné výchově), existuje jen velmi málo výzkumů v této oblasti. Některé výzkumy mapují tělesnou výuku z pohledu studentů a seznamují nás tak s názory žáků na TV. Jiné výzkumy zjišťují, zda jsou vůbec žáci TV relevantním zdrojem informací, popřípadě k jakým oblastem výuky by se měli žáci vyjadřovat.

Nálezy pozitivní korelace mezi celkovým hodnocením vyučujícího, zájmem studentů o aktivitu a skutečnou účastí studentů na výuce ukazují, že studenti by měli mít příležitost vyjadřovat se k výuce i k utváření kurikula. Na druhou stranu je dle Engstroma (2000) na pováženu, zda by studenti střední školy měli hodnotit učitelovu celkovou efektivitu výuky. Z toho plyne, že žáci by měli být využiti spíše jako zdroj informací pro učitele ke změnám ve výuce, tedy k formativní evaluaci, a až poté možná i jako zdroj informací pro evaluaci sumativní.

Ilhespy (2009) prováděl výzkum metodami EVS s cílem zlepšit podmínky v TV studentům se specifickými potřebami. Na konci výzkumu autor shrnuje, že tyto metody byly užitečné a že došlo ke změnám, s nimiž byli studenti spokojeni. Metody EVS se tedy ukázaly jako užitečný nástroj zkvalitňování výuky TV.

Rychtecký a Fialová (1998) v knize popisují výsledky výzkumu názorů žáků TV 2. stupně ZŠ, konaného v České republice. Ukázalo se, že mladší děti (13 let) bez ohledu na pohlaví shledávají TV 2x oblíbenější, než starší žáci a žačky (15-16 let). V 16-ti letech nemá TV rádo přibližně polovina dětí. Co se oblastí zájmů v rámci pohlaví týče, chlapci se zajímají zejména o výkon, svaly, dovednosti a zdraví. Dívky se zajímají převážně o vzhled, váhu a zdraví; ne o výkon. Co se významu TV týče, žáci si jej příliš neuvědomují – nejsou o něm od učitelů informováni. O důležitosti TV a pohybu se dozívají spíše z médií a od známých.

Linda Hansgutová v závěrech a shrnutích své diplomové práce Postoj adolescentů ke školní tělesné výchově (2009, str. 51) uvádí, že "pedagogové by se měli snažit o komunikaci se studenty, měli by se zajímat o jejich názor na hodiny TV, co je baví, čím by se rádi na hodinách zabývali."

V zahraničí výsledky výzkumu Engstroma (2000) ukázaly, že co se chování učitele TV týče, nejpozitivnější vliv na postoj žáků k TV měla jeho vysoká očekávání od žáků a jeho vysoká citlivost („senzitivity“) k žákům. Naopak nejvíce demotivující účinek měla témata hodnocení v TV a nedostatek povzbuzování studentů k aktivitě.

Z důvodů nedostatku výzkumů samotné EVS v TV lze uvést též výzkum Díaz-cuetoa a Castejóna (2010), jenž se svými cíli, náplní a postupy shoduje s EVS, ale jeho osazenstvo (výzkumný vzorek) je jiný – místo studentů byli dotazovanými učitelé a místo učitelů výzkumníci. Výzkumníci použili různé metody (rozhovory, fokus skupiny a zápisníky účastníků) na sesbírání dat od učitelů. Celkově výzkumníci hodnotí tyto metody jako užitečné pro porozumění a identifikaci hlavních témat v TV, jež potřebují více pozornosti.

Celkově lze pozorovat, že výsledky výzkumů poskytují data pouze ojedinělá, kusého rázu, a neposkytují tedy bohužel dostatek informací pro zcela kvalitní vhlad do problematiky evaluace TV.

Nástroje evaluace TV

Vzhledem k tomu, že systémy vzdělávání i předmět „tělesná výchova“ jsou v různých zemích různě koncipovány, budou evaluační nástroje tělesné výchovy rozděleny dle svého původu.

Zahraniční evaluační nástroje TV

Některé státy a dokonce i samotné školy mají vypracovány evaluační „nástroje“ či spíše kritéria přímo pro výuku TV. Mezi ty dle autora nejlépe zpracované patří například standardy TV z USA. Tyto a několik dalších bude dále uvedeno.

Specifikem nalezených evaluačních nástrojů je, že se jedná o nástroje evaluace TV nezaujatým odborníkem, nikoli studenty. Jedná se o komplexní hodnocení výuky, jsou v něm zahrnuty i oblasti, jež se žáků příliš či vůbec netýkají. Nemá tedy smysl, aby zde byly psány všechny oblasti, jež se v této evaluaci TV sledují. Dále budou uvedena pouze ta kritéria-témata-oblasti, jež autor diplomové práce shledává jako relevantní pro EVS, tedy taková témata, na něž má smysl ptát se žáků a reflektovat je spolu s nimi. Například nemá pravděpodobně smysl ptát se žáků na učitelovu přípravu na hodiny, naopak má smysl ptát se jich, jak vnímají náročnost výuky. Dále tedy budou uvedena kritéria evaluačních nástrojů významných pro EVS (vybráno subjektivním úsudkem autora diplomové práce).

Evaluační nástroje TV pro supervizory – Národní standardy USA

V USA vydala Národní asociace pro sport a tělesnou výchovu (National Association for Sport and Physical Education) v roce 2007 dokument „Nástroj evaluace učitele tělesné výchovy“. Pomáhá učitelům TV určit, na které oblasti výuky se zaměřit, co zlepšovat. Oblasti-témata, jež se zároveň týkají žáků, jsou tato:

Srozumitelnost: Úvod hodiny by měl být srozumitelný, užitečný a přiměřeně dlouhý. Žáci by měli znát a rozumět cíli hodiny. Žáci by měli být schopni formulovat důležitost a využitelnost toho, co se učí. Celkově by vše mělo být prezentováno srozumitelně a odborně, vycházejíc z aktuálních výzkumů. Učitel by měl propojovat

aktuální učivo s učivem minulým i budoucím, s jinými předměty i reálným-praktickým využitím.

Čas: Ve výuce by se neměly nacházet zbytečné prodlevy – prostoje, které se dají zmenšit či zrušit. Žáci by ve výuce neměli čekat (ve frontě), aby mohli využít nářadí. Přechody mezi aktivitami by měly být efektivní a smysluplné. Čas by měl být organizován tak, aby žákům umožňoval soustředit se na výuku a aktuální úkol.

Individuální přístup: Učitel by měl ke každému žáku přistupovat individuálně – přizpůsobovat obtížnost a cviky potřebám žáků tak, aby byli všichni zapojeni. Učitel by měl přizpůsobit informace porozumění žákům v aktuální situaci a jejich schopnostem; měl by přizpůsobit též velikost učebních celků a tempo výuky.

Hodnocení: Žáci by měli vědět, dle čeho učitel žáky hodnotí, měli by znát kritéria hodnocení. Žáci by se měli umět hodnotit a být si vědomi svého progresu.

Přehled: Učitel by měl mít přehled, měl by si být vědom všeho, co se ve třídě děje. Učitel není pouze rozhodčím, měl by všechny sledovat, ale i supervizovat a instruovat, měl by poskytovat zpětnou vazbu k výkonu žáků tak, aby se na jejím základě mohli dále zlepšovat.

Dodržování pravidel: Žáci by měli znát a dodržovat pravidla výuky a chování, jež se od nich očekává. Důsledky nevhodného chování by měly být všem známy, být řešeny okamžitě a na osobní úrovni, spravedlivě a pevně. Neadekvátní projevy by měly být rozpoznány a opraveny-intervenovány, pozitivní chování posilováno-odměňováno. Měla by být oceňována snaha a pozitivní přispění studentů. Učitel vyzdvihuje-upozorňuje na chtěné chování a výkon.

Vytváření skupin: Žáci jsou seskupováni do skupin tak, aby to umožňovalo maximum učení každému žáku.

Atmosféra: Ve třídě panuje klima respektu a úcty mezi všemi navzájem. Učitel vytváří atmosféru důvěry a otevřenosti. Žáci mají respekt a porozumění pro individuální rozdíly, vzájemně se maximálně podporují a povzbuzují, neshazují se.

Motivace: Žáci jsou celou dobu motivováni, nestávají se znuřenými či deprivovanými (přílišnými nároky). Vynakládají maximum úsilí.

Očekávání: Očekávání učitele jsou vysoká - jsou pro žáky výzvou. I žáci mají vůči svému chování vysoká očekávání.

Oceňování: Učitel oceňuje práci všech žáků, nejen těch talentovaných či problémových.

Přijímání zodpovědnosti: Žáci přijímají zodpovědnost za své jednání a učení.

Otevřenost: Učitel je otevřený a vnímavý ke zpětné vazbě.

Dotazníky na evauaci výuky studenty v TV

Existují i samotné dotazníky EVS pro TV. Dále budou uvedeny 3 z nich jako příklady:

Online dotazník se škálovými odpověďmi

- Nakolik dobře fungovala organizace výuky?
- Nakolik podporovalo prostředí výuky procesy učení?
- Budeš v aktivním pohybu pokračovat i sám doma?
- Nakolik je učitel znalý expert?
- Nakolik je učitel schopný tě motivovat a inspirovat?
- Jak bys ohodnotil celkové prostředí ve výuce?
- Nakolik tato výuka podporovala interakce s druhými?
- Nakolik ti výuka pomáhala relaxovat, zacvičit si a zbavit se napětí?
- Jak by si oznámkoval tuto výuku ve srovnání s jinými TV, jež jsi zažil?
- Doporučil bys tento předmět ostatním?

Převzato článku o evaluaci tělesné výchovy studenty (Luedke, 2009).

Krátký dotazník obsahující otevřené otázky

- Většinu věcí učených v TV jsem si užil: (ano, ne)
- 2 věci, jež se mi na TV líbí:
- 2 věci, jež se mi na TV nelíbí:
- Myslíš si, že aktivita v TV způsobuje, že se cítíš a vypadáš dobře? (ano, ne)
- Specifikuj své oblíbené sportovní aktivity:

Převzato z webových stránek shromažďujících ukázky evaluačních nástrojů (Sample survey, 2010).

Dotazník obsahující otázky i na tělesnou výchovu

Dotazník Framingham State College (2009) není zaměřen pouze na TV, ale i na zdraví, výživu atp. Následující otázky z něj byly vybrány jako ty, jež se TV týkají nejvíce:

- Máš pocit, že se učitel zajímá/stará o tvé fyzické zdraví/fyzičku a duševní pohodu?
- Nakolik jsi spokojen s touto výukou?
- Jsi ve výuce aktivní, či se jí spíše vyhýbáš?
- Nakolik tě baví výuka TV? Proč? Proč ne? Uveď nápady na zlepšení...

Jako zajímavost lze uvést, že evaluační nástroj TV z Taiwanu (Chang, 2009) nezjišťuje pouze spokojenost (žáka) s tou kterou oblastí výuky, ale sleduje i nakolik považuje tu kterou položku za významnou a důležitou. Bohužel, samotný obsah dotazníku existuje pouze v Taiwanštině.

Nástroje evaluace (učitelů) tělesné výchovy v České republice

V rámci ČR byl autorem diplomové práce nalezen nástroj pro evaluaci začínajícího učitele TV v rámci pedagogické praxe (Klimtová, 2010) a výzkum porovnávající různé metody evaluace TV (Süss, Matošková, Štefanšíková, 2003).

Osnovy hospitace – evaluace začínajícího učitele

Jedná se o osnovu hospitační činnosti učitele při posuzování práce praktikanta učitelství tělesné výchovy uvedenou v Metodice výuky tělesné výchovy na 2. stupni základních škol z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele (Klimtová, 2010). Hospitační činnost supervizujícího učitele se zde dělí na 3 části: 1) Sledování činnosti praktikanta ve vyučovací jednotce; 2) Sledování učební činnosti žáků; 3) Příprava praktikanta na vyučovací jednotku. Protože tato diplomová práce se zajímá o jevy, jež mohou hodnotit žáci, bude třetí část rovnou vynechána, jelikož žáci nevědí, co učitel mimo výuku dělá a mohou se tedy vyjadřovat pouze k tomu, co se děje v hodině.

První část - sledování činnosti praktikanta ve vyučovací jednotce – oblasti, jež má hospitující učitel sledovat:

- vytčení přesných a konkrétních cílů vyučovací jednotky;
- motivační působení vyučujícího;
- diagnostická činnost vyučujícího;
- uplatnění vzorné ukázky – vlastní, žáků;
- vysvětlení, ukázka, zajištění bezpečnosti;
- uplatňování zpětných informací bezprostředně po činnosti;
- korektivní činnost vyučujícího;
- zapojení žáků do činnosti;
- udržení kázně;
- organizace podmínek výuky;
- využití pochval žáků;
- zařazení relaxačních cvičení po zatížení;
- zařazení speciální průpravy v hlavní části při změně činnosti;
- aplikace specifických didaktických forem (kruhový provoz, cvičení na stanovištích, doplňková cvičení);
- zařazení uklidňující (funkční) pohybové činnosti v závěrečné části vyučovací jednotky;
- zhodnocení plnění vytčených cílů;
- zadání „domácích úkolů“ – motivace do další vyučovací jednotky.

Druhá část - sledování učební činnosti žáků – oblasti, jež má hospitující učitel sledovat:

- aktivita žáků;
- emocionalita výuky;
- zátěž žáků;
- efektivita výuky z hlediska zapojení žáků;
- počet cvičebních pokusů;
- pohybové reakce žáků vzhledem k metodickým pokynům;
- cvičební čas žáka.

Třetí část - na konci praktikantovy praxe má hospitující učitel vytvořit posudek praktikanta, podle předlohy, v níž se reflektují následující oblasti:

1. vytčení přesného konkrétního vzdělávacího cíle
2. vytčení zdravotního cíle
2. vytčení výchovného cíle
3. provedení kontroly hygienických požadavků
4. uplatnění verbální motivace žáků
5. uplatnění vzorných ukázek praktikantem
6. využití ukázek žáků
7. využití názorných materiálů
8. využití didaktické techniky
9. vysvětlení, ukázka a zajištění bezpečnosti
10. uplatnění zpětných informací po činnosti
11. zapojení žáků do diagnostické činnosti
12. zapojení všech žáků do činnosti
13. udržení kázně
14. využití pochval žáků
15. navození vhodné pracovní atmosféry
16. zařazení relaxačních cvičení po zatížení
17. zařazení teoretických poznatků
18. samostatná činnost žáků
19. zařazení doplňkových cvičení
20. zařazení kruhového provozu
21. zařazení cvičení na stanovištích
22. zařazení uklidňující pohybové činnosti
23. zhodnocení vytčených cílů
24. další poznatky pro zhodnocení praktikanta

Porovnání tří metod sběru dat pro evaluaci TV

Ve výzkumu Süsse, Matoškové a Štefanšíkové (2003) byly porovnávány tři metody hodnocení chování učitele: analýza didaktické interakce (ADI), dotazníkové šetření a rozhovor, přičemž dotazníková šetření a rozhovory byly realizovány s žáky.

ADI je autory výzkumu považována za objektivní hodnocení TV, naproti tomu rozhovory a dotazníky jsou považovány za metody subjektivní.

Výsledky výzkumu ukázaly, že ADI sama o sobě nestačí – další 2 metody byly též užitečné. „Dotazník a rozhovor nebyli pouze doplňkovými metodami k ADI, ale tvoří další dimenzi zkoumání hodin TV a napomáhají komplexnímu zhodnocení námi vybraných forem chování“ (Süss, Matošková, Štefanšíková, 2003, str. 6).

4.2.2 Využití formativní EVS v tělesné výchově

Tato kapitola shrnuje poznatky o „EVS v TV“ do dvou tematických celků – metod a obsahu formativní EVS v TV, a to zejména z hlediska potřeb učitelské praxe.

Metody formativní EVS specifické pro TV

Při určování nástrojů specifických pro TV je nutné vycházet ze specifík TV.

Vzhledem k menšímu počtu žáků v hodině TV se vytváří větší prostor pro využití diskuze s žáky i mezi žáky navzájem. Dalším důvodem pro využití diskuze v hodině TV je, že učitel TV není tlačěn časem tolik, jako učitelé jiných předmětů. Učivo TV je většinou časově zvládnutelné. Učitelé jiných předmětů (například matematiky) jsou osnovami nuceni naučit žáky velké množství látky a mají často pocit, že pro diskutování se žáky není čas. Vzhledem k tomu, že TV není obecně brána takto „vážně“, čas pro diskuzi se nalezne spíše.

Dalším specifíkem majícím vliv na výběr nástroje EVS bude pravděpodobně znalost učitele písma žáků. To záleží na tom, zda učitel učí tu kterou třídu i jiný předmět než TV. Pokud ne, je velice pravděpodobné, že nezná rukopis žáků a žáci tedy nebudou mít tolik obav psát zcela otevřeně, co si myslí – zůstanou totiž v anonymitě. Proti psaní hovoří ten argument, že děti se nenacházejí ve třídě, nemají po ruce psací potřeby a nemají k dispozici ani židle ani stoly. Nicméně toto nejsou žádné vážné překážky realizace písemné EVS.

Celkově lze shrnout, že hlavními specifiky, jež by měly být brány v potaz při volení nástroje EVS pro TV, jsou počet dětí ve třídě a učitelova neznalost rukopisu dětí; dále pak je možné brát v úvahu to, že skupiny TV sestávají ze stejných pohlaví (děvčata

si dle autorových zkušeností povídají raději) a že realizace hodiny se neodehrává ve třídě – žáci nemají k dispozici psací pomůcky ani stoly s židličkami.

Obsah formativní EVS specifický pro TV

Kromě obecných – univerzálních – kategorií popsanych v kapitole „Obsah formativní EVS“, lze v rámci TV určit další, specifické kategorie. Při jejich určování autor vychází z poznatků kapitoly 4.2. Opět jde pouze o určení těch kategorií, které jsou nějakým způsobem relevantní pro žáky samotné, o kategorie, k nimž má smysl, aby se žáci vyjadřovali. Mnohé ze specifických oblastí TV ztrácejí v tomto kontextu na významu.

Oblasti EVS specifické pro TV

- aktuální postoj žáka k TV (a jeho důvody)
- fyzické (popřípadě i psychické) zatížení (intenzita výkonu) (vyhovuje? více x méně?)
- obtížnost činností (je přiměřená – motivující?)
- prostoje, přechody mezi činnostmi (žáci nemusí čekat, aby mohli využít náradí, nemají čas se nudit, postávat)
- zpětná vazba žákovi při jeho výkonu (poskytuje ji učitel /popřípadě jiní žáci?/ shledává ji žák užitečnou?)
- rozdělování do skupin (je spravedlivé, vyrovnané, rychlé, ne nepříjemné pro slabší jedince?)
- kompenzace - odreagování se (nakolik jim výuka pomáhá relaxovat, vypnout, zbavit se napětí?)
- nejoblíbenější (nejméně oblíbené) aktivity v hodině, nejoblíbenější pohybové aktivity obecně
- pohybové aktivity (nakolik mu vyhovuje: intenzita - zatížení - náročnost, frekvence výskytu, pestrost, doba trvání?)
- preferuje zaměření na rozvoj: schopností (síly, vytrvalosti, rychlosti, ohebnosti, svalů, koordinace), dovedností, znalostí (o čem?), zdraví (váhy?), krásy-vzhledu; proč?

- didaktické styly výuky - rozhodování žáků X učitele (nakolik by měl o čem rozhodovat učitel, nakolik o čem žák? Co konkrétního navrhuje pro společnou výuku?)
- organizace (Nakolik dobře fungovala organizace výuky? Co by se jak mohlo vylepšit?)
- hodnocení (ví, co učitel jak (a proč) hodnotí, zná kritéria hodnocení? Je schopen hodnotit sám sebe? své spolužáky?)
- pravidla (Zná je? Dodržuje je? Co jej k jejich dodržování motivuje? Proč je nedodržuje? Zná důsledky nevhodného chování /porušení pravidel/? Je dle něj nevhodné chování řešeno efektivně? Jak by jej řešil on? Je spokojen s tím, jak je pozitivní chování (a výkon a snaha) vyzdvihováno a odměňováno?
- kázeň (Jak je spokojen s kázní v hodinách TV? Co by změnil, vylepšil?)
- fáze hodiny – jaký má názor na jednotlivé fáze vyučovací hodiny?
 - Úvod (3-5 min) - organizační a rušná část
 - Průpravná část (6-12min) - obecná a speciální
 - Hlavní část (25-30 min) - dle tématu hodiny
 - Závěr (3-5min) - uklidnění organismu a zhodnocení hodiny

4.3 Shrnutí klíčových poznatků pro potřeby učitelské praxe

(aneb podmínky efektivní realizace formativní EVS)

Tento souhrn poznatků je sepsán pro učitele, ne pro vedoucí pracovníky. Předpokládá se zde, že učitel je motivován realizovat formativní EVS – provede ji z vlastní vůle, ne z nařízení vedení atp. (Způsoby, jakými lze motivovat učitele k zájmu o EVS jsou popsány v kapitole 4.1.3 - „Motivace učitele“.)

4.3.1 Úkoly v jednotlivých fázích

1) Před realizací

- Seznámit žáky s cílem EVS: Aby byli žáci motivováni psát kvalitní užitečné informace, potřebují vědět, k čemu jim to bude – potřebují znát důvod, proč to dělají, proč učitel chce evaluovat svou výuku.
 - Cílem EVS je zlepšit výuku: Učitel by měl žákům zdůraznit, že základním cílem-smyslem EVS je zjistit, co jak žákům (ne)pomáhá v učení, popřípadě jaké mají nápady a připomínky k výuce, a z těchto poté pokud možno vyvodit praktické změny – zlepšení ve výuce.
- Požádat o konkretizaci: Žáci by měli být požádáni o to, aby své odpovědi psali, popřípadě sdělovali co nejkonkrétněji, aby užívali popisné termíny a neváhali používat konkrétních příkladů z proběhlých hodin.
- Požádat o slušnost: Učitel je též jen člověk a nepotřebuje číst urážlivé komentáře, zvláště když se snaží vyjít studentům (formou realizace EVS) vyjít vstříct. Toho by si studenti měli vážit a proto svou kritiku formulovat taktně, bez nadávek a urážek.
- Požádat o návrhy: Pokud žáci mají výuku hodnotit, požádat je, aby v oblastech, se kterými nejsou spokojeni, uvedli i návrhy – nápady na řešení toho kterého problému.
 - Upozornit na realističnost návrhů: zvláště mladší žáci často přichází s nápady, jež jsou nereálné, či zkrátka není v moci učitele je uskutečnit. Proto se doporučuje žáky upozornit, aby přicházely pouze s reálnými návrhy.
- Připomenout minulou výuku: Aby žáci komentovali co nejlépe, pomůže jim, když si s učitelem připomenou, co vše a jak v hodinách dělali – jaké učivo probírali, jaké aktivity prováděli, jakými metodami se učili,...

2) Při realizaci

Celkově je třeba zajistit, aby se žáci cítili bezpečně – aby se nebáli vyjádřit svůj názor z důvodu, že se jim někdo bude mstít či je později trestat. Doporučuje se, aby učitel nebyl při EVS přítomen (zejména pokud žáci hovoří) – přítomnost učitele způsobuje obavy žáků vyjádřit svůj názor. Učitelovu přítomnost může zastoupit například jeho kolega. Pokud probíhá EVS písemnou formou, měly by být dotazníky

anonymní a doporučuje se též administrovat je na začátku vyučovací hodiny, ne na jejím konci (žáci tak získají více času si odpovědi rozmyslet, nejsou stresováni).

3) Po realizaci

Učitel by měl žáky informovat o tom, jaké jsou výsledky EVS – ty se dají využít i jako podklad pro diskuzi se studenty. Pokud se učitel rozhodne na EVS reagovat a ve výuce nějaké změny zrealizovat, měl by o tom žáky též informovat. Pokud se rozhodne žádné změny neprovádět, měl by žákům sdělit, z jakých důvodů se tak rozhodl, aby žáci neztratili motivaci k případné další EVS. Pokud žáci neuvidí výsledky svého snažení (změny ve výuce) či se alespoň ze své neefektivní snahy nepoučí (učitelovo vysvětlení, proč ke změnám nedojde), velmi pravděpodobně ztratí motivaci k další participaci na EVS, zejména u tohoto učitele.

4.3.2 Jakou metodu EVS zvolit

Volba metody záleží zejména na možnostech učitele.

Pokud učitel s EVS teprve začíná a nechce se mu do ní vkládat příliš energie, stačí žákům zadat, ať písemně zodpoví 3 následující otázky: „Co jim na výuce vyhovuje?; Co jim nevyhovuje?; Co by jak změnili, popřípadě zavedli?“ Učitel popřípadě může využít jiný již hotový dotazník a poté si pouze pročíst výsledky.

Jako odrazový můstek může učiteli sloužit též to, že žákům předloží některé z klíčových oblastí výuky (viz kapitola 4.1.5) a nechá si je „oznámkovat“ jako známkuje on žáky – tím získá přehled, co je na výuce dobré a na čem by se mohlo ještě pracovat. V dalším kole se pak může se žáky zaměřit přímo na problémové oblasti.

Pokud má učitel v hodině více času, a pokud má též někoho, kdo jej bude v hodině zastupovat (což není nutné, pokud mezi učitelem a dětmi panuje důvěra), pak je na místě použít některou metod diskuze, popřípadě některou z komplexních metod.

Celkově se doporučuje s metodami experimentovat, testovat a využívat různé metody a najít si či vytvořit vlastní způsoby realizace formativní EVS.

4.3.3 Co učinit obsahem EVS

Téma obsahu – co vlastně reflektovat – je značně problematické a jsou na něj různé názory.

Celkově panuje shoda v tom a doporučuje se to - reflektovat UČENÍ žáků a vše, co jej ovlivňuje.

Dále se doporučuje položit několik obecných otázek, aby si učitel udělal „celkový obrázek“ o výuce z pohledu žáků. Poté se může zaměřit na problematické oblasti specifitějšími otázkami. Panuje shoda v tom, že na čím konkrétnější témata (otázky) se učitel ptá, tím konkrétnější (a tedy využitelnější) odpovědi dostává. Proto se doporučuje zadat žákům otázky na co nejkonkrétnější oblasti. Pokud učitel nemá vlastní téma-oblast, či se mu nechce vymýšlet, může se inspirovat oblastmi výuky uvedenými v kapitole 4.1.5 a pokud se jedná o učitele TV, pak by měl určitě nahlédnout na kapitolu 4.2.3. - „obsah EVS specifický pro TV“.

5 Závěry

Cílem práce bylo zmapovat současný stav vědeckého poznání v problematice formativní EVS. Čtenáři je v této závěrečné kapitole nejprve prezentován stručný souhrn nalezených poznatků. Poté jsou zodpovězeny odpovědi na výzkumné otázky. Dále následuje diskuze o limitech této diplomové práce, nabízí se témata k dalšímu zkoumání a je nabídnut i způsob, jímž by mohla být tato témata zkoumána.

5.1 Současný stav poznání - zhodnocení

Téma „formativní EVS“ není dosud dostatečně probádané. Ač se formativní EVS jeví zcela jasně jako užitečná, neexistuje žádný systematický výzkum v této oblasti (viz kapitola 4.1.1).

Převládá zaměřenost hlavně na sumativní EVS, užitečnější se jeví ale právě naopak formativní EVS. Značná pozornost se věnovala tomu, zda vůbec mohou studenti hodnotit výuku. Paradoxně se ukázalo, že právě studenti jsou nakonec ten nejspolehlivější zdroj hodnocení výuky a učitele (viz kapitola 2.3).

Nedostatkem EVS obecně je zejména „feedback loop“ – nevyvozování změn ze získaných dat (viz kapitola 4.1.3).

Není zcela jasné, co by měli žáci hodnotit, k čemu se vyjadřovat. Panuje však shoda, že vyučování je komplexní jev sestávající z více faktorů a proto se i vznikající dotazníky EVS snaží tuto mnohodimenzionalitu reflektovat. Doporučuje se reflektovat vše, co souvisí s učením žáků, co nejvíce různými nástroji – pro zajištění triangulace dat (viz kapitola 4.1.4).

Formativní EVS existuje i v TV a byla zde již několikrát úspěšně použita (viz kapitola 4.2.3).

5.2 Shrnutí odpovědí na výzkumné otázky

1. Jaké existují empirické a teoretické práce na téma formativní evaluace výuky studenty obecně?

Výzkumů v této oblasti existuje málo. Bádání v této oblasti není systematické, ba naopak spíše ojedinělé. Více viz kapitola 2.

Bylo nalezeno několik anglicky psaných praktických knih, nabízejících školám a učitelům návody realizace formativní EVS. V Českém jazyce nebyla nalezena žádná taková literatura.

2. Jaké existují empirické a teoretické práce na téma formativní evaluace výuky studenty pro oblast tělesné výchovy?

Přehledové a teoretické práce pro toto téma nebyly nalezeny žádné. Bylo nicméně objeveno několik výzkumů testujících využití formativní EVS v TV. Příbuzným tématem je formativní zpětná vazba ve sportu – toto téma je zdokumentováno kvalitně. Více viz kapitola 4.2.3.

3. Nakolik je toto téma považováno za důležité, významné?

Formativní EVS je považována mnoha autory za velmi důležité a potenciálně užitečné téma, kterému se ovšem bohužel dlouhou dobu nevěnovalo příliš mnoho pozornosti. Více viz kapitoly 2.3 a 4.1.1.

4. Nakolik se využívá formativní evaluace výuky studenty? Nakolik se používá v tělesné výchově?

Získat statistický přehled se autorovi bohužel nepodařilo. Zdá se, že systematicky a „oficiálními cestami“ se formativní EVS téměř nerealizuje. (Jen některé vysoké školy (USA) nabízí tuto možnost – například facilitované diskuze – svým učitelům.) Je používána spíše ojediněle některými učiteli. Zdá se, že stejně tak tomu platí pro tělesnou výchovu. Více viz kapitola 2.2.

5. Jaké výsledky přináší formativní evaluace výuky?

Většina uživatelů formativní EVS hodnotí její užitek velmi kladně. Takto získané informace pomáhají učitelům identifikovat slabiny své výuky (či jinými slovy slabiny procesu učení žáků ve výuce), její silné stránky a nabízí konkrétní podněty i inspiraci ke změnám ve výuce. Více viz kapitoly 2.3 a 4.1.1.

6. Jaké jsou osvědčené strategie (metody) formativní evaluace výuky? Jsou pro tělesnou výchovu používány specifické strategie?

Metody formativní EVS mezi sebou nebyly systematicky porovnávány. Spíše převládá názor, že různé metody jsou užitečné v různých situacích a proto by měl učitel tu kterou metodu volit dle aktuální situace. Více viz kapitola 4.1.4. a pro TV kapitola 4.2.3.

5.3 Omezení výzkumné práce

Informace obsažené v této práci jsou sesbírány z celého světa (ač ponejvíce z USA) a převážně z vysokoškolského prostředí. Každá země má specifický průběh studia a tedy i EVS bude pravděpodobně různě účinná v různých zemích. Mentalita i přístup studentů i učitelů ke vzdělání je různý jak v různých zemích, tak v různých školách. Proto je toto třeba reflektovat při vyvozování jakýchkoli větších závěrů. V textu není příliš rozlišováno, které informace pocházejí z kterých zemí, popřípadě z kterých druhů škol. Další výzkumné snahy by měly klást na tyto faktory větší důraz a třídit-kategorizovat sbírané informace i dle tohoto kritéria.

Autor této práce neusiloval o nalezení názorů, jež by popíraly dosavadní výsledky práce, tedy takové články, jež by formativní EVS kritizovaly. Za celou dobu nicméně zaznamenal pouze jeden negativní článek na toto téma. (Důvodem kritiky byly nekonstruktivní a urážlivé připomínky studentů vůči učitelům.)

5.4 Témata k dalšímu vědeckému zkoumání

- Porovnávat jednotlivé metody a jejich efektivitu
- Kontaktovat učitele co formativní EVS užívají a sesbírat jejich zkušenosti, poznatky, komentáře a doporučení
 - Mělo by jít o lokální učitele ČR, porovnávat by se měly ve stejných typech škol a předmětech
- Porovnávat jednotlivé předměty či typy předmětů – k některým se žáci mohou vyjadřovat více, jiné tolik ovlivnit zřejmě nejdou

- Na co učitelé v konečném důsledku reagují nejčastěji – co jsou skutečné změny ve výuce – lze v nich najít vzorec? (například - mění to, v čem jsou kritizováni nejvíce?; to s čím souhlasí?; to, co ví, jak změnit?...)
- Jsou některé metody EVS efektivnější než jiné? Které patří mezi nejefektivnější (přinášejí nejlepší výsledky za minimální náklady)? Jsou univerzálně použitelné, či to závisí na různých dalších kontextech?
 - Má smysl například začínat nejprve obecnými otázkami a určením hlavních oblastí, a až poté se zaměřit na nalezené klíčové téma?; či nechat žáky psát zcela volně, co sami uznají za vhodné?; či...
- Je možné žáky naučit evaluovat výuku, takže se s přibývajícím zkušenostmi stanou jako třída mnohem efektivnější, než třída, která EVS ještě nerealizovala?
- Nakolik je možné zapojovat studenty do samotného vytváření- sestavování evaluace? Vymyslí studenti nové, efektivní metody evaluace?
- Jaké potřebují žáci slyšet instrukce, aby nepřicházeli se zbytečnými, nereálnými a tedy nevyužitelnými nápady?
- Z jakých důvodů současní učitelé nepoužívají (popřípadě používají) formativní EVS? Co si o ní myslí?
- Jak často by se formativní EVS měla realizovat? 1x za půl roku? Průběžně? Jinak?
- Je (může být) formativní EVS skutečně efektivní i v prostředí českých středních škol? Za jakých podmínek?
- Nakolik je pravdou domněnka, že ti učitelé, jež EVS potřebují nejvíce, ji používají nejméně a naopak?
- Nakolik je TV specifickým předmětem vyžadujícím jiný přístup a jiné metody EVS?
- Co motivuje zaměstnance k vytváření inovací? (Zejména v poslední době tento trend zavádí mnoho firem. Tento jev lze označit souslovím „uvolňování potenciálu zaměstnanců“. Školství by se zde zřejmě mohlo inspirovat.)
- Zpětná vazba je též tématem, kterému bylo věnováno mnoho pozornosti po mnoho let. Tato oblast může být též pro formativní EVS velmi podnětná.

K vyšetření všech výše uvedených otázek se autorovi práce jeví jako nejefektivnější výzkumná metoda „akční výzkum“. Jedná se o metodu, jež je využívána

nejčastěji samotným učitelem – výzkumníkem. Mezi její klíčové charakteristiky patří to, že výzkum probíhá spirálovitě. Nejprve se formuluje hypotéza, poté se provede experiment, pak se hypotéza upřesní, opět se provede experiment, atd. Vzhledem k tomu, že edukační realita je značně komplexní - panuje v ní velké množství známých i neznámých vlivů, jeví se tento postup autorovi jako nejefektivnější, zejména pokud se jedná o praktické využití výsledků takového výzkumu. Jelikož autor této diplomové práce začne od září 2011 učit TV, těší se, až začne s metodami EVS experimentovat „na vlastní kůži“. Pokud bude jeho akční výzkum přinášet užitečné výsledky, možná v budoucnu vyjde disertační práce na toto téma.

Seznam literatury

ALAUSSA, Y. A. Teachers' feedback through the learners: A case of my Biology class. *The National Institute for Educational Development (NIED)* [online]. 1999, 10, s. 12-16. [cit. 2011-01-25].

<<http://www.nied.edu.na/publications/journals/journal10/Journal%2010%20Article%201.pdf>>.

ANDERSON – et al. Online Student Course Evaluations: Review of Literature and a Pilot Study. *American Journal of Pharmaceutical Education* [online]. 2005, 69, s. 34-43. [cit. 2011-01-25].

<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=16003492&lang=cs&site=ehost-live>>.

Autoevaluace: výběr příspěvků: metodický portál www.rvp.cz. 1.vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 108 s. ISBN 978-80-87000-16-8.

BALASUBRAMANIAN, A. *From the Student's View: Student Course Evaluations* [online]. CFT's newsletter, Teaching Forum, 2003. [cit. 2010-09-02].

<http://www.vanderbilt.edu/cft/resources/cft_newsletters/fall2003/students_view_evals.htm>.

BASOVNÍKOVÁ, S. - BEK, M. *Interní mechanismy zajišťování kvality na Masarykově univerzitě-využití institucionálního výzkumu a mechanismů zpětné vazby* [online]. Masarykova univerzita, 2009. [cit. 2010-17-12]. <<http://strategie.rect.muni.cz>>.

BERAN, T. – ROKOSH, J. The Consequential Validity of Student Ratings: What do Instructors Really Think?. *Alberta Journal of Educational Research* [online]. 2009, 55(4), s. 497-511. [cit. 2010-09-02]

<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=48216195&lang=cs&site=ehost-live>>.

BIE, D. – MENG, F. On Student Evaluation of Teaching and Improvement of the Teaching Quality Assurance System at Higher Education Institutions. *Chinese*

Education & Society [online]. 2009, 42(2), s. 100-115. [cit. 2010-09-02].

<<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=4&hid=113&sid=0b246242-5033-46d7-91cd-4cf6afd2699d%40sessionmgr104&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#d b=a9h&AN=43639600>>.

BRASKAMP, L. A. - ORY, J. C. - PIEPER, D. M. Student Written Comments: Dimensions of Instructional Quality. *Journal of Educational Psychology* [online]. 1981, 73, s. 65-70. [cit. 2010-09-02].

<<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=6&hid=126&sid=0d56b31a-9352-4110-ad6a-daaf3c25d54a%40sessionmgr112&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#d b=pdh&AN=edu-73-1-65>>.

Open-Ended Questionnaire [online]. 2010. Teaching Development - Evaluation Tools. Calvin Teaching and Learning Network [cit. 2010-09-02].

<<http://www.calvin.edu/admin/provost/teaching/instructional/tools/open-ended.htm>>.

CANDILL, D. A Model for Interpreting Written Comments on Student Evaluations of Marketing Courses. *Marketing Education Review* [online]. 2002, 12, s. 63-77. [cit. 2011-02-28].

<<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&hid=10&sid=778c1a11-aae0-4532-badd-e8c4655953bc%40sessionmgr4>>.

CARLE, A. C. Evaluating college students' evaluations of a professor's teaching effectiveness across time and instruction mode (online vs. face-to-face) using a multilevel growth modeling approach. *Computers & Education* [online]. 2009, 53(2), s. 429-435. [cit. 2011-02-28].

<http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6VCJ-4W14HKM-1&_user=10&_coverDate=09/30/2009&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=search&_origin=search&_sort=d&_docanchor=&view=c&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=f6acecc2b75459227e2741c188ccec3&searchtype=a>.

CASHIN, W. E. *Defining and Evaluating College Teaching* [online]. Idea Paper 21.

Manhattan: Center for Faculty Evaluation and Faculty Development, Kansas State University. 1989, 21. [cit. 2011-01-25]. <<http://www.theideacenter.org/IDEAPaper21>>.

COFFMAN, S. Improving your teaching through small-group diagnosis. *College Teaching* [online]. Spring 1991, 39(2), s. 80-83. [cit. 2010-08-07].<<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=8&hid=126&sid=0d56b31a-9352-4110-ad6a-daaf3c25d54a%40sessionmgr112&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=a9h&AN=9706201388>>.

DALEY, G. - Kim, L. *A teacher evaluation system that works* [online]. Santa Monica: National Institute for Excellence in Teaching. 2010. [cit. 2010-11-19].<http://www.tapsystem.org/publications/wp_eval.pdf>.

DÍAZ-CUETO - HERNÁNDEZ-ÁLVAREZ, M. - CASTEJÓN, J. F. Teaching Games for Understanding to In-Service Physical Education Teachers: Rewards and Barriers Regarding the Changing Model of Teaching Sport. *Journal of Teaching in Physical Education* [online]. 2010, 29(4), s. 378-398. [cit. 2011-01-25].<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=55424657&lang=cs&site=ehost-live>>.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1993. 374 s. ISBN 80-7184-141-2.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Praha: MŠMT, 2007. 65s.

DONOVAN, J. – MADER, E. – SHINSKY, J. Constructive student feedback: Online vs. traditional course evaluations. *Journal of Interactive Online Learning* [online]. 2006, 5(3), s. 283-296. [cit. 2010-09-02]. <www.ncolr.org/jiol>.

DRAPER, S. W. – CARGILL, J. – CUTTS, X. Electronically enhanced classroom interaction. *Australasian Journal of Educational Technology* [online]. 2002, 18, s. 13-23. [cit. 2011-02-28].

<<http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne01/pdf/papers/drapers.pdf>>.

DVOŘÁK, D. a kol. *Efektivní učení ve škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 2005. 144s. ISBN 80-7178-556-3.

ECO, U. *Jak napsat diplomovou práci*. 1.vyd. Olomouc: Votobia, 1997. 271 s. ISBN 80-7198-173-7.

EDSTRÖM, K. Doing course evaluation as if learning matters most. *Higher Education Research & Development* [online]. 2008, 27(2), s. 95-106. [cit. 2010-08-07]..

<<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=10&hid=126&sid=0d56b31a-9352-4110-ad6a-daaf3c25d54a%40sessionmgr112&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#d b=a9h&AN=31730372>>.

ELAINE, K. - IAIN, M. L. *Obtaining Student Feedback on Teaching & Course Quality* [online]. Centre for Excellence in Learning & Teaching, Briefing Paper. 2005, [cit. 2011-02-28]. <http://www.nuigalway.ie/celt/documents/evaluation_ofteaching.pdf>.

ENGSTROM, D. Correlations Between Teacher Behaviors and Student Evaluations in High School Physical Education. *Physical Educator* [online]. 2000, 57(4), s. 193-201. [cit. 2011-01-25].

<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=4069110&lang=cs&site=ehost-live>>.

FEENEY, E. Quality Feedback: The Essential Ingredient for Teacher Success. *Clearing House* [online]. 2007, 80(4), s. 191-198. [cit. 2010-02-09].

<<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=12&hid=126&sid=0d56b31a-9352-4110-ad6a-daaf3c25d54a%40sessionmgr112&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#d b=a9h&AN=25891967>>.

FELDER, R. – BRENT, R. How To Evaluate Teaching. *Chemical Engineering Education* [online]. 2004, 38(3), s. 200-202. [cit. 2011-01-25].

<<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Columns/Teacheval.pdf>>.

FRASE, L. E. Constructive feedback on teaching is missing. *Education* [online]. 1992, 113(2), s. 176-181. [cit. 2010-09-02].

<<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=4&hid=122&sid=562c450e-3300-4f22-b3c8-11c56c9ef30a%40sessionmgr104&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN9303020706-4>>.

FRESKO, B. Faculty Views of Student Evaluation of College Teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education* [online]. 2002, 27 (2), s. 187-198. [cit. 2011-01-25].

<<http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a713611549~frm=abslink>>.

FROHNA, A. - STERN, D. *The nature of qualitative comments in evaluating professionalism. Medical Education* [online]. 2005, 39, s. 763–768. [cit. 2010-11-19].

<<http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/74229/1/j.1365-2929.2005.02234.x.pdf>>.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1.vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GIBBS, G. *practical course evaluation* [online]. 2000. [cit. 2011-01-25].

<http://labspace.open.ac.uk/file.php/5196/H850_pk4c4.pdf>.

GRAVESTOCK, P. - GREENLEAF, G. E. *Student Course Evaluations: Research, Models and Trends* [online]. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.

2008 [cit. 2011-01-25]. <<http://www.mcgill.ca/files/tls/StudentCourseEvaluations.pdf>>.

GRIFFIN, A. – COOK, V. Acting on evaluation: Twelve tips from a national conference on student evaluations. *Medical Teacher* [serial online]. 2009, 31(2), s. 101-104. [cit. 2010-19-11].

<<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=14&hid=126&sid=0d56b31a-9352-4110-ad6a->

daaf3c25d54a%40sessionmgr112&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#d
b=a9h&AN=37208559>.

GYMNÁZIUM NYMBURK. *Monitor - nástroj pro sledování a hodnocení pedagogických procesů* [online]. 2000. [cit. 2010-17-12].
<<http://monitor.ceskeskolstvi.cz/vystupni-hodnoceni/>>.

HAMPTON, S. E. *A review of literature on formative evaluation of teachers through mid—term student feedback and how the Reiser and Dick Instructional Planning Model can enhance this feedback.* [online]. Paper presented at Association for Educational Communications and Technology(AECT) International Convention. 2010, 40 s. [cit. 2010-17-12].
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED440621&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED440621>.

HAND, L. – ROWE, M. Evaluation of student feedback. *Accounting Education* [online]. 2001, 10(2), s. 147-160. [cit. 2010-19-11].
<<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=17&hid=126&sid=0d56b31a-9352-4110-ad6a-daaf3c25d54a%40sessionmgr112&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#d b=ehh&AN=5688943>>.

HANSGUTOVÁ L. *Postoj adolescentů ke školní tělesné výchově* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2009. [cit. 2010-09-08].
<http://is.muni.cz/th/66063/fsps_m/?lang=en;id=148972>.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* 1.vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HOBAN, G. - HASTINGS, G. Developing different forms of student feedback to promote teacher reflection: A 10-year collaboration. *Teaching & Teacher Education* [online]. 2006, 22(8), s. 1006-1019. [cit. 2010-09-02].
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED440621&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED440621>.

xtSearch_SearchValue_0=EJ744992&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ744992>.

HODGES, L. C. – STANTON, K. Translating Comments on Student Evaluations into Language of Learning. *Innovative Higher Education* [online]. 2007, 31, s. 279-286. [cit. 2011-02-28]. <www.springerlink.com/index/6M576X4615608441.pdf>.

HRVOŤOVÁ, B. – POLEDNÁKOVÁ, A. Výuka na vysokých školách ekonomického zaměření. In *3. mezinárodní konference „Výuka na vysokých školách ekonomického zaměření“*. Škoda Auto Vysoká škola Mladá Boleslav 2007. 209 s. ISBN 978-80-87042-13-7.

HUEMER, M. *Student Evaluations: A Critical Review* [online]. 2010. [cit. 2011-01-25]. <[http://home.sprynet.com/-owl 1/sef.htm](http://home.sprynet.com/-owl%201/sef.htm)>.

CHANG, H. H. – et al. Evaluation Model for Teaching Quality of Physical Education. *Asian Journal of Physical Education & Recreation* [online]. 2009, 15(2), s. 52-59. [cit. 2010-09-02]. <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=51533825&lang=cs&site=ehost-live>>.

ILHESPY, I. Issues in the development of an inclusive curriculum: Listening to student voices in the evaluation of reusable learning objects in the subject areas of sport, leisure and outdoor adventure. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education* [online]. 2009, 8(2), s. 132-142. [cit. 2010-17-12]. <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=52405474&lang=cs&site=ehost-live>>.

KELLY, L. - MORAN, T. The Effectiveness of a Web-based Motor Skill Assessment Training Program. *ICHPER -- SD Journal of Research in Health, Physical Education, Recreation, Sport & Dance* [online]. 2010, 5(2), s. 48-53. [cit. 2011-02-28]. <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=57522079&lang=cs&site=ehost-live>>.

KEMBER, D. – LEUNG, D. – KWAN, K. Does the Use of Student Feedback Questionnaires Improve the Overall Quality of Teaching?. *Assessment & Evaluation in Higher Education* [online]. 2002, 27(5), s. 411-425. [cit. 2010-19-11].

<<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=19&hid=126&sid=0d56b31a-9352-4110-ad6a-daaf3c25d54a%40sessionmgr112&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=a9h&AN=7287808>>.

KLIMTOVÁ, H. *Metodika výuky tělesné výchovy na 2. stupni základních škol z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele* [online]. Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. 65 s. ISBN 978-80-7368-433-4. [cit. 2011-01-25].

<<http://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/klimtova-metodika-vyuky-telesne-vychovy-na-2-stupni-zs.pdf>>.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. 1.vyd. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7.

LEWIS, K. G. Making Sense of Student Written Comments. *New Directions for Teaching and Learning* [online]. 2001. s. 25–32. [cit. 2011-01-25].

<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ635360&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ635360>.

LUEDKE, L. K. *Physical education - Class Student Evaluation Form* [online]. 2009, [cit. 2010-08-07]. <https://apps.carleton.edu/curricular/pe/pear_forms/pe_evaluation/>.

LUKAS, J. Zkušenosti se zjišťováním interakčních stylů učitelů na 2. stupni ZŠ. In *Novinky v pedagogické a školní psychologii 1995 -2005*. 1.vyd. Hradec Králové: ESF, IPPP R a AŠP SR a R, 2005. s.29-43. ISBN 80-86856-11-9.

MAŇÁK, J. - ŠVEC, Š. - ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. 1.vyd. Brno: Paido, MU, 2005. 134 s. ISBN 80-210-3802-0.

MAREŠ, J. *Manuál pro tvůrce a uživatele studentského posuzování výuky*. 1.vyd. Praha:

Karolinum, 2006. 74 s. ISBN 80-246-1234-8.

MAREŠ, J. - DOŠLÁ, Š. *Studentské posuzování kvality výuky na celouniverzitní úrovni*. 1.vyd. Brno: MSD, 2008. 141 s. ISBN 978-7392-075-3.

MARINCOVICH, M. *Ending the disconnect between the student evaluation of teaching and the improvement of teaching: A faculty developer's plea* [online]. National Center for Postsecondary Improvement. 1998. [cit. 2010-17-12].

<http://www.stanford.edu/group/ncpi/documents/pdfs/4-02_enddisconnect.pdf>.

MARSH, H. Do University Teachers Become More Effective With Experience? A Multilevel Growth Model of Students' Evaluations of Teaching Over 13 Years. *Journal of Educational Psychology* [online]. 2007, 99(4), s. 775-790. [cit. 2011-01-25].

<<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=21&hid=126&sid=0d56b31a-9352-4110-ad6a-daaf3c25d54a%40sessionmgr112&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#d=b=pdh&AN=edu-99-4-775>>.

MAUCH, L. Motivating Students through Formative Feedback. *Strategies* [online]. 2007, 20(4), s. 23-27. [cit. 2011-01-25].

<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=SPHS-1048534&lang=cs&site=ehost-live>>.

MCKENNA, N. *Using Students' Written Feedback as Classroom Content to Promote Community* [online]. IPP Collection Paper 144. 2004. [cit. 2011-02-28].

<http://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/144>.

MENGES, R. J. - BRINKO, K. T. *Effects of student evaluation feedback: A meta-analysis of higher education research* [online]. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, San Francisco, CA. 1986. [cit. 2010-11-19].

<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&searchtype=ERIC_Search&NARROWpubDateRangeTo=2010&NARROWkeyword_search=meta+analysis&ERICExtSearch_Descriptor=%22Teacher+Improvement%22&pageSize=10&eric_di

splayNtriever=true&eric_displayStartCount=1&NARROWpubDateRangeFrom=0&_pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b8008f3e8&accno=ED270408&_nfls=false
>.

MERTLER C. A. *Students as stakeholders in Teacher evaluation; teacher perceptions of a formative feedback model* [online]. Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association. Chicago, IL, 1997. [cit. 2010-11-19]. <<http://wps.ablongman.com/wps/media/objects/3984/4080143/forms/mertler1.pdf>>.

MOURATIDIS, A. – et al. The Motivating Role of Positive Feedback in Sport and Physical Education: Evidence for a Motivational Model. *Journal of Sport & Exercise Psychology* [online]. 2008, 30(2), s. 240-268. [cit. 2011-01-25]. <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=31337236&lang=cs&site=ehost-live>>.

NATIONAL ASSOCIATION FOR SPORT AND PHYSICAL EDUCATION. *Physical education teacher evaluation tool* [online]. 2007. [cit. 2011-01-25]. <<http://www.aahperd.org/naspe/publications/teachingTools/upload/Physical-Education-Teacher-Evaluation-Tool-2007.pdf>>.

OBAMA, B. *Česká televize* [online]. 26.01.2011. [cit. 2011-02-03]. Projev Baracka Obamy ke stavu Unie. <<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10101491767-studio-ct24/211411034000052-projev-baracka-obamy-ke-stavu-unie/>>.

OSUSKÝ, M. *Študentské hodnotenie výuky: dobrý sluha, alebo zlý pán?*. Institut sociologických študií, FSV UK, 2003. 53 s. Bakalárska práca. Karlova Univerzita.

PICCININ, S. – CRISTI, C. – MCCOY, M. The impact of individual consultation on student ratings of teaching. *International Journal for Academic Development* [online]. 1999, 4(2), s. 75-88. [cit. 2011-01-25]. <<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=22&hid=126&sid=0d56b31a-9352-4110-ad6a-daaf3c25d54a%40sessionmgr112&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl>>.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 166 s. ISBN 80-210-1333-8.

Ratemyprofessors [online]. 2010. [cit. 2010-11-19].

<<http://www.ratemyprofessors.com/>>.

REDLICOVÁ, J. Demokracie v prostředí české školy. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů III*. Olomouc, 2005. s. 310-313.

RICHARDSON, J. *A review of the literature (chapter three) in Collecting and using student feedback on quality and standards of learning and teaching in higher education - A report to the Higher Education Funding Council for England CHERI* [online]. NOP Research Group and SQW Ltd. HEFCE. 2003. [cit. 2010-09-02].

<<http://oro.open.ac.uk/11876/>>.

RINDERMANN, H. – KOHLER, J. – MEISENBERG, G. Quality of Instruction Improved by Evaluation and Consultation of Instructors. *International Journal for Academic Development* [online]. 2007, 12(2). s. 73-85. [cit. 2010-19-11].

<<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=24&hid=126&sid=0d56b31a-9352-4110-ad6a-daaf3c25d54a%40sessionmgr112&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=a9h&AN=26946650>>.

RYCHTECKÝ, A. – FIALOVÁ, L. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 2.vyd. Praha, Karolinum, 1998. 171 s. ISBN 80-7184-659-7.

SAMPLE SURVEY. *Physical Education Survey* [online]. Education survey, 2010. [cit. 2010-17-12]. <<http://www.samplesurvey.org/physical-education-survey.html>>.

SEBEROVÁ, A. Evaluace jako prostředek iniciování změn a rozvoje školy [online]. In

Sborník prací pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Č.191. Pedagogické vědy. Č. 6.
Ostrava: PF OU, 2000, s. 255-274. [cit. 2010-11-19].

<http://www.npkk.cz/kpwinsqlnpkk/zaznam.php?detail_num=92868&vers=3&user_has_h=20101211a8c764bdd72f03aa8c7147036d830cf875667a60&ascdesc=0>.

SCHWARTZ, B. *TED: TED2009* [online]. 2009 [cit. 2011-02-03]. Barry Schwartz on our loss of wisdom.

<http://www.ted.com/talks/barry_schwartz_on_our_loss_of_wisdom.html>.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2.vyd. Praha: Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

STANFORD UNIVERSITY. *Midterm Student Feedback* [online]. Stanford university: Center for teaching and learning, 2010. [cit. 2011-02-28].

<<http://ctl.stanford.edu/teaching/midterm-student-feedback.html>>.

STARÝ, K. *Autoevaluace školy* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2005. 20 s. [cit. 2010-08-07].

<http://www.nuov.cz/uploads/Publikace/Zajistovani_kvality_OV/Autoevaluace_skoly.pdf>.

STOCKHAM, S. L. – AMAN, J. F. Facilitated student feedback to improve teaching and learning. *Journal of Veterinary Medicine* [online]. 1994, 21(2), s. 51-55. [cit. 2011-03-28]. <<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVME/V21-2/stockham.html>>.

SURGENOR, P. *Student Feedback: Responding Constructively* [online]. UCD, 2010. [cit. 2010-11-12].

<<http://www.ucd.ie/t4cms/student%20feedback%20responding%20constructively.pdf>>.

SURGENOR, P. *UCD - teaching resources - toolkit - gathering feedback* [online]. UCD, 2010. [cit. 2010-11-12].

<<http://docs.google.com/viewer?url=http://www.ucd.ie/t4cms/ucdtlt0012.pdf>>.

SÜSS, V. - MATOŠKOVÁ, P. – ŠTEFANŠÍKOVÁ, K. Objektivní a subjektivní

hodnocení vybraných forem chování učitele ve vyučovacích jednotkách tělesné výchovy. In *Sborník ze semináře „Svatoňova Stráž“, konaného 17. – 19. října 2003 v Daňkovicích* [online]. Ed.: Dobrý, Süß, Čechovská. Praha, 2004. 6 s. [cit. 2010-01-10]. <<http://www.ftvs.cuni.cz/knspolecnost/pedagogicka/sbornik2003.php>>.

ŠVÁBOVÁ, M. *Dotazníková evaluace vysokoškolských pedagogů* [online]. Praha: Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Katedra pedagogiky, 2007. 87 s. Diplomová práce. <http://digitool.is.cuni.cz/R/-?func=dbin-jump-full&object_id=53789&silos_library=GEN01>.

ŠVARŤÍČEK, R - ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

THEALL, M. – FRANKLIN, J. Looking for Bias in All the Wrong Places: A Search for Truth or a Witch Hunt in Student Ratings of Instruction? *New Directions for Institutional Research* [online]. 2001, 2001(109), s. 45-56. [cit. 2010-02-09]. <<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=26&hid=126&sid=0d56b31a-9352-4110-ad6a-daaf3c25d54a%40sessionmgr112&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#d b=a9h&AN=9182246>>.

TIBERIUS, R. G. – et al. The influence of student evaluative feedback on the improvement of clinical teaching. *Higher Education* [online]. 1989, 60, s. 665–681. [cit. 2010-09-02]. <<http://proquest.umi.com.ezproxy.is.cuni.cz/pdf/9919cfe3c00b7479845820457bb12831/1291768788//share3/pqimage/pqirs102v/201012071909/47173/19467/out.pdf>>.

UCD. *Tools for teaching: Structured group-feedback meetings* [online]. University college Dublin, 2010. [cit. 2011-01-25]. <<http://www.ucd.ie/t4cms/ucdtlm0026.doc>>.

UNIVERSITY OF NEW SOUTH WALES. *Course and Teaching Evaluation and Improvement (CATEI)* [online]. Sydney NSW 2052 Australia, 2007. [cit. 2011-02-28]. <<http://www.unsw.edu.au/learning/pve/CATEI.pdf>>.

VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2002. 196 s. ISBN 80-246-0435-3.

WESTCOTT, W. – et al. Using performance feedback in strength training: a high-focus environment that provides positive reinforcement and regular feedback is shown to produce greater fitness gains, but may also reduce exerciser motivation. *Fitness Management* [online]. 2003, 19(10), s. 28-33. [cit. 2010-17-12].

<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=SPHS-905951&lang=cs&site=ehost-live>>.

WIRTZ, J. *Student Feedback Collection Tools that can Help to Continuously Improve Your Teaching* [online]. CDTLink, 2004, 8, s. 13-16. [cit. 2011-02-28].

<<http://www.cdctl.nus.edu.sg/link/mar2004/cover.htm>>.

WISDOM, J. Getting and Using Student Feedback. *Directions in Staff Development* [online]. Buckingham: The SRHE & Open University, 1995. s. 81-94. [cit. 2010-08-07].

<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED415727&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED415727>.

WISDOM, J. *A Questionnaire for Use in the Middle of a Module* [online]. UCD, 2010. [cit. 2011-01-25]. <<http://www.ucd.ie/t4cms/ucdtlm0023.doc>>.

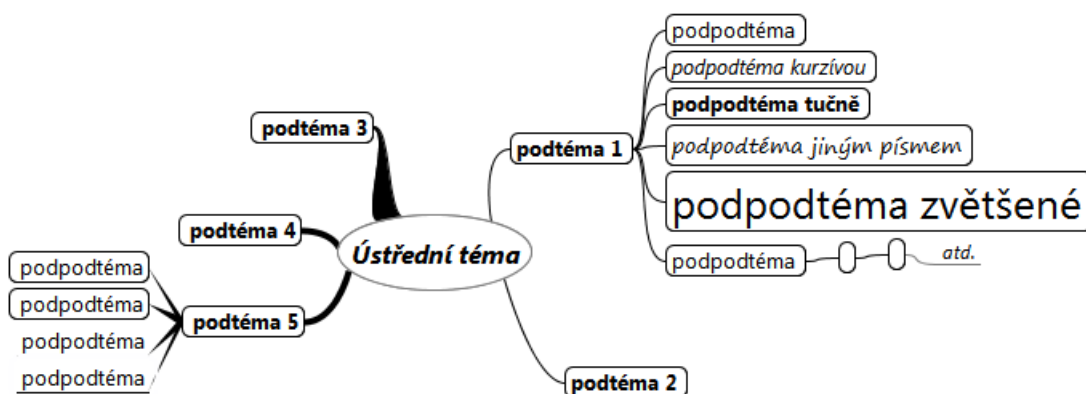
Přílohy

Příloha č. 1: Využití programu Freeplane pro práci s textem

Využití programu Freeplane pro práci s textem

Program Freeplane (dostupný zdarma), slouží k „mentálnímu mapování“ myšlenek, poznámek, úkolů, atp. – v textové podobě.

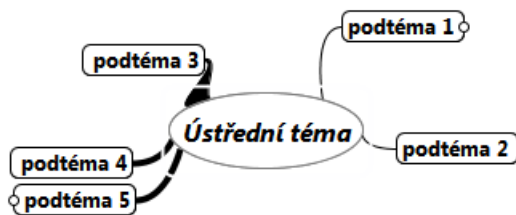
Mentální mapování je proces vyjadřování myšlenek-nápadů-poznámek, ovšem ne do klasické podoby lineárního textu, nýbrž do podoby mentální mapy. (Mentální mapování zpropagoval Tony Buzan – autor knih o mozku, mysli a vzdělávání.) Mentální mapa je charakteristická tím, že její ústřední téma se nachází v „bublině“ uprostřed papíru. Okolo ní se poté píše podtémata, okolo těchto podtémat se píše jejich podpodtémata atd. Mentální mapa vytvořená programem Freeplane vypadá například takto (viz obrázek 1):



Obrázek 1: Základní mentální mapa

Program Freeplane nabízí oproti klasickým textovým editorům širší paletu možností, jak s textem pracovat. Umožňuje s textem zacházet intuitivně, více jej třídit, kategorizovat, i zpřehledňovat.

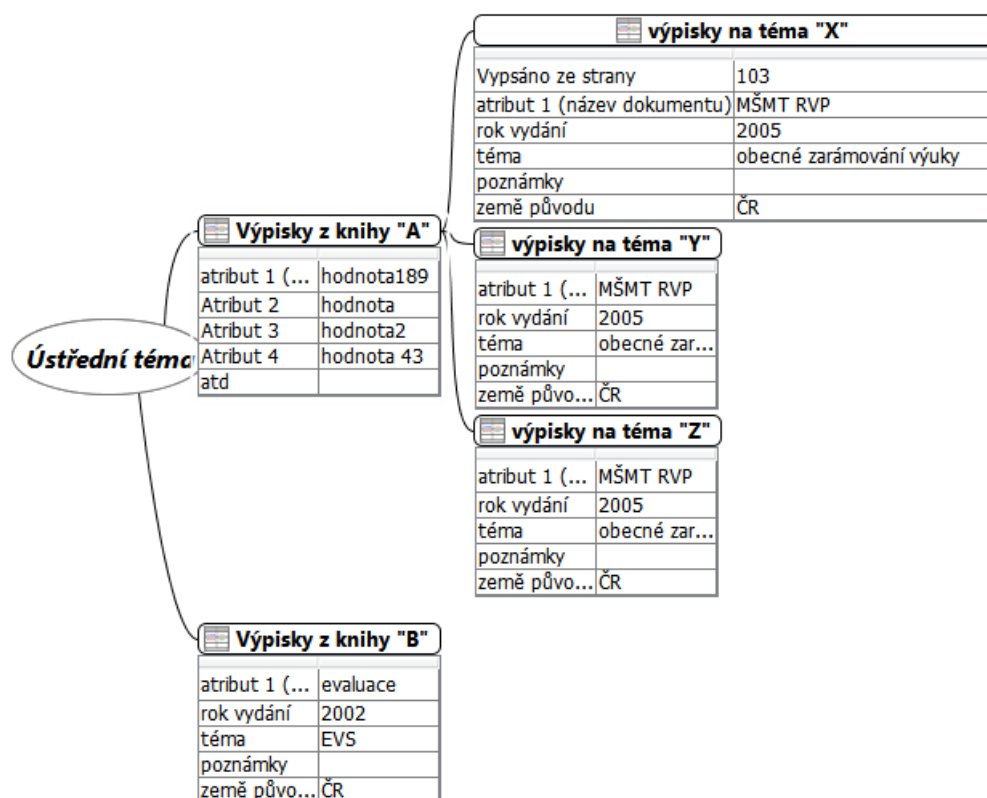
Pro pochopení dalšího textu bude čtenáři zřejmě užitečné vědět, že kteroukoli bublinu je možné skrýt-sbalit (viz obrázek 2).



Obrázek 2: Sbalené bubliny

Atributy

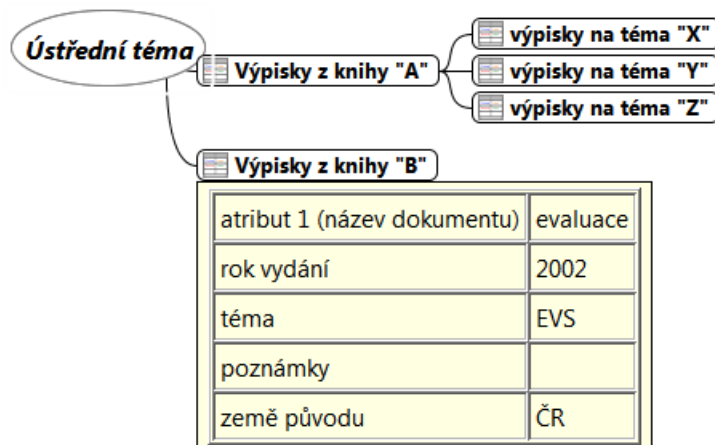
Co se týče využití tohoto programu ke zpracování textů k diplomové práci, jeví se autorovi velmi užitečná funkce ATRIBUTY. Ta umožňuje přiřadit jednotlivým bublinám dodatečné informace. Jedna bublina může nést jakýkoli počet atributů a jednomu atributu může být připsána jakákoli hodnota (viz obrázek 3). (Například atribut „rok vydání“ bude obsahovat jednu z hodnot „1991“, „1995“, „2009“,...)



Obrázek 3: Vzhled atributů

Co je atribut a co hodnota lze poznat z obrázku 3 na bublině nesoucí název „Výpisky z knihy "A"“. Pro diplomovou práci byly vytvořeny atributy jako: název

knihy; rok vydání; citovaná strana; téma; kontext; poznámky; země původu. Atributy je možno skrýt (viz obrázek 4), čímž nenaruší přehlednost textu. Atributy konkrétního uzlu je možné zobrazit též pomocí ukazatele myši (viz obrázek 4).



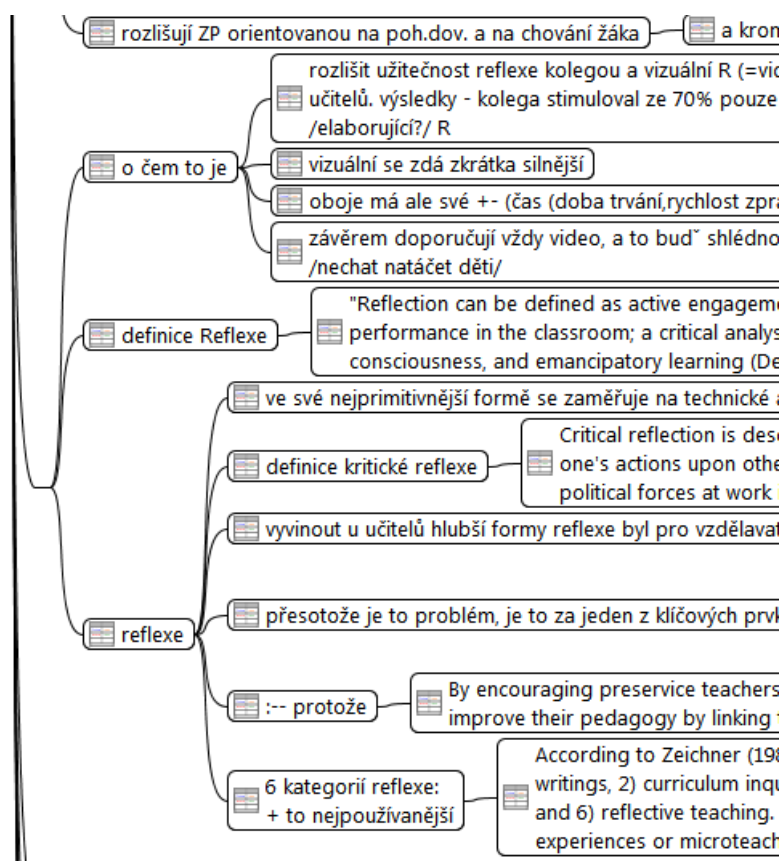
Obrázek 4: Skryté atributy ukazující se pomocí kurzoru myši

Význam atributů pro diplomovou práci

Poznámky, jež si autor diplomové práce při čtení odborné literatury vytvářel, zapisoval tak, že po vypsání všech poznámek z jednoho článku přiřadil těmto poznámkám stejné atributy tématu, názvu článku a roku vydání.

Poté si autor text výpisků z článku přečetl a určil jeho významové nadkategorie (viz obrázek 5). Díky těmto nadkategoriím bylo snadnější udržet si v celém článku přehled a podržet jej v paměti.

Jak počet článků narůstal, objevovaly se i taková témata, která byla některým článkům společná. Proto byly jednotlivé bubliny – poznámky přeskupeny (program Freeplane umožňuje jednotlivé bubliny mezi sebou jakkoli přesouvat) tak, aby ty významově podobné ležely ve stejné nadkategorii. Tím se změnila struktura textu – nadřazenými bublinami přestaly být články a knihy, namísto toho se nadřazenými bublinami staly tématické celky. Díky atributům však zůstala zachována jak znalost zdroje dokumentu, tak i jeho základní orientace. Takto byl text postupně organizován v komplexní celek informací. Podrobnější informace dalšího postupu při zpracovávání dat této diplomové práce se nachází v kapitole 3.3.2.



Obrázek 5: Vytváření významových nadkategorii

Výhody programu Freeplane oproti klasickým textovým editorům:

- Text má strukturovanější podobu.
- Jakékoli bubliny je možno kdykoli rozbalit či sbalit (nezobrazuje se vždy všechny text)
- Textu je možno přiřazovat (skryté) atributy, nerušící oko čtenáře.
 - Text je možno dle atributů (i jiných kritérií) třídit a automaticky organizovat. (Například zobrazit jen články z roku 2000 a novější.)
- Lze snadno a rychle měnit vzhled textu i spojovacích linek pro odlišení jednotlivých typů poznámek.
- Umožňuje vyhledávat text pouze v rámci „bubliny a jejích podbublin“ – neprohledává vždy celý soubor.

Program Freeplane je možné zdarma stáhnout na adrese: <http://sourceforge.net/projects/freeplane/>. Jeho mírně starší verze je dostupná i v českém jazyce například zde: http://download.chip.eu/cz/FreeMind_572809.html.