

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2013

Horálková Lenka

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Hodnocení žáka učitelem při odborném výcviku vzdělávacího oboru
kuchař - číšník**

Autor:

Lenka Horálková

Obor:

Učitelství odborných předmětů

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr.Iva Žlábková, PhD.

Březen 2013

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci vypracovala samostatně, pouze s použitím literatury uvedené v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátu.

V Českých Budějovicích 28.3.2013

Lenka Horálková

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych poděkovat Mgr. Ivě Žlábkové, PhD., že se ujala vedení této diplomové práce, děkuji za její rady a ochotu při konzultacích. Také děkuji všem respondentům, kteří byli účastníky mého průzkumu.

Anotace

HORÁLKOVÁ, L. Hodnocení žáka učitelem při odborném výcviku vzdělávacího oboru kuchař – číšník.

Předmětem mé bakalářské práce je teoreticky popsat problematiku hodnocení žáka učitelem při odborném výcviku a navrhnout systém hodnocení pro odborný výcvik vzdělávacího oboru kuchař-číšník.

Klíčová slova

Odborný výcvik, hodnocení, slovní hodnocení, klasifikace, známka, sebehodnocení, zkoušky, učitel, žák.

Abstract

HORÁLKOVÁ, L. Pupil assessment by teachers in vocational training in the educational field cook–waiter.

The subject of my thesis is to theoretically describe the problem of assessment of pupils by teachers in vocational training and to design evaluation system for vocational training in the educational field cook–waiter.

Key words

Vocational training, assessment, verbal assessment, classification, grade, self-testing, teacher, student.

OBSAH

I. Teoretická část.....	8
Úvod.....	8
1 Co je to hodnocení.....	8
2 Metody hodnocení.....	9
2.1 Metoda systematického pozorování.....	10
2.2 Ústní a písemné zkoušky.....	11
2.3 Hodnocení složitých výkonů žáků.....	12
2.4 Didaktické testy.....	12
3 Formy hodnocení.....	14
3.1 Klasifikace.....	15
3.2 Slovní hodnocení.....	16
3.3 Kombinace slovního hodnocení a klasifikace.....	17
4 Funkce hodnocení.....	17
5 Sebehodnocení.....	18
6 Shrnutí využití hodnocení v odborném výcviku vzdělávacího oboru kuchař/číšník.....	21
II. Empirická část.....	24
Úvod.....	24
1 Výzkumný cíl.....	24
2 Předpoklady.....	24
3 Příprava průzkumu.....	25
3.1 Pilotáž.....	25
3.2 Vzorek průzkumu.....	25
4 Způsob průzkumu.....	26
4.1 Vyhodnocení a interpretace průzkumu týkajícího se učitelů.....	26
4.1.1 Hodnocení v odborném výcviku učebního oboru kuchař/číšník č.1.....	26
4.1.2 Hodnocení v odborném výcviku učebního oboru kuchař/číšník č.2.....	27
4.1.3 Hodnocení v odborném výcviku učebního oboru kuchař/číšník č.3.....	28
4.1.4 Hodnocení v odborném výcviku učebního oboru kuchař/číšník č.4.....	29
4.1.5 Shrnutí.....	30
4.2 Vyhodnocení a interpretace průzkumu týkajícího se žáků.....	30
4.2.1 Příprava žáků na odborný výcvik.....	31

4.2.2	Formy hodnocení.....	33
4.2.3	Sebehodnocení.....	35
4.2.4	Funkce hodnocení.....	39
4.2.5	Vyhodnocení dotazníku č. 2.....	41
4.3	Shrnutí.....	45
5	Závěr.....	46
	Použitá literatura.....	48
	Přílohy.....	49

I. Teoretická část

Úvod

Hodnocení žáka učitelem je velmi zodpovědná a psychicky náročná pedagogická činnost. To, co žák v praktickém vyučování umí (kromě znalostí) nelze ničím přesně změřit ani zvážit. Každý pohled, každé hodnocení a každá myšlenka o druhém člověku je jiná, každý máme jiný názor a jiný náhled na věci, které se kolem nás dějí. Toto téma jsem si vybrala právě z tohoto důvodu. Je totiž velice zajímavé porovnávat hodnocení jedné činnosti jednoho žáka od více učitelů.

Ve své bakalářské práci se zabývám hodnocením žáka učitelem při odborném výcviku, způsoby hodnocení a nakolik hodnocení ovlivňuje žáka v jeho práci.

V praktické části se zaměřuji na hodnocení žáka učitelem, hodnocením žáka spolužákem a sebehodnocením žáka. Mým cílem v této části je, vytvořit archy pro výše uvedené tři druhy hodnocení, které by se daly v budoucnu využít ve vyučovacím procesu jako součást hodnocení v odborném výcviku oboru kuchař – číšník.

1 Co je to hodnocení

Hodnocení žáka ve vyučování je nezbytná součást výchovně vzdělávacího procesu. Tato neustálá činnost je velice složitá a dotýká se všech účastníků vyučovacího procesu. Hodnocení do vyučování vnáší dobrou náladu, radost, ale také závažné situace, které do budoucna významně ovlivňují život dítěte a mladého člověka, přispívá k optimálnímu rozvoji žáka, což je jeho základní funkcí. (Kolář, Šikulová, 2009, s.8 - 9)

„Hodnocení měří hloubku a šíří znalostí a dovedností. Správně prováděné hodnocení inspiruje, motivuje a dodává zpětnou vazbu, která je podstatná pro zaměřování rychlé korektivní pomoci. Může ovšem též způsobovat, že budeme přehlížet to, co nelze snadno hodnotit“. (G Petty, 2008, s. 343)

Pokud se rozhodneme podívat se na hodnocení obecněji, můžeme ho pojmut jako vynášení posudku, ocenění nějakého jevu na základě poznání, pochopení funkčnosti jevu pro určité situace a jejich řešení. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 11)

Podle Slavíka (1999, s. 22) je hodnocení intelektuálně vysoce náročná dovednost, která umožňuje člověku rozlišovat v okolním světě jevy důležité od

nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení objevuje, potvrzuje, zpochybňuje a kritizuje.

Každý člověk, aniž by si tuto činnost vůbec uvědomoval, hodnotí téměř stále. Nejčastěji vynášíme zřejmě hodnotící soudy při poslechu politiků, vyjadřujeme se k činností svých dětí, kritizujeme nebo chválíme své kolegy. Musíme si však uvědomit, že každé naše hodnocení je ve většině případů značně subjektivní, protože většina lidí hodnotí dle svého zájmu, na základě nějakého svého přesvědčení nebo nějaké zkušenosti, ze které mu plyne užitek a to je asi přirozené. Vnímejme toto jednání jako součást každého člověka společně s procesem rozhodování. (Kolář, Šikulová, 2009, s.12 - 13)

Dle Pettyho, který hodnocení rozděluje na sumativní a formativní typ, jak uvádím níže, správně prováděné hodnocení inspiruje a dodává zpětnou vazbu, která je podstatná pro zaměřování rychlé korektivní pomoci.

Formativní neboli průběžné hodnocení je nejvíce používané hodnocení učiteli. Díky formativnímu hodnocení zjistí učitel zda a kolik se toho žák naučil a umožňuje učiteli sjednat nápravu. Na rozdíl od průběžného formativního, je toto hodnocení souhrnné neboli finální. Cílem tohoto hodnocení je, shrnout, co žák umí. (Petty, 2008, s. 343, 354)

Jestliže si tedy budeme chtít odpovědět na otázku co je to hodnocení, můžeme hodnocení shrnout jako ocenění jakékoli práce a jednání. Ačkoli se zdá hodnocení jako jednoduchá činnost, na základě výzkumu v empirické části bakalářské práce se budu snažit dokázat, že je to činnost nelehká.

2 Metody hodnocení

„Předmětem didaktického posuzování a hodnocení žáků jsou vzdělávací a výchovné výsledky procesu vyučování. Je to významná součást celkového pedagogického posuzování a hodnocení“. (Skalková, 2007, s. 209)

Dle Nelešovské a Spáčilové (2001, s. 8) metody hodnocení znamenají způsob zkoumání a posuzování průběhu vyučování a jeho výsledků u žáků, slouží jako zpětná vazba. Učitel by měl jednotlivé metody vhodně střídat a kombinovat s ostatními diagnostickými metodami. Při výběru metod hodnocení musí brát učitel

zřetel na okolnosti, prostředí, povahu učiva, individualitu žáka a v neposlední řadě na cíl, kterého chce dosáhnout.

Metody hodnocení:

- metoda systematického pozorování,
- ústní a písemné zkoušky,
- hodnocení složitých výkonů žáků,
- didaktické testy. (Skalková, 2007, s. 210 – 214)

2.1 Metoda systematického pozorování

Tato metoda patří k nejvíce používané metodě hodnocení v odborném výcviku, každého učitele provází trvale po celou dobu učení. Toto dlouhodobé pozorování učitelé odkryje nejen individualitu žáků, jejich postoje, zájmy, ale i vztahy ve skupině. Na základě všech těchto zanalyzovaných poznatků, které by měly být dostatečně detailní, směřuje učitel ke svému cíli – spravedlivému hodnocení žáka nejen jako individuálního jedince, ale i jako součásti skupiny. Pozorování poskytuje nejvýznamnější poznatky důležité pro práci učitele. (Skalková, 2007, s. 210)

Součástí systematického pozorování žáků je také sledování změn v žákově chování a rozpoznávání zvláštností charakteru jednotlivých žáků. Součástí této metody je hodnotit nejen výsledek práce, ale i průběh, chování a přístup jednotlivců k zadané práci. (Skalková, 2007, s. 210)

Zaměříme se na slovo „spravedlivé“ hodnocení. Tento požadavek se objevuje ve školním hodnocení spolu s objektivním hodnocením. Může být hodnocení spravedlivé? Spravedlivé hodnocení může být jen tehdy, jde-li o komplexní hodnocení, to znamená takové, které postihuje právě celou osobnost žáka s přihlédnutím k vývojové tendenci, k jeho osobnosti a celé řadě dalších faktorů. (Kolář, Šikulová, 2009, s.99)

Každý začínající učitel by si měl uvědomit, že systematické pozorování žáka provází každého učitele nejen při vyučovacích jednotkách, ale toto pozorování jej provází i mimo vyučování. Dobrý učitel pozoruje žáky stále. Pokud se zaměříme přímo na učitele odborného výcviku, je tato metoda, jak je uvedeno v úvodu této kapitoly, nedílnou součástí hodnocení při posuzování odborných prací žáka. Učitel odborného výcviku hodnotí kromě výsledku, většinou tedy konkrétně

výrobku, celý průběh práce žáka, nežli se onoho výsledku dobral. Půjdeme-li hlouběji, žák je hodnocen učitelem v praxi i za svůj postoj a cítění, cit i talent vzhledem k vybranému oboru.

2.2 Ústní a písemné zkoušky

Při vyslovení ústní zkouška si každý vybaví žáka u tabule, kde se učitel táže na otázky, na které musí znát žák odpovědi. Ve skutečnosti ústní zkouškou nemusíme chápat pouze kladení otázek pro jednorázové a okamžité přidělení známky prospěchu. Chápejme ústní hodnocení jako formu rozhovoru, na jejichž základě může učitel zhodnotit, jak žáci pochopili vyloženou látku. Tomuto zkoušení se říká orientační a neprovází jej klasifikace. (Skalková, 2007, s. 211)

Klasifikační zkoušení je na rozdíl od orientačního náročnější, mířené do hloubky žákových znalostí. U obou těchto zkoušení je nutný učitelův cit pro správné kladení otázek, které musí být jednoznačné a jasné. Správná technika této činnosti je velice náročná a vyžaduje důkladnou přípravu učitele. Při ústním zkoušení je třeba navodit příznivou atmosféru, nepřípustné je vyvolávat záměrně u žáků strach a stres. (Skalková, 2007, s. 211)

Kromě ústní formy lze žáky vyzkoušet písemně. Výhodou této metody je možnost vyzkoušení více žáků najednou. Příprava na písemné zkoušení je pro učitele velice náročná, má však svoje veliké výhody. Žák pracuje samostatně, bez pomoci učitele a bývá většinou pod menším tlakem, naproti tomu se zde můžou projevit žákovy další vlastnosti, jako je trpělivost a pečlivost. (Skalková, 2007, s. 212)

Po shrnutí poznatků z literatury na téma ústní a písemné zkoušky můžeme říci, že pro žáka bude nejméně stresujícím zkoušením písemné zkoušení. Při hodnocení žáka je však zapotřebí kombinovat ústní i písemné typy zkoušek, právě kvůli výše uvedeným důvodům, kde se u každého typu zkoušky mohou projevit žákovy osobité vlastnosti, které je třeba podporovat. Z hlediska praktického vyučování lze říci, že metoda písemného zkoušení je málo používanou metodou v odborném výcviku. Učitelé odborného výcviku se spíše zaměřují na ústní zkoušení, které často bývá součástí při výrobě určitého druhu výrobku, pro který musí žák znát teoretický postup.

2.3 Hodnocení složitých výkonů žáků

Skalková (2007, s. 212) zařazuje do složitých výkonů žáků čtení, slohové práce, pokusy, referáty, projekty teoretické a praktické. Jsou to především dovednosti, které si žák osvojil při dlouhodobém procesu vyučování. Diagnostikou těchto složitých výkonů žáků rozumíme sledování nejen vědomostí spojením s dovednostmi, ale i úroveň jejich používání.

Složitě výkony žáků o zkoušky praktické doplňuje Dvořáková (2000, s. 74). U praktických zkoušek se hodnotí nejen výsledek, ale především to, jakým způsobem k němu žák došel. Spolu s tím se hodnotí zároveň schopnosti motorické a teoretické znalosti.

V souvislosti s hodnocením žáků hrozí pochybení ze strany učitele s hodnocením žáka. Může se stát, že učitel hodnotí osobnost žáka, nikoli výsledek či pracovní postup. Tohoto tzv. nálepkování je třeba se vyvarovat, pro žáka je velice zavazující. Následně se žák chová a jedná dle očekávání, aby nezklamal dospělého. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 90)

Pro tuto metodu je třeba zvolit jednotná kritéria hodnocení, která jsou předem všem žákům známa. Pokud tomu tak není, můžou „různí posuzovatelé nasazovat různé standardy v různé dny či na různé žáky“. (Petty, 1993, s. 344)

Hodnocení složitých výkonů žáků patří do každodenního hodnocení v praktickém vyučování, kdy žák na základě svých vědomostí načerpaných v teoretické výuce ukáže to, co se naučil, prakticky a na základě tohoto propojení vytváří svůj výrobek. Učitel tedy hodnotí nejen dovednosti a vědomosti, ale i již zmiňovanou úroveň jejich používání na základě předem daných jednotných kritérií.

2.4 Didaktické testy

Do pedagogické diagnostiky neodmyslitelně patří didaktické testy, které napomáhají učiteli na cestě za dosažením cílů, objektivně a spolehlivě měřit výsledky učení. Na objektivitě jsou testy právě založeny. Test je objektivní pouze v tom případě, jsou-li otázky (úkoly) zadávány tak, aby žák mohl odpovědět jen jedním

možným způsobem. Vyhodnoceny v testu jsou odpovědi správné i špatné. Aby byl didaktický test užitečný, musí splňovat tyto kritéria:

1. objektivnost,
2. spolehlivost (reliabilita),
3. validita,
4. citlivost (senzibilita),
5. použitelnost,
6. ekonomičnost. (Skalková, 2007, s. 212-213)

Objektivita zjišťování změn ve znalostech žáků, dle Dvořákové (2000, s.81), je objektivita garantována měřením. *“V pedagogice je měření vymezováno jako proces, při němž se systému tříd představujících určitý soubor znaků pedagogického objektu (či jevu) přiřazují čísla. Měření snižuje riziko subjektivity a učitelových omylů při zkoušení, ale na druhé straně nedokáže postihnout ty znaky a jevy ověřovaného obsahu učiva, ve kterých dominují hlediska morální, estetická nebo kde se do odpovědi žáka promítá jeho individualita, osobitost.”* Z této citace můžeme pochopit, že ne vždy je dobré upřednostnit didaktický test před možností vlastního projevu žáka před učitelem, kdy žák může prokázat své další individuální schopnosti a uplatnit svoje názory.

Z hlediska spolehlivosti by měly didaktické testy, při opakovaném použití u stejných žáků, ukázat stejný výsledek, jako při předchozím použití. Tím lze snadno zjistit spolehlivost testu. (Skalková, 2007, s. 213)

Chrástka (1999, s. 17-19) se ovšem reliabilitou zabývá ve své knize hlouběji. Rozděluje ji na dvě části (složky):

- pevná složka (vědomosti a dovednosti žáka)
- náhodná složka (okolní vlivy a momentální stav žáka)

Je tedy jasné, že i když se zdá, že veškeré podmínky v momentě zadávání testu jsou totožné, není tomu tak, díky okolním vlivům. Na rozdílném výsledku v didaktickém testu stejného žáka, může nést podíl právě ona náhodná složka. Spolehlivost didaktického testu je tedy vyšší, čím menší je vliv vnějšího okolí.

Stupeň přesnosti didaktických testů představuje uvedená validita, s níž se postihuje pouze měřený znak. (Skalková, 2007, s. 213) Test plní svůj účel, kvůli kterému byl vytvořen, tak označuje validitu Dvořáková (2000, s.81)

Aby mohly být testy v praxi lehce uplatněny, je třeba citlivosti testů, to znamená, že test by měl umět rozlišit dobré, střední a horší řešitele. Test má být navržen tedy tak, aby rozeznal některé drobnější rozdíly ve znalostech žáků. Z hlediska použitelnosti má být test jednoduše proveditelný a nízké náklady zaručují ekonomičnost. (Skalková, 2007, s. 213)

Dále Skalková (2007, s. 213) dělí didaktické testy do dvou skupin:

- testy orientační (informační, nestandardizované)
- testy standardizované (normalizované)

Dle Pettyho (1993, s. 348) diagnostické testy pomáhají žákům snižovat obavy ze souhrnných testů, které jsou již součástí klasifikace.

Na základě zkušeností z vlastní praxe si dovoluji tvrdit, že didaktické testy v odborném výcviku jsou opomíjenou metodou hodnocení. Hlavním smyslem diagnostických testů je včas určit nedostatky v učivu nebo dovednostech žáka.

3 Formy hodnocení

Forma hodnocení žáků znamená jinými slovy projev učitele, jakým vyjadřuje výsledky žáka. To, jakou formu učitel zvolí, záleží na konkrétní situaci. Jde především o to, aby právě zvolená forma, byla v ten moment pedagogicky nejúčinnější. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 77)

Při hledání formy hodnocení, dle Koláře a Šikulové (2009, s.93-95), jde především o to, ve správný okamžik zvolit správnou formu hodnocení žáka. Jak už bylo výše řečeno, jde o to, aby zvolená forma byla co nejúčinnější, proto je třeba brát v úvahu několik kritérií. Jedněmi z nejdůležitějších kritérií jsou aktuální pedagogické cíle učitele, dále můžeme jmenovat povahu předmětu, učební látku, věk žáka a jeho individuální schopnosti. Kromě základního rozdělení forem hodnocení na klasifikační a slovní hodnocení, kterými se zabývám hlouběji dále v této práci, můžeme představit několik dalších forem, které se stále ve škole využívají:

- Jednoduché mimoverbální hodnocení – každý si toto hodnocení jistě lehce představí, patří tam například úsměv učitele, přikývnutí, zamračení, jakékoli gesto potěšení či zamítnutí nebo také dotyk učitele, kterým může být podání ruky nebo poklepání na rameni.

- Jednoduché verbální hodnocení – jsou to velice jednoduchá a strohá slovní hodnocení, mezi něž patří většinou jediné zhodnocující slovo, jako například ano, ne, špatně, chyba, nebo kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem jako: „Dnes jsi mne potěšil“, „zase jsi mne zklamal“...
- Označování žáků podle výkonnosti či chování – tzv. lokace a signy. Lokací je míněno posláním rozpustilejšího žáka například do první lavice. Signem dnes míní většinou úspěšné žáky vyvěšené na tabulích ctí.
- Oceňování výkonů.
- Písemná a grafická vyjádření – charakteristika žáka, posuzovací škály. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 93,94)

Na základě možností výběru několika druhů forem hodnocení, by měl učitel umět využívat kombinace několika vhodných forem hodnocení a s jejich pomocí zvyšovat efektivitu učební činnosti žáka. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 95)

Shrňme – li poznatky z literatury, můžeme říci, že zvolená forma hodnocení ze strany učitele může ovlivnit činnost žáka v budoucím vyučovacím procesu. Významnou formou hodnocení s motivační funkcí může být chápáno mimoverbální hodnocení, které používají všichni učitelé.

3.1 Klasifikace

Známkování, jak uvádí ve své knize Kolář a Šikulová (2009, s.84) je forma kvantitativního hodnocení a je nevíce používaným hodnocením na našich školách. Nevýhodou klasifikace je ten, že jedna známka odráží v sobě více informací a to nejen žákovy vědomosti a dovednosti, ale i jeho chování, způsob vyjadřování, zájmy apod. Problémem bývá i to, že v sobě leckdy známka skrývá i učitelův osobní vztah k žákovi.

Známky mají informační charakter nejen pro žáky, učitele, ale i rodiče. Pokud jde o žáka, jinak vnímá klasifikaci v první třídě na základní škole a jinak ji bude vnímat na střední škole. Dá se říci, že čím starší žák, tím pro něj význam známky stoupá. Rodičům zase známky poskytují informace o kvalitě vědomostí, dovedností a vývoji jejich dítěte. Zámka je tedy komunikačním prostředkem mezi školou a rodiči. (Ziegenspeck, 2002, s. 34-36)

Každá škola používá svůj klasifikační řád, který je součástí školního řádu, je v souladu se školským zákonem, vyhláškami a pokyny MŠMT. Tímto klasifikačním řádem by se měl každý učitel dané školy řídit (viz příloha č.1). Školní klasifikační řád musí splňovat určité zásady nejen pro hodnocení žáků denního studia, ale i dálkového. Kritéria hodnocení mají být pevně stanovená, na první pohled má být zřejmé, co musí žák znát, umět a zvládnout v daném stupni klasifikace. Nedílnou součástí klasifikačního řádu jsou také specifikovány situace, kdy nelze žáka hodnotit, za jakých podmínek může žák vykonat opravnou nebo komisionální zkoušku a pravidla pro udělování výchovných opatření.

3.2 Slovní hodnocení

Díky pedagogickým inovacím se u nás objevuje slovní hodnocení především v nižších třídách základních škol. Jde o snahu snížit strach a stresové situace, nalézt nový vztah mezi žákem a učitelem a dát prostor individualitě žáka. (Skalková, 2007, s. 215)

Školský zákon (561/2004 Sb.) s sebou přinesl i změny týkající se slovního hodnocení, které smí být používáno i ve vyšších ročnících, konkrétně ve všech ročnících. Jak uvádí Kolář a Šikulová (2009, s. 88) slovním hodnocením můžeme doplňovat klasifikaci nebo ji úplně nahradit. Na rozdíl od kvantitativního známkování je slovní hodnocení řazeno jako kvalitativní. Toto hodnocení na rozdíl od známky obsáhne vše, od dovedností, znalostí, přes žákovy postoje, úsilí i snahu. Jeho silnou stránkou je poskytnout obsáhlejší a celistvější informace o žákových silných a slabých stránkách a tím dokáže lépe postihnout individuální pokrok každého žáka.

Slovní hodnocení ve vyučování můžeme uplatňovat jako průběžné nebo závěrečné. Dále tuto formu nemusíme požívat pouze ústně, ale i písemně, například jako výstupní hodnocení. Toto hodnocení v písemné formě doplňuje hodnocení žáka především v oblastech, které známkou nelze hodnotit. Pro příklad můžeme uvést účast v soutěžích a nadání žáka. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 91-92)

Forma slovního hodnocení v moderním vyučování odborného výcviku by v dnešní době neměla chybět. Slovem lze vyjádřit více než stupnicí jedna až pět a to především i v oblastech, které učitelům nestanovuje klasifikační řád.

3.3 Kombinace slovního hodnocení a klasifikace

Již několik let trvají diskuze o tom, zda hodnotit slovně nebo známkovat. Tyto dvě formy byly dlouhá léta stavěny naproti sobě. Na počátku 90. let 20. století, kdy byla zahájena transformace našeho školského systému se začalo častěji prosazovat slovní hodnocení a naopak ztrácet známkování, z důvodu neblahých účinků známkování na psychiku žáků. Tyto argumenty vyplývají z dlouhodobých výzkumů, proto je nelze brát na lehkou váhu. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 79,80)

Slovní hodnocení má nesporné výhody oproti hodnocení známkou. Tyto výhody spatřujeme mimo jiné v dialogické formě, kde se učitel obrací na žáka jako na partnera a sděluje mu formou rozhovoru, co se mu líbí více či méně. (Slavík, 1999, s. 130)

„Učitel, který se rozhoduje, zda klasifikovat nebo neklasifikovat známkami, by proto měl především uvažovat o tom, v čem a jak změni styl své práce se žáky, v čem bude spočívat nový systém hodnocení, jaké podmínky bude vytvářet pro navozování kladné motivace“. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 80)

Z výše uvedených argumentů můžeme vyvodit, že každé hodnocení, ať slovní nebo klasifikace, má svoje výhody. Proto spojením těchto dvou hodnocení můžeme dosáhnout lepšího výsledku při hodnocení žáků než používáním každého formy zvlášť.

4 Funkce hodnocení

V životě člověka slouží hodnocení různým cílům. Hodnocení na žáka působí a ovlivňuje ho. Zaměříme-li se na konkrétní situace ve vyučování, záleží na učiteli, jaký má záměr a co hodnocením sleduje, pak mohou být některé funkce více či méně zdůrazněny. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 45 - 55)

Motivační funkce je nejčastěji používanou funkcí hodnocení, je založena na potřebách člověka a to především na sociálních potřebách. Zasahuje do citové stránky a emocionálních potřeb člověka. Díky tomu můžeme tuto funkci hodnocení označit za jednu z nejsilnějších. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 46,47)

Většina učitelů je přesvědčena, že pochvala či naopak kritika žáka k práci motivuje. Takovéto hodnocení zasahuje žáka osobně a dotýká se jeho citů a prožitků. Žák si prostřednictvím tohoto hodnocení utváří pozitivní či negativní vztah k učiteli, který ho hodnotí. Vyvolání těchto prožitků v hodnocení, není však motivací k další činnosti. Při opakované pochvaly či kritice může žák také takovéto hodnocení začít vnímat jako neosobní výrok, o kterém si může myslet, že učitel jej říká každému. Pokud chceme v žákovi vzbudit vnitřní motivaci, je lépe se omezit na prostý výčet informací, kterými se slovně popíše situace nebo výkon žáka a tím se snažit vzbudit aktivitu žáka. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 46 - 48)

Nelehká úloha učitele hodnotit spočívá v tom, co, kdy, jak a proč v žákově práci hodnotit. Kvalitním hodnocením je takové hodnocení, které ukazuje konkrétně cestu ke zlepšení průběhu učení a jeho výsledků. Takovéto hodnocení žáka informuje, má tedy informativní funkci, zda jeho práce a úsilí vede k zadanému cíli nebo ne. V tomto případě jsou pro žáka důležité informace o hodnocení v době, kdy lze s tímto hodnocením nadále pracovat, to znamená v době, kdy může informaci využít a naložit s ní ku svému prospěchu. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 15)

Na základě těchto informací o hodnocení žáka, plánuje i učitel. Tato informace mu ukazuje, jak jsou účinné jeho výukové metody a postupy u každého žáka individuálně. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 15)

Dle Koláře a Šikulové (2009, s. 55) má hodnocení pro rodiče kromě informační funkce také funkci sociální. Zejména klasifikace je pro ně ukazatelem úspěšného startu do života. Výborné známky ve škole jsou předpokladem dosažení lepšího a vyššího stupně vzdělání jejich dítěte v budoucnosti, tím se naplňuje funkce sociální, kdy se ono dítě bude moci zařadit do určitých sociálních struktur.

Jak už bylo psáno, hodnocení se nikdy neubírá pouze jedním směrem, nemá pouze jeden jediný charakter, proto díky hodnocení má učitel možnost také regulovat každou učební činnost žáka. Tuto funkci nazýváme regulativní funkcí. Učitel má možnost regulace tempa i směru výuky žáků. Také pro žáka se stává hodnocení regulátorem, žáci se řídí především tím, na co se jednotliví učitelé zaměřují, co hodnotí a jakým způsobem hodnotí. Tím získává hodnocení charakter jednak informativní, ve směru k žákovi, ale současně i funkci výchovnou. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 50,51)

„Výchovnou funkci hodnocení spatřujeme v tom, že by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků, k sobě samému i ke svému okolí“. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 52)

Učitelovo hodnocení z hlediska výchovy žáka může mít na žakovu osobnost velký vliv. Hodnocení od učitele může žákovi pomoci utvářet postoje k sobě samému, může ovlivnit jeho sebevědomí a pohled na svět kolem sebe. Dobrým hodnocením může učitel tyto stránky pozitivně ovlivnit, naopak nevhodně zvoleným hodnocením může tyto osobnostní stránky žáka narušit. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 52,53)

Další funkcí, neméně důležitou v rámci hodnocení žáka je funkce prognostická, díky které se žák může rozhodovat při hledání například střední školy, popřípadě při rozhodování o volbě dalšího stupně školy. Díky této významné funkci může učitel předpovědět další žakovu studijní perspektivu, ale pouze na základě dlouhodobého pozorování výkonu žáka a důkladného poznání jeho možností. Prognostickou funkci hodnocení může smysluplně plnit používání jakéhokoli kvantitativního hodnocení. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 53)

Na základně funkce prognostické lze v praxi učitele uplatnit funkci diferenciací. Znamé rozdělování žáků do skupin např. dle úrovně zvládnutí učiva, nadání, společných zájmů, je ono diferencování. Tato funkce však není vždy správně a pozitivně využívána. V minulosti byly zejména na základních školách využívány tyto funkce k rozdělení žáků do skupin zvolených ne moc šťastně. Uveďme například diferenciaci žáků na studijní a nestudijní třídy. Dalším nevhodným příkladem je tak zvané škatulkování žáka, které na základě hodnocení přidělí žákovi pomyslnou škatulku, do které je zařazen, Jako příklad si můžeme uvést škatulkování typu: Je to šikovný žák, Je vynikající sportovec, Je to typický dvojkař...(Kolář, Šikulová, 2009, s. 54)

Informativní funkci hodnocení můžeme označit jako zpětnou vazbu, kde můžeme označit nejdůležitějším bodem žáka a s ním souvisejícího učitele. Nejen pro ně je tato zpětná vazba v procesu učení důležitá. Hodnocení přináší informaci o prospěchu svých dětí rodičům a v neposlední řadě je tu škola. Té přináší hodnocení informace o stavu žáků, ale vypovídá jim i o učitelích, kteří jsou v ní zaměstnaní. Každá funkce v hodnotícím procesu učitele je důležitá, nejtěžší funkcí je však funkce motivační, která si žádá cit a zkušenosti pedagoga.

5 Sebehodnocení

Je mnoho důvodů, proč chtít po žákovi, aby používal sebehodnocení. Tímto typem hodnocení vtahujeme žáka zcela do procesu hodnocení. Nutíme ho tím nenásilně, aby dokázal pochopit smysl hodnocení a činíme ho spoluzodpovědným za jeho vlastní rozvoj. Tato dovednost sebehodnocení vede u žáka k rozvoji osobnosti. (Čechová, 2009, s. 13)

„Cílem výcviku v sebehodnocení je, aby žáci uměli samostatně vyhodnocovat svoji práci a vyvozovat ze zpětného pohledu závěry pro budoucnost“. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 62)

Prostředek k osvojení učení ze zkušenosti. Takto nazval sebehodnocení ve své knize Petty. Žák si v tomto procesu uvědomí svá slabá a silná místa, stanoví si cíle a posuzuje své pokusy o zlepšení. Díky této metodě si žáci uvědomí, že jsou spoluodpovědní za svoje učení. Sebehodnocení dnes platí za moderní metodu v hodnocení žáků, je však pro učitele velice časově náročná. (Petty, 1993, s. 352, 365)

Sebehodnocení lze chápat také jako kompetenci podporující samostatnost a nezávislost žáka na učiteli. Podstatou sebehodnocení žáků je, že jsou do procesu hodnocení aktivně zapojeni. Tato jakási zpětná kontrola vede žáka k tomu, aby si vybavil co vše se stalo, přemýšlel o minulé činnosti a zkušenosti, co se naučil, čeho dosáhl, co se mu nepodařilo nebo co mu chybí ke splnění úkolu. Sebehodnocení se žáci nenaučí automaticky, podnětem musí být vždy učitel. K reflexi žáků s tématem sebehodnocení využívá pedagog otázek typu „CO“ a „PROČ“. Tyto otázky vedou žáka k posouzení své aktuální dovednosti a znalosti, také jsou povzbuzením pro stanovení dalších cílů. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 151, 152)

Součástí sebehodnocení má být nějaký vzor, se kterým si žák může porovnat svůj výkon. Zpětnou vazbu mu může poskytnout například pracovní list. Na toto průběžné sebehodnocení žáka navazuje závěrečné celkové hodnocení. Zde žák souhrnněji hodnotí svou práci, své postoje a pocity. K tomuto účelu pedagog vytváří sebehodnotící listy, lze použít sebehodnotící sešity či formu dopisu sobě. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 152, 153)

Další součástí sebehodnocení, může být kauzální atribuce. Tento pojem popsal prof. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc: *„Sklon k často odlišnému připisování příčin a podmínek vlastního chování a prožívání a stejného chování a prožívání jiných lidí,*

tendence k rozdílnému připisování příčin a podmínek vlastního či cizího úspěchu a neúspěchu (např. vlastní neúspěch se vysvětluje nepříznivými vnějšími příčinami a podmínkami, kdežto neúspěch cizích lidí se vysvětluje jako zapříčiněný a podmíněný jejich osobními nedostatky a chybami).“ (KOHOUTEK, Rudolf. Pojem kauzální atribuce [online]. [cit. 21.4.2013]. Dostupný na WWW: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kauzalni-atribuce>)

Pokud chceme vtáhnout žáka do procesu hodnocení a změnit jeho pasivní postoj k tomuto procesu na aktivní, je třeba využít sebehodnocení žáka jako nedílnou součást vyučování. Díky sebehodnocení si žák uvědomí nejen své chyby a nedostatky, ale také své přednosti. Uvědomí si kolik úsilí musí vynaložit ke splnění daných cílů. Tato činnost ho motivuje, aktivizuje a rozvíjí.

6 Shrnutí využití hodnocení v odborném výcviku vzdělávacího oboru kuchař/číšník

Při hledání literatury k vypracování mé bakalářské práce jsem zjistila, že specializovaná literatura k odbornému výcviku vzdělávacího oboru kuchař/číšník neexistuje.

Učební obor kuchař - číšník je pokračováním studia po základní škole. Cílem tohoto oboru po praktické stránce není jen připravit je ryze „vaření a obsluhování“, nedílnou součástí, která je typická pro práci s lidmi, je také vzdělávání společenskovední, ovládání cizího jazyka, ekonomické a estetické vzdělávání. Všechny tyto disciplíny, ačkoli nejsou jeho hlavní náplní, lze zahrnout do jednoho předmětu a tím je odborný výcvik zmiňovaného učební oboru. Přesnější vymezení praktického cíle pro tento obor udává školní vzdělávací program, který je vypracován na základě rámcového vzdělávacího programu SOŠ a SOU Vlašim: *„Absolvent školního vzdělávacího programu kuchař-číšník pro pohostinství disponuje kompetencemi pro činnosti v provozovnách veřejného stravování na úseku výroby a odbytu. Absolvent ovládá způsoby přípravy běžných pokrmů české kuchyně i zahraničních kuchyní, zhotovuje pokrmy teplé i studené kuchyně a připravuje jednoduché moučníky, kontroluje kvalitu provedení práce, esteticky je upravuje a umí správně uchovávat pokrmy. Absolvent ovládá základní pravidla a techniku obsluhy*

podle prostředí a charakteru společenské příležitosti. Absolvent se uplatní při výkonu povolání ve veřejném i účelovém stravování v pozici zaměstnance. Po nezbytné praxi v oboru je připraven na soukromé podnikání v pohostinství.“ (SOŠ A SOU VLAŠIM. švp [online]. [cit. 21.4.2013]. Dostupný na WWW: http://sosasou-vlasim.cz/svp/kuchar_cisnik.pdf)

Učitelé odborného výcviku, jak již bylo zmíněno, využívají nejvíce, co se týká metod hodnocení, metodu systematického pozorování spolu s hodnocením složitých výkonů. Samozřejmostí bývá písemné a ústní zkoušení, didaktické testy běžné při odborném výcviku zmiňovaného vzdělávacího oboru nebývají. Na základě těchto metod se nabízí hodnocení kombinovanou formou slovní s klasifikací. Není to však pravidlem, záleží na učiteli pro kterou formu se rozhodne. V řadách starších učitelů jistě převládá pouze klasifikační forma hodnocení.

Zmiňovaná metoda systematického pozorování je náročná na pozornost, výbornou znalost a orientaci v oboru, ale také zkušenosti učitele. Je však důležitou a nezbytnou součástí hodnocení v praxi.

Funkce hodnocení v odborném výcviku učebního oboru kuchař – číšník, se vyskytují všechny a dosti důrazně, jedná-li se o každou složku zvlášť, více než v jakémkoli jiném učebním předmětu. Všechny funkce hodnocení v odborném výcviku, souvisí se všemi. Motivací je kromě žádosti výborného prospěchu a perfektního výsledku práce i následná diferenciací, což v tomto oboru upřesněme, je, rozčlenění žáků na různá pracoviště (hotely a restaurace) dle úrovně zvládnutí daného oboru. V potaz se také bere, kterou část oboru žák zvládá lépe, zda obsluhu nebo vaření, dále se zde projevuje chování žáka, vyjadřovací schopnosti, jazykové dovednosti a v neposlední řadě i vzhled. Tím se dostáváme k funkci informační na základě které se tito žáci vybírají. Předpokladem k tomu, aby žák nezůstal na praxi v obyčejné restauraci, ale dostal se do známého hotelu oceněném hvězdičkami, je alespoň dosažení průměrného prospěchu udávaného školou, čímž je splněna i funkce prognostická, kdy díky dlouhodobému pozorování učitel odborného výcviku žáka doporučí na „lepší“ pracoviště. Tento proces přidělování žáků na pracoviště má svá pevná pravidla, která jsou opět dána školním vzdělávacím programem, příklad uvádím z ŠVP SOŠ a SOU Vlašim: *„Smluvní zajištění praktického vyučování žáků oboru kuchař-číšník je realizováno v souladu s ustanovením SOŠ a SOU Vlašim, Zámek I ŠVP Kuchař-číšník 7 § 65 školského zákona v podnikové sféře u právnických*

a fyzických osob na základě smlouvy o výuce. Smlouva je uzavírána na dobu neurčitou, nebo na 1 školní rok. V pololetí se žáci na provozovnách mění. Snahou SOŠ a SOU je vystřídat žáky v různých typech provozu (restaurace, hotely, závodní a školní jídelny.). Výuka u smluvních partnerů probíhá pod vedením instruktorů z řad zkušených pracovníků těchto firem a je kontrolována učiteli odborného výcviku a zástupcem ředitele pro praktické vyučování.“ (SOŠ A SOU VLAŠIM. švp [online]. [cit. 21.4.2013]. Dostupný na WWW: http://sosasou-vlasim.cz/svp/kuchar_cisnik.pdf) Po celou dobu studia plní hodnocení samozřejmě i funkci výchovnou.

Co se týká hodnocení žáků v odborném výcviku, i zde se může učitel opřít o školní vzdělávací program: *„Při hodnocení žáků je používáno slovní hodnocení a numerické hodnocení. Kritéria hodnocení vycházejí z Klasifikačního řádu SOŠ a SOU Vlašim. Hodnocení žáků vyplývá z dílčí klasifikace žáka během pololetí. Příslušný vyučující učitel předmětu využívá k hodnocení znalostí žáka různé druhy zkoušek - písemné práce vypracované jednotlivci i výsledky skupinové práce, praktické práce nebo ústní zkoušení, aj., sleduje průběžně výkon žáka, jeho aktivity při vyučování a připravenost na vyučování. Při klasifikaci je hodnocena ucelenost, přesnost a trvalost osvojení požadovaných poznatků, kvalita a rozsah získaných dovedností, schopnost uplatňovat osvojené poznatky a dovednosti, samostatnost při řešení teoretických a praktických úkolů, schopnost využívat a zobecňovat zkušenosti a poznatky získané při praktických činnostech, samostatnost a tvořivost. V předmětech praktického zaměření se hodnotí také vztah k práci, k pracovnímu kolektivu a k praktickým činnostem, osvojení si praktických dovedností a návyků, využití získaných teoretických vědomostí v praktických činnostech, aktivita, samostatnost, tvořivost, iniciativa. Součástí hodnocení žáků je i hodnocení chování a vystupování žáků, prezentování školy, výsledky žáků při soutěžích, apod.“ (SOŠ A SOU VLAŠIM. švp [online]. [cit. 21.4.2013]. Dostupný na WWW: http://sosasou-vlasim.cz/svp/kuchar_cisnik.pdf)*

II. Empirická část

1 Úvod

Problematika hodnocení žáka je velice zajímavé téma, v empirické části se proto zabývám touto problematikou a souvislostmi s hodnocením žáka učitelem, hodnocením žáka spolužáky a sebehodnocením žáka. Pokusím se prozkoumat tuto problematiku hlouběji a během výzkumu využiji poznatky k obohacení nejen svých dosavadních zkušeností, ale i ostatních kolegů učitelek odborného výcviku, nejen těch, které se výzkumu zúčastní.

2.1 Výzkumný cíl

Základním cílem výzkumu je navrhnout systém hodnocení pro odborný výcvik vzdělávacího oboru kuchař-číšník. Hodnotící archy budou zaměřeny na hodnocení žáka učitelem, hodnocení žáka spolužáky a sebehodnocení žáka.

2.2 Předpoklady

Předpoklady výzkumu byly vymezeny na základě prostudované literatury a dle mých osobních poznatků, které jsem získala při studiu na vysoké škole a za dobu praxe ve školství, takto:

P1: Většina žáků se na odborný výcvik připravuje průběžně.

P2: Většina žáků bude souhlasit s tvrzením, že hodnocení samostatné práce v odborném výcviku je objektivnější než hodnocení práce ve skupině.

P3: Žáci upřednostňují průběžné hodnocení před jednorázovým hodnocením na konci dne.

P4: Většina žáků si myslí, že za špatné hodnocení může učitel.

P5: Většina žáků bude souhlasit s tvrzením, že se na jejich domácí přípravě na odborný výcvik odráží hodnocení učitele – možnost následné opravy.

P6: Většina žáků bude souhlasit s tvrzením, že je jednodušší být hodnocen druhou osobou než sám sebou.

3 Příprava průzkumu

Rozhodla jsem se pro provedení průzkumu pouze na jedné škole, kterou jsem si vybrala kvůli mému desetiletému působení na této škole jako učitelky odborného výcviku již zmiňovaného oboru. SOŠ a SOU Vlašim nabízí tři ročníky oboru kuchař – číšník.

Dotazníkové šetření proběhlo ve všech skupinách na konci září 2012. Ve stejný den jsem rozdala společně s pokyny hodnotící archy učitelům odborného výcviku, kteří mají na starosti jednotlivé skupiny žáků. Původním záměrem výzkumu byl akční výzkum učitele, bohužel z důvodů nepřijetí mé osoby zpět na místo učitelky odborného výcviku po skončení mateřské dovolené jsem z akčního výzkumu musela upustit.

3.1 Pilotáž

Abych úspěšně provedla výzkum, rozhodla jsem se pro předvýzkum v podobě původního dotazníku. Díky této pilotáži bych včas odhalila špatnou formulaci otázky.

Předvýzkumu se účastnilo 12 respondentů, dotazy nebyly z řad respondentů žádné.

Tato pilotáž proběhla na začátku září 2012 v SOŠ a SOU Vlašim.

3.2 Vzorek průzkumu

Díky možnostem školy SOŠ a SOU Vlašim, kterou jsem si vybrala, jsem použila záměrný výběr. K dispozici mi byly čtyři skupiny žáků se čtyřmi učiteli odborného výcviku.

Vzorkem prvním je první ročník oboru kuchař – číšník třídy KA. Skupinu tvoří 10 žáků.

Druhý vzorek tvoří opět žáci prvního ročníku oboru kuchař – číšník třídy KA. Skupinu tvoří 10 žáků.

Třetím vzorkem je skupina 12 žáků třetího ročníku ze třídy 3.KA

Čtvrtý vzorek 12 žáků tvoří skupina třetího ročníku třídy 3.KA

Posledním pátým vzorkem jsou čtyři učitelé odborného výcviku.

4 Způsob průzkumu

První částí průzkumu podoby kvantitativního charakteru je dotazníkové šetření. Dotazník je nejběžnější metodou používanou při různých průzkumech. Cílem dotazníků je, získat informace a názory od různých respondentů.

Druhou částí šetření, tentokrát v podobě kvalitativní, jsou hodnotící archy. Tyto archy jsem navrhla sama na základě mých dosavadních zkušeností v oboru učitelství odborného výcviku. Archy jsou navrženy ve třech podobách, pro učitele a jejich hodnocení žáka, hodnocení žáka spolužákem a pro sebehodnocení žáka.

Třetí částí je opět použití dotazníků, stejných, jako v první části, pro ověření a vyhodnocení změn v žákově přístupu k hodnocení a sebehodnocení v odborném výcviku.

Dotazníky žákům rozdaly učitelky odborného výcviku, po vyplnění tyto dotazníky žáci vrátili učitelce odborného výcviku zpět. Čas pro vyplnění dotazníku byl 30 minut.

Pro průzkum u učitelů jsem zvolila individuální rozhovor. Díky pohovoru jsem se mohla ptát na otázky, které jsem si připravila, ale i na ty, které mne dodatečně při rozhovoru napadaly.

4.1 Vyhodnocení a interpretace průzkumu týkajícího se učitelů

V následujících kapitolách se věnuji vyhodnocení a interpretaci průzkumu u všech čtyř učitelů odborného výcviku. Každému učiteli jsem věnovala jednu kapitolu, ve které jsou vypsány nejdůležitější poznatky z rozhovoru, který jsem s nimi vedla před používáním hodnotících archů, závěrem každé kapitoly jsem pak vypsala jejich hodnocení na používání archů. Toto hodnocení jsem od všech učitelů získala opět díky individuálním rozhovorům.

4.1.1 Hodnocení v odborném výcviku učebního oboru kuchař

číslník č. 1

Učitel odborného výcviku č. 1 považuje odborný výcvik na uvedené škole za nejdůležitější součást odborné přípravy žáků. Teoretickou výuku, která se netýká

odborné přípravy žáků řadí až na druhé místo v žebříčku důležitosti pro žáky v daném oboru. Jeho praxe v učitelství odborného výcviku čítá 5 let.

Tento jediný mužský zástupce v tomto výběru si myslí, že na odborný výcvik v tomto oboru se žáci musí připravovat soustavně a tato příprava jim zabere hodně času. Je třeba hodně teoretických znalostí ke správným praktickým výkonům. Z pozice přípravy učitelů si myslí, že učitel musí sledovat moderní nové trendy, které se v gastronomii objevují, tyto trendy by se měly podle jeho názoru objevovat v jednotlivých hodinách.

Za nedílnou součást při hodnocení žáka v odborném výcviku tento učitel považuje pozorování žáků, zda mají chuť a touhu po zvoleném oboru. Sám učitel je velice zainteresovaným profesionálem z praxe kuchařů, proto rád připravuje své žáky nad rámec svých povinností na různé kuchařské soutěže, kde slaví spolu se žáky velké úspěchy. Tento učitel používá nejčastěji k hodnocení svých žáků číselnou klasifikaci spolu s průběžným ústním hodnocením žáka po dobu trvání celého dne v odborném výcviku, samozřejmostí je i hodnocení závěrečné celých skupin i jednotlivců.

Po používání hodnotícího archu z pohledu učitele si myslí, že hodnotící archy ulehčí práci především začínajícím učitelům, kteří ještě nemají úplný přehled o hodnocení žáka v odborném výcviku. Archy pro sebehodnocení žáka a hodnocení spolužáka hodnotí velmi pozitivně, žáci si uvědomí nelehkou situaci při hodnocení, také vážnost situace. Po čase používání těchto archů si myslí, že žáci částečně dospěli, jejich pohled na učitele v ohledu hodnocení se mu zdá být vřelejší.

4.1.2 Hodnocení v odborném výcviku učebního oboru kuchař

číšník č. 2

Učitelka č. 2 považuje, na rozdíl od předchozího učitele, odborný výcvik za stejně důležitý, jako ostatní vyučované předměty. Je to žena s 25letou praxí v oboru učitelství odborného výcviku. Z vlastní zkušenosti, jak ji sama znám, vím, že se vyznačuje velkou láskou k danému oboru a ráda své zkušenosti a znalosti předává žákům.

Stejně jako předchozí respondent si tato učitelka myslí, že se žáci musí připravovat soustavně a zabere jim příprava mnoho času. Kdo se nepřipravuje a obor

ho nezajímá, je to na něm znát a nikdy z něj nebude ani dobrý kuchař ani vstřícný číšník. Název, že učitel, který má dlouhou praxi, se nemusí na odborný výcvik tolik připravovat, se liší od předchozího názoru. Avšak sledovat moderní trendy by měl jistě každý učitel, dodává respondentka.

Tato respondentka k hodnocení využívá velice ráda sebehodnocení žáků. Dalšími jí hojně užívanými metodami je především systematické pozorování a hodnocení složitých výkonů žáků, motivací pro žáky je podle ní také závěrečné hodnocení žáka ústní spolu s klasifikací. Při odpovědi na otázku, zda ráda zkouší, odpověděla, že zkoušení ať už v písemné či ústní formě ráda nemá, z toho důvodu, že tím žáky stresuje, proto také zkouší raději písemně a jen v krajních mezích.

Na otázku hodnotících archů mi odpověděla, žáci mají alespoň pocit, že jsou hodnoceni všichni stejným měřítkem a mohou si to také ověřit, pro učitele je to samozřejmě zjednodušení při hodnocení. Také ostatní dva druhy archů se jí líbily, velice je ocenila. Sebehodnotící archy i archy pro hodnocení spolužáka ze svého pohledu hodnotí jako kladné.

4.1.3 Hodnocení v odborném výcviku učebního oboru kuchař číšník č. 3

Třetí respondentkou je učitelka odborného výcviku, která praxi učitelky vykonává teprve pátým rokem, ale v oboru kuchař/číšník pracuje již dvacet let. K otázce, jak moc pokládá předmět odborný výcvik za důležitý v porovnání s ostatními předměty vyučovanými na této škole, odpověděla, že vyučovaný obor, ať už v praxi nebo v teoretické výuce, je vždy o stupeň výš než ostatní všeobecné vyučované předměty.

Do třetice si tato respondentka myslí, stejně jako dva předchozí učitelé, že k výborným až dobrým výkonům v odborném výcviku je třeba soustavné přípravy v domácím prostředí nebo jiném prostředí mimo školu. To se týká i učitelů, musí se připravovat současně a držet krok s novými postupy v gastronomii a moderním vyučováním, myslí si respondentka.

Tato učitelka má blíže, na rozdíl od předchozích dvou učitelů, k části číšnické, to znamená z dvouoborového studia kuchař – číšník se více zajímá o obsluhu hostů.

Tím ale kuchařinu nechce nijak pominout. Na uvedené škole proto vyučuje odborný výcvik především ve školní jídelně v části obsluhy hostů, kde se cítí velice dobře.

Při hodnocení ve svých hodinách používá pouze ústní hodnocení, hodnotí průběžně po celou délku odborného výcviku, v závěru hodnotí žáky jako jednotlivce, ale i jako celou skupinu. Klasifikaci by nejraději nepoužívala vůbec, ale do žákovských deníků ji napsat musí, takže si ani tomuto způsobu hodnocení nevyhne.

Tato učitelka ohledně používání hodnotících archů pro učitele žádnou zásadní změnu nezaznamenala, používání v budoucnu se jí zdá zbytečné. Sebehodnotící archy a tabulky pro hodnocení spolužáků ocenila, jako motivační, ale i jako pomůcku, aby si žáci uvědomili nelehkou hodnotící činnost.

4.1.4 Hodnocení v odborném výcviku učebního oboru kuchař číšník č. 4

Posledním respondentem č.4 je učitelka odborného výcviku s 14letou praxí na této škole. Odborný výcvik také považuje za stejně důležitý jako ostatní vyučované předměty, stejně jako respondentka č. 2. V oboru kuchař/číšník má ráda oba obory stejně, protože spolu oba dva úzce souvisí.

Ani čtvrtá respondentka se neliší od předchozích svým názorem o mimoškolní soustavné přípravě na odborný výcvik. Kdo se nepřipravuje a nezajímá se o obor mimo školu, na konci třetího ročníku těžce zvládne závěrečné zkoušky. V porovnání s těmi, kdo se připravují soustavně a s „láskou“ celé tři roky, je to veliký rozdíl, který nelze přehlédnout. Zde nelze nepoložit otázku, která mne hned napadla a tak jsem se zeptala, zda spíš těžce zvládnuté zkoušky nevidí jako chybu učitelů odborného výcviku, ve špatně zvolených vyučujících a praktických postupech po celé tři roky studia žáků. Na to mi respondentka odpověděla, že stejně jako v matematice si musí žák doma násobilku pilovat, tak i odborný výcvik a hlavně praktické dovednosti žádný žák sám od sebe najednou neumí, ale musí si je postupem času osvojit.

Zdali se musí připravovat i učitel soustavně na odborný výcvik a kolik má věnovat přípravě času, mi odpověděla, že učitel tohoto oboru musí přípravě zasvětit celou svou duši a většinu svého času.

Při hodnocení žáků nejvíce používá klasifikaci spolu s ústním hodnocením. Hodnotí však i průběžně během dne a na konci dne hodnotí jednotlivce. Bez číselné

klasifikace si hodnocení nedokáže představit, ale nevidí toto hodnocení jako jediný hodnotící prostředek žáků.

Při používání hodnotících archů ocenila, že všichni žáci jsou hodnoceni stejnou měrou, na nic v hodnotícím procesu nezapomněla, především v tomto hodnocení spatřuje ulehčení práce. Velké pozitivum zaznamenala i ze stran žáků. Nejen díky učitelským hodnotícím archům, ale i u žáků, kteří používali archy pro sebehodnocení a hodnocení spolužáka spatřuje velké změny v přístupu žáka k učiteli. Na konci rozhovoru poznamenala, že ne všech žáků se týká toto její hodnocení, někteří žáci si z používání archů dělali legraci.

4.1.5 Shrnutí

Po shrnutí jednotlivých výsledků, lze tvrdit, že pro většinu učitelů odborného výcviku, je vyučovaný předmět na hlavní pozici ve výuce kuchařů-číšníků.

V přípravě na hodiny se odráží zájem jednotlivých respondentů pro daný obor a sledování moderních trendů v gastronomii hodnotí jako nedílnou součást přípravy na vyučování.

Na soustavnou přípravu žáků, po celé tři roky studia mimo školu, poukazují, jako na důležitý faktor v odrazu umění a dovednostech žáka v oboru gastronomie.

Pro hodnocení ve svých hodinách používají všichni klasifikaci ve stupních známek, také průběžné hodnocení během je společnou součástí všech čtyř respondentů, spolu s konečným celkovým hodnocením, kde se liší u některých učitelů hodnocení pouze jednotlivců, u některých kromě jednotlivců i hodnocení skupin.

Na otázku archů pro sebehodnocení a hodnocení žáků spolužákem se vyjádřili všichni učitelé kladně, k tabulkám pro hodnocení žáků učitelem se vyjádřili kladně tři učitelé ze čtyř, jednomu učiteli se tyto tabulky a jejich používání zdá zbytečné.

4.2 Vyhodnocení a interpretace průzkumu týkajícího se žáků

Tato část bude věnována zhodnocení výsledků průzkumu žáků. Zde budou potvrzeny či vyvráceny předpoklady u počtu 44 dotazovaných. (dotazník příloha č.6)

Žákům byly na začátku každého vyučovacího dne rozdány hodnotící archy, učitelé žákům vysvětlili způsob používání tabulek a žáci měli čas se s hodnotícím archem seznámit. Každý bod v hodnotící tabulce měl svůj čas pro hodnocení, některé

body v tabulce (oblečení a pomůcky) museli žáci vyplnit – ohodnotit hned před zahájením vlastní práce, některé body hodnotili v průběhu práce (číšníci – pracoviště), ostatní body vyplňovali žáci až po skončení učebního dne. Po vyplnění archů na konci učebního dne své hodnocení představili žáci ostatním a provedli konzultaci s vyučujícím

4.2.1 Příprava žáků na odborný výcvik (předpoklad 1 a 5)

Při zjišťování výsledků na otázku přípravy žáků na odborný výcvik se předpokládá, že žáci mají k vybranému učebnímu oboru vztah a proto se na odborný výcvik soustavně průběžně připravují.

Otázka č. 1

Na odborný výcvik se připravuji teoreticky:

Tab. č. 1

	průběžně	den před	vůbec	před pololetím
první ročník	9	5	5	1
třetí ročník	2	15	4	3
celkem	11	20	9	4

Otázka č. 2

Na odborný výcvik se připravuji prakticky:

Tab. č. 2

	průběžně	den před	vůbec	před pololetím
první ročník	7	2	11	0
třetí ročník	7	0	17	0
celkem	14	2	28	0

Z tabulek 1 a 2 je zřejmé, že většina dotazovaných žáků se na odborný výcvik připravuje teoreticky den předem a prakticky vůbec. Po rozdělení žáků do věkových kategorií na první a třetí ročník, se teoreticky na odborný výcvik den předem připravují spíše žáci třetího ročníku, naproti tomu první ročník se připravuje průběžně.

(tab. č. 1) V praktické přípravě, jak je zřejmé z tabulky č. 2, jsou na tom oba ročníky stejně, většina z nich se nepřipravuje vůbec.

Po shrnutí výsledků lze tedy říct, že předpoklad 1 se nepotvrdil a žáci se na odborný výcvik průběžně nepřipravují.

Pro potvrzení předpokladu č. 5 jsem zvolila v dotazníku následující tři otázky.(otázky č. 9, 10, 11) Vycházím ze zkušenosti, kdy žák, který předem ví, pokud dostane od vyučujícího špatnou známku, má možnost následné opravy, nemá příliš velkou snahu v domácí přípravě.

Otázka č. 9

Ovlivňuje Vaši domácí přípravu hodnocení vyučujícího?

Tab. č. 3

	ano	částečně	ne	někdy
první ročník	7	3	3	7
třetí ročník	12	5	2	5
celkem	19	8	5	12

Otázka č. 10

Umožňují vyučující při nezdaru následnou opravu?

Tab. č. 4

	ano	někdy	ne
první ročník	10	7	3
třetí ročník	13	6	5
celkem	23	13	8

Otázka č. 11

Jste rád za možnost opravit si předchozí hodnocení?

Tab. č. 5

	nestojím o to	když nemusím	ano
první ročník	1	4	15
třetí ročník	0	11	13
celkem	1	15	28

Dle tabulky č. 3 je zřejmé, že většinu žáků ovlivňuje hodnocení vyučujícího, kde vidíme, že na žáky třetího ročníku má hodnocení učitele vliv, oproti tomu v prvním ročníku stejný počet žáků ovlivňuje hodnocení vyučujícího s těmi, které ovlivňuje hodnocení ze strany učitele jen někdy. V tabulce č. 4 se obě skupiny shodují, že jejich vyučující jim při nezdaru umožňuje následnou opravu. Tuto možnost opravy rádi využijí žáci prvních i třetích ročníků, jejich většina, což potvrzuje tabulka č. 5.

4.2.2 Formy hodnocení (předpoklad 2 a 3)

Pro ověření předpokladu č. 3 vycházím z domněnky, že každý žák chce průběžně znát své výsledky, aby měl možnost během dne své hodnocení ovlivnit.

Otázka č. 12

Při hodnocení v odborném výcviku upřednostňuji hodnocení:

Tab. č. 6

	při každé činnosti	po dokončení úkolu	na konci dne
první ročník	17	1	2
třetí ročník	2	18	4
celkem	19	19	6

V tabulce č. 6 je viditelný rozdíl názoru obou ročníků. Mladší žáci chtějí znát výsledky své práce při dokončení každé činnosti, na rozdíl od třetích ročníků, kterým stačí své výsledky znát až při každém jednotlivém splněném úkolu. V celkovém výsledku, je závěr stejný, většina žáků se dělí rovným dílem, ti, kteří chtějí znát výsledky hned po každé činnosti s těmi, kterým stačí znát výsledky své práce až po splnění jednotlivých úkolů.

Většina lidí jsou ve své podstatě individualisté, kteří chtějí vynikat nad ostatními. Učitelé by měli podporovat samostatnou práci žáků i spolupráci mezi žáky, protože tím se vytváří nejen sociální návyky, ale rozvíjí se i komunikační dovednosti.

Otázka č. 13**Dáváte přednost, když jste hodnocen:**

Tab. č. 7

	samostatná práce	práce ve skupině
první ročník	4	16
třetí ročník	22	2
celkem	26	18

Otázka č. 14**Které hodnocení vnímáte jako spravedlivější?**

Tab. č. 8

	jednotlivec ve skupině	skupina	samostatná práce
první ročník	3	0	17
třetí ročník	0	0	24
celkem	3	0	41

Otázka č. 15**Na odborný výcvik při práci ve skupině se nepřípravenost:**

Tab. č. 9

	schová	neschová	záleží na druhu úkolu
první ročník	17	1	2
třetí ročník	9	5	10
celkem	28	6	12

Jak se potvrzuje ve výše uvedených tabulkách (7, 8, 9), nadpoloviční většina žáků dává přednost hodnocení samostatné práce, které vnímá jako spravedlivější než hodnocení v rámci skupiny. Podíváme-li se však na jednotlivé tabulky, hned v tabulce č. 7 je vidět velký rozdíl mezi ročníkovými skupinami žáků. Zde většina prvních ročníků dává přednost práci ve skupině. Snad je možné tento výsledek připsat

nižšímu věku zúčastněných a menším zkušenostem. V dalších tabulkách 8 a 9 se už obě skupiny shodují, spravedlivější je hodnocení samostatné práce a nepřipravenost na odborném výcviku se v rámci skupiny schová.

Z těchto výsledků můžeme vyvodit, že předpoklad č. 2 se potvrdil, hodnocení samostatné práce v odborném výcviku je podle žáků spravedlivější než hodnocení v rámci skupiny.

4.2.3. Sebehodnocení (předpoklad 6)

Tématem mé bakalářské práce je hodnocení, sebehodnocení, proto jsem pro ověření předpokladu č. 6 použila nejvíce otázek do dotazníku. Každému je předem jasné, jak těžké je vyslovit hodnocení druhého nebo i hodnotit druhého bez vyslovení.

Otázka č. 3

Když byste si mohli vybrat, dáváte přednost hodnocení, pokud se jedná o hodnocení Vaší osoby:

Tab. č. 10/A Před používáním archů

	sebehodnocení	spolužákem	učitelem
první ročník	12	2	6
třetí ročník	23	0	1
celkem	35	2	7

Tab. č. 10/B Po používání archů

	sebehodnocení	spolužákem	učitelem
první ročník	1	6	13
třetí ročník	4	5	15
celkem	5	11	28

Jak je zřejmé z tabulky 10/A, většina žáků, bez rozdílu, ve kterém jsou ročníku, by před používáním archů dala přednost sebehodnocení. Po používání hodnotících archů se však tento názor u většiny změnil. Jak můžeme sledovat v tabulce 10/B, žáci by chtěli, aby je raději hodnotil učitel, ale také u volby hodnocení

spolužákem stoupl počet hlasů, sebehodnocení se propadlo na třetí místo ze tří voleb. Téměř stejný efekt měla otázka č. 4. (tabulka 11/A, 11/B)

Otázka č. 4

Které hodnocení Vaší osoby vnímáte jako nejobektivnější?

Tab. č. 11/A Před používáním archů

	sebehodnocení	spolužákem	učitelem
první ročník	18	1	1
třetí ročník	20	0	4
celkem	38	1	5

Tab. č. 11/B Po používání archů

	sebehodnocení	spolužákem	učitelem
první ročník	2	1	17
třetí ročník	1	5	18
celkem	3	6	35

Otázka č. 5

Sebehodnocení je:

Tab. č. 12/A Před používáním archů

	příjemné	nepříjemné	lhostejné
první ročník	3	3	14
třetí ročník	9	3	12
celkem	12	6	26

Tab. č. 12/B Po používání archů

	příjemné	nepříjemné	lhostejné
první ročník	0	18	2
třetí ročník	2	14	8
celkem	2	32	10

U otázky č. 5 žákům připadalo sebehodnocení lhostejné, do doby, než použili hodnotící archy, pro většinu se činnost sebehodnocení začala jevit jako činnost nepříjemná. (tabulka 12/A, 12/B)

Otázka č. 6, která se jeví podobná otázce předchozí má však zajímavý následující výsledek.

Otázka č. 6

Sebehodnocení je:

Tab. č. 13/A Před používáním archů

	jednoduché	složitější	složitě
první ročník	17	2	1
třetí ročník	8	8	8
celkem	25	10	9

Tab. č. 13/B Po používání archů

	jednoduché	složitější	složitě
první ročník	5	12	3
třetí ročník	8	8	8
celkem	13	20	11

Na otázku sebehodnocení především žáci prvního ročníku odpověděli, že je jednoduché, ale po používání archů změnili své odpovědi na to, že sebehodnocení je složitější. Naopak třetí ročníky odpověděli stejně před i po používání archů. Tato skupina se rozdělal na tři stejné části. (tabulka 13/1, 13/2) V konečném efektu všech dotazovaných si většina myslela, že sebehodnocení je jednoduché, po používání archů se však jejich názor změnil a myslí si, že sebehodnocení je složitější.

Názor žáků na sebehodnocení je tedy znám, následující dvě otázky odhalí pohled žáků na hodnocení spolužáka.

Otázka č. 7

Když máte hodnotit jiného spolužáka, jeho výkon, dovednost, je to pro Vás:

Tab. č. 14/A Před používáním archů

	příjemné	nepříjemné	lhostejné
první ročník	0	18	2
třetí ročník	0	20	4
celkem	0	38	6

Tab. č. 14/B Po používání archů

	příjemné	nepříjemné	lhostejné
první ročník	0	18	2
třetí ročník	0	21	3
celkem	0	39	5

V otázce hodnocení spolužáka se žákům jeví toto hodnocení jako nepříjemné před i po používání hodnotících archů. (otázka č. 7, tabulka 14/A, 14/B)

Avšak, položíme-li tuto otázku trochu jinak (otázka č. 8), zjistíme, že z pohledu žáka, je hodnocení spolužáka jednoduché.

Otázka č. 8

Když máte hodnotit jiného spolužáka, jeho výkon, práci, dovednost, je to pro Vás:

Tab. č. 15/A Před používáním archů

	jednoduché	složitější	složitě
první ročník	10	10	0
třetí ročník	18	5	1
celkem	28	15	1

Tab.č.15/B Po používání archů

	jednoduché	složitější	složitě
první ročník	15	4	1
třetí ročník	15	8	1
celkem	30	12	2

Před používáním archů se sice první ročník rozdělil na dvě poloviny, kdy si žáci stejným dílem mysleli, že hodnotit spolužáka je jednoduché a složitější. Většina z nich však po vyzkoušení hodnocení druhé osoby názor změnila. (otázka č. 8, tabulka 15/A, 15/B)

Po shrnutí výsledků všech odpovědí lze závěrem říci, že předpoklad č. 6 se potvrdil teprve po používání hodnotících a sebehodnotících archů žáky.

K vysvětlení dvou tabulek pod sebou s lomítkem: u tabulky s /A jsou vyhodnoceny výsledky před použitím hodnotících archů a u tabulek /B jsou vyhodnoceny výsledky dotazníku č. 2 až po skončení používání těchto hodnotících archů s předpokladem, že výsledky se budou před a po použití archů lišit. Pro lepší přehled rozdílu jednotlivých vyhodnocení jsem tabulky zařadila pod sebe.

4.2.4 Funkce hodnocení (předpoklad 4)

Žáci mají sklon ve vlastním chování, úspěchu či neúspěchu hledat jiné příčiny než hledat chybu v sobě a raději svalují vinu na všechny ostatní kolem. Musí si uvědomit, že se učí sami pro sebe a ne pro to, že to po nich chce nějaká vnější autoritativní síla. Tím, že se bude vytvářet odpovědnost za učení, bude docházet k rozvoji potřeby seberealizovat se. Pro ověření tohoto předpokladu č. 4 jsem zadala čtyři otázky do dotazníku.

Tento předpoklad se potvrzuje už v první otázce č. 16, kde většina žáků hledá chybu špatného hodnocení u učitele.

Otázka č. 16

Hodnocení při odborném výcviku na konci dne nevyšlo dle Vašich představ. hledáte vinu:

Tab. č. 16

	u sebe	u učitele	obviňuji všechny kolem
první ročník	1	17	2
třetí ročník	4	19	1
celkem	5	36	3

V další otázce spatřují žáci učitele jako neobjektivního hodnotitele, tento fakt umocňuje druhé místo v počtu hlasů, učitele vnímají také jako nespravedlivě hodnotícího. (otázka č. 17, tabulka č. 17)

Otázka č. 17

Hodnocení učitele vnímáte jako:

Tab. č. 17

	objektivní	neobjektivní	spravedlivé	nespravedlivé
první ročník	0	3	7	10
třetí ročník	1	16	3	4
celkem	1	19	10	14

Z hlediska přístupu by si většina žáků přála učitele kamarádského, na této většině se podílely především hlasy prvního ročníku, naproti tomu na druhém místě v počtu hlasů, především díky třetím ročníkům, skončil názor, že hodnocení učitele vnímají žáci jako nedůvěryhodné. (otázka č. 18, tabulka č. 18)

Otázka č.18

Při hodnocení učitelem upřednostňuji:

Tab.č.18

	přísnost	kamarádský přístup	hodnocení učitelem vnímám jako nedůvěryhodné
první ročník	0	20	0
třetí ročník	4	9	11
celkem	4	29	11

Poslední otázku, ač se částečně jeví, že jsem ji měla zařadit do forem hodnocení, jsem záměrně zadala do této složky, abych zjistila motivační vliv na hodnocení. Také mne zajímalo, zda na podobnou otázku (viz.otázka č. 12, tabulka č. 12) po vlivu nesouvisejících otázek žáci odpoví jinak, což se mi potvrdilo. (otázka č. 19, tabulka č. 19)

Otázka č. 19

Vnímáte jako motivační faktor hodnocení:

Tab. č. 19

	u každé činnosti	po skončení úkolu	jednorázové na konci dne
první ročník	0	18	2
třetí ročník	18	4	2
celkem	18	22	4

Zatímco ve dvanácté otázce bylo pro hodnocení až po skončení zadaného úkolu nejvíce žáků třetího ročníku, nyní tito žáci v souvislosti s motivací volí hodnocení každé činnosti žáka. Po sečtení výsledků všech tázaných žáků však většina z nich vnímá jako motivační faktor hodnocení až po skončení daného úkolu.

Vyhodnotíme-li všechny odpovědi, které mají potvrdit či vyvrátit předpoklad, že za špatné hodnocení může učitel, můžeme z těchto odpovědí tvrdit: Většina žáků v učiteli spatřuje neobjektivního a nespravedlivého hodnotitele, který může za jejich špatné ohodnocení. Žáci by si přáli učitele s kamarádkým přístupem, který by je motivoval k práci nebo činnosti svým častým hodnocením.

4.2.5 Vyhodnocení dotazníku č. 2

Pro zjištění změn v přístupu k hodnocení a sebehodnocení žáka, jsem vytvořila dotazník č. 2, (příloha č. 7) kde jsem ponechala některé otázky z prvního dotazníku stejné a přidala jsem doplňující otázky týkající se používání hodnotících archů. Vyhodnocení otázek č. 3, 4, 5, 6, 7, 8 jsem ponechala pro lepší přehled u otázek z prvního dotazníku. Jsou to, jak jsem již poukázala, otázky stejné a díky tabulkám hned pod sebou, je lépe viditelná změna v přístupu žáků k otázce hodnocení.

Otázka č. 1**Používal jste hodnotící tabulky pro sebehodnocení v uplynulém pololetí?**

Tab. č. 20

	ano	ne	občas
první ročník	19	0	1
třetí ročník	24	0	0
celkem	43	0	1

Otázka č. 2**K vyplněným tabulkám sebehodnocení jste se mohli o hodnocení podělit ústně přede všemi, vyjádřil jste se ústně k vyplněné hodnotící tabulce sebehodnocení?**

Tab. č. 21

	ano	ne	občas
první ročník	0	18	2
třetí ročník	2	15	7
celkem	2	33	9

Otázka č. 9**Používal jste hodnotící tabulky pro hodnocení spolužáka v uplynulém pololetí?**

Tab. č. 22

	ano	ne	občas
první ročník	20	0	0
třetí ročník	22	0	2
celkem	42	0	2

Po vyhodnocení druhého dotazníku jsem zjistila tyto skutečnosti. Většina žáků používala hodnotící tabulky pro sebehodnocení i pro hodnocení spolužáka. (otázka č. 1, 9, tabulka č. 20, 22) K sebehodnocení se většina žáků ústně nevyjádřila, ale k hodnocení spolužáka nezanedbatelná část žáků třetího ročníku se ústně vyjadřovala nebo alespoň občas se ústně vyjadřovala. Ve výsledku však většina žáků potvrdila hodnocení pouze v tabulkách bez ústního doplnění. (otázka č. 2, 10, tabulka č. 21, 23)

Otázka č. 10

K vyplněným tabulkám hodnocení spolužáka jste se mohli o hodnocení podělit ústně přede všemi, vyjádřil jste se ústně k této vyplněné hodnotící tabulce?

Tab. č. 23

	ano	ne	občas
první ročník	0	19	1
třetí ročník	12	5	7
celkem	12	24	8

Používání hodnotících tabulek se líbilo především žákům prvního ročníku, třetím ročníkům to bylo jedno, části žáků třetího ročníku se dokonce používání hodnotících tabulek nelíbilo. Přesto si většina žáků myslí, že takovéto hodnocení je spravedlivé a objektivní a tyto tabulky by doporučila dalším spolužákům. (otázka č. 11, 12, 13, tabulka č. 24, 25, 26)

Otázka č. 11

Líbilo se Vám používání hodnotících tabulek v uplynulém pololetí?

Tab. č. 24

	ano	ne	je mi to jedno
první ročník	15	1	4
třetí ročník	2	10	12
celkem	17	11	16

Otázka č. 12

Myslíte si, že je hodnocení podle hodnotících tabulek, kde jsou stejná kritéria hodnocení pro všechny, spravedlivější a objektivnější?

Tab. č. 25

	ano	ne	je mi to jedno
první ročník	17	2	1
třetí ročník	7	6	11
celkem	24	8	12

Otázka č. 13

Doporučil byste používání hodnotících tabulek v budoucnosti všem ostatním žákům na škole, jako povinnou součást hodnocení v odborném výcviku?

Tab. č. 26

	ano	ne	je mi to jedno
první ročník	16	3	1
třetí ročník	9	11	4
celkem	25	14	5

Pro kontrolu hodnocení na odlišnosti v hodnocení jednotlivých osob mezi sebou jsem zadala čtyři otázky. (č. 14, 15, 16)

Otázka č. 14

Při hodnocení stejného spolužáka Vámi i učitelem, lišilo se toto hodnocení?

Tab. č. 27

	ano	ne	trošku
první ročník	1	17	2
třetí ročník	2	22	0
celkem	3	39	2

Otázka č. 15

Když porovnáte sebehodnocení a ohodnocení Vás učitelem, lišilo se toto hodnocení?

Tab. č. 28

	ano	ne	trošku
první ročník	1	3	16
třetí ročník	0	16	8
celkem	2	19	24

Otázka č.16

Když porovnáte sebehodnocení a ohodnocení Vás spolužákem, lišilo se toto hodnocení?

Tab. č. 29

	ano	ne	trošku
první ročník	0	15	5
třetí ročník	3	20	1
celkem	3	35	6

Hodnocení žáka, kterého hodnotil spolužák i učitel se dle většiny nelišilo, stejná odpověď vzešla z otázky pro hodnocení žáka spolužákem versus sebehodnotící žák. Hodnocení žáka, který hodnotil sám sebe, učitelem, se u většiny dotazovaných lišilo trošku, ale u žáků třetího ročníku, v porovnání hodnocení s učitelem, mezi sebou rozdíly neměli.

4.3 Shrnutí

Výsledky zjištěné prostřednictvím dotazníků byly již interpretovány, zde je však pro přehled potvrzení nebo vyvrácení předpokladů krátká rekapitulace.

Hned první předpoklad č.1 se nepotvrdil, žáci se na odborný výcvik průběžně nepřipravují. Slovo příprava lze v odborném výcviku rozdělit na teoretickou a praktickou přípravu. K doplnění uvedeného předpokladu, žáci se prakticky na odborný výcvik většinou nepřipravují, ale jsou výjimky z vyšších ročníků, které se teoreticky připravují na odborný výcvik alespoň den předem.

Druhý předpoklad se potvrdil, žáci si myslí, že hodnocení samostatné práce je spravedlivější než práce ve skupině, protože nepřipravenost se v rámci skupiny u každého jednotlivce schová. Naproti tomu první ročníky by chtěly být raději součástí skupiny.

Předpoklad č.3 se díky odpovědím v dotaznících potvrdil, navíc můžeme doplnit, nejenže žáci upřednostňují průběžné hodnocení během dne, ale někteří

vyžadují hodnocení při vykonání každého jednotlivého úkonu ještě před dokončením jednotlivých úkolů.

Potvrzuji předpoklad č.4 – za špatné hodnocení může učitel. Této skutečnosti zřejmě nahrává fakt, že žáci učitele vnímají jako neobjektivního a nespravedlivého, jehož hodnocení je nedůvěryhodné. Zřejmě se učitel nezavděčí ani motivací v hodnocení žáka formou častějšího hodnocení v hodinách odborného výcviku.

Na základě výsledků lze tvrdit, že většinu žáků ovlivňuje hodnocení jejich vyučujícího, který pokud žákům umožňuje následné opravy klasifikace, opět ji většina žáků ráda využije. Tímto se předpoklad č.5 také potvrdil.

U předpokladu č.6 se dá tvrdit, že se potvrdil, ale až po jejich vlastní zkušenosti s hodnotícími archy. Žáci by byli raději hodnoceni druhou osobou než sami sebou. Pokud bychom vyhodnotili výsledky před používáním oněch hodnotících archů, tento předpoklad by se nám nepotvrdil. K tomuto předpokladu bychom mohli vyvodit závěr, že je jednodušší být hodnocen druhou osobou než sám sebou, druhou osobu hodnotit je však nepříjemné, ale jednoduché.

Závěrem shrnutí je třeba položit si otázku, zda žáci odpovídali pravdivě.

5 Závěr

Na závěr lze shrnout tyto poznatky z teoretické části bakalářské práce. Každý učitel má povinnost prostudovat a znát školní vzdělávací program a školní klasifikační řád, který je k dispozici na každé škole. Těmito dokumenty, které udávají stupnici a formu hodnocení žáků, by se měl každý učitel řídit. Použití metod hodnocení tyto dokumenty nijak neurčují, je pouze na učiteli, jakou metodu hodnocení zvolí. Nejvíce používanou metodou hodnocení učitelem v odborném výcviku je metoda systematického pozorování.

Cílem průzkumu bakalářské práce bylo, navrhnout hodnotící systém pro odborný výcvik vzdělávacího oboru kuchař – číšník, v rámci tohoto experimentu měly být navrženy tři druhy hodnotících tabulek (viz příloha 2, 3, 4), které byly používány pro hodnocení v odborném výcviku.

Většina učitelů, kteří se experimentu zúčastnili, hodnotící archy pro hodnocení žáka učitelem ocenili a nadále je budou využívat jako součást hodnocení v odborném výcviku. Tabulky pro sebehodnocení žáka a hodnocení žáka spolužákem hodnotili tři

ze čtyř zúčastněných učitelů kladně a také je zařadí do svých hodin odborného výcviku. Jeden učitel považuje používání hodnotících archů za zbytečné.

Z pohledu žáků jsou všechny druhy hodnotících archů vnímány jako spravedlivější a objektivnější způsob hodnocení, protože v něm spatřují jednotná a jasná, předem stanovená kritéria, která jsou známá všem zúčastněným v procesu hodnocení.

Na závěr lze říci, že moje práce splnila původní záměr, který byl na začátku bakalářské práce zadán. Tato práce není konečným řešením pro danou problematiku aktuální v dnešní době, kterou je hodnocení v odborném výcviku, je startovacím motorem a motivací k dalšímu zamyšlení se nad dalšími postupy a promýšlením ještě lepšího systému hodnocení žáka v odborném výcviku.

POUŽITÁ LITERATURA

NELEŠOVSKÁ, A.; SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika*. Olomouc: PedF UP, 2001. ISBN 80-244-0037-5.

DVOŘÁKOVÁ, M.; *Pedagogicko-psychologická diagnostika* 1. České Budějovice: PF JČU, 2000, ISBN 80-7040-402-7.

SLAVÍK, J.; *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

ZIEGENSPECK, J. W.; *K problémům známkování ve škole*. Pardubice: EFFE, 2002. ISBN 80-7194-402-5.

HANSEN ČECHOVÁ, B.; *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-7367-388-8.

KOŠTÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ, Š.; STANG, J.; *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7367-314-7.

KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R.; *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. ISBN 80-247-2834-6.

PETTY, G.; *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7367-427-4.

SKLAKOVÁ, J.; *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1827-7.

CHRÁSTKA, M.; *Didaktické testy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85391-68-0.

SOŠ A SOU VLAŠIM. švp [online]. [cit. 21.4.2013]. Dostupný na WWW: http://sosasou-vlasim.cz/svp/kuchar_cisnik.pdf

KOHOUTEK, Rudolf. *Pojem kauzální atribuce* [online]. [cit. 21.4.2013]. Dostupný na WWW: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kauzalni-atribuce>

PŘÍLOHY

Příloha č.1 Školní klasifikační řád

Příloha č.2 Dotazník 1

Příloha č.3 Dotazník 2

Příloha č.4 Hodnotící tabulka pro učitele/obsluha

Příloha č.5 Hodnotící tabulka pro učitele/kuchaři

Příloha č.6 Hodnotící tabulka pro hodnocení žáka spolužákem

Příloha č.7 Hodnotící tabulka pro sebehodnocení žáka

Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků

SOŠ a SOU VLAŠIM

Jsou zpracována dle zákona 561/2004 Sb., v platném znění a v souladu s vyhláškou MŠMT ČR č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, v platném znění.

Zásady průběžného hodnocení žáků denní i dálkové formy vzdělávání

1. Hodnocení žáka je organickou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Je komplexním posouzením prospěchu a chování žáka.
2. Klasifikace je jednou z forem hodnocení, provádí se průběžně a celkově na konci každého čtvrtletí.
3. Předmětem klasifikace jsou výsledky, jichž žák dosáhl ve vyučovacích předmětech v souladu s požadavky učebních osnov, ŠVP nebo individuálního vzdělávacího plánu.
4. Vyučující respektují doporučení školského poradenského zařízení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a uplatňují je při hodnocení žáků, a také volí vhodné a přiměřené způsoby získávání podkladů pro klasifikaci.
5. Pro kvalitní hodnocení žáků musí být dostatek podkladů z ústního a písemného zkoušení. Písemné práce /1x za pololetí/ se zakládají po dobu vzdělávání žáka. Znamky jsou zapisovány v žákovské knížce či ve studijním průkazu.
6. Ve zkráceném studiu je žák uvolněn z hodnocení v rozsahu uznaného vzdělání.

Hodnocení a klasifikace žáků

Prospěch žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech je klasifikován těmito stupni:

- 1 – výborný
- 2 – chvalitebný
- 3 – dobrý
- 4 – dostatečný
- 5 – nedostatečný

Ředitel školy může ze závažných důvodů, zejména zdravotních, uvolnit žáka na žádost zcela nebo zčásti z vyučování některého předmětu; žáka se zdravotním postižením

může také uvolnit z provádění určitých činností, popřípadě rozhodnout, že tento žák nebude v některých předmětech hodnocen. Žák nemůže být uvolněn z předmětu rozhodujícího pro odborné zaměření absolventa. V předmětu tělesná výchova ředitel školy uvolní žáka z vyučování na písemné doporučení registrujícího praktického lékaře

nebo odborného lékaře. Žák není z předmětu, z něhož byl zcela uvolněn, hodnocen.

Kritéria pro klasifikaci

1 – výborný

- žák zvládá učebními osnovami požadované poznatky a látku vysvětlenou učitelem, umí aplikovat poznatky získané v praktickém výcviku. Jeho projev ústní i písemný je správný, grafický projev je přesný a estetický. Na doplňující otázky reaguje přesně.

2 – chvalitebný

- žák zvládá učebními osnovami požadované poznatky, vysvětlenou látku chápe, na podněty učitele reaguje s menší pohotovostí. Ústní a písemný projev mívá menší nedostatky ve správnosti a přesnosti stejně jako projev grafický.

3 – dobrý

- žák má ve znalosti, přesnosti a osvojování požadovaných poznatků, pojmů a definic mezery. Na podněty učitele nereaguje přesně, ale dokáže s jeho pomocí chyby korigovat. Posudky získané a osvojené aplikuje s chybami. Ústní a písemný projev není vždy správný a přesný, grafický projev je méně estetický.

4 – dostatečný

- žák má v ucelenosti, přesnosti a úplnosti osvojení požadovaných poznatků závažné mezery. Na podněty učitele reaguje s chybami, které s jeho pomocí těžko odstraňuje. Ústní a písemný projev není kvalitní, grafický projev je málo estetický. Samostatně neumí pracovat.

5 - nedostatečný

- žák si požadované poznatky vůbec neosvojil. Při řešení úkolů nedovede nedostatky ani s pomocí učitele odstraňovat. Písemný a grafický projev, který má prokázat vedením sešitu, neprovedl nebo vykazuje naprosté nedostatky ve správnosti.

Při klasifikaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami bude přihlíženo k povaze jejich postižení nebo znevýhodnění. U žáků vzdělávaných dle individuálního vzdělávacího plánu je způsob hodnocení součástí IVP zpracovaného pro každého žáka v souladu s § 6, odst. 4 vyhlášky MŠMT č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů

se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění.

Postup v případě, kdy nelze žáka hodnotit

Nelze-li žáka hodnotit v prvním pololetí, určí ředitel střední školy náhradní termín, a to tak, aby klasifikace za první pololetí mohla být ukončena nejpozději do konce června.

Není-li možné žáka hodnotit ani v náhradním termínu, žák se za první pololetí nehodnotí.

Nelze-li žáka hodnotit na konci druhého pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za druhé pololetí bylo provedeno nejpozději

do konce září následujícího školního roku. Není-li žák hodnocen ani v tomto termínu, neprospěl.

Má-li zletilý žák nebo zákonný zástupce nezletilého žáka pochybnosti o správnosti klasifikace na konci prvního nebo druhého pololetí, může do tří pracovních dnů ode dne,

kdy se o hodnocení prokazatelně dozvěděl, požádat ředitele střední školy o přezkoumání výsledků hodnocení žáka. Je-li vyučujícím žáka v daném předmětu ředitel střední

školy, může být požádán o přezkoušení žáka krajský úřad. Přezkoušet žáka nelze, byl-li žák v klasifikačním období z vyučovacího předmětu již komisionálně zkoušen.

Chování žáka se v denní formě vzdělávání hodnotí těmito stupni:

1 – velmi dobré

2 – uspokojivé

3 – neuspokojivé

Kritéria pro klasifikaci chování

Stupeň 1 (velmi dobré)

- žák respektuje ustanovení školního řádu a osvojil si základní pravidla společenského chování, která dodržuje. Projevuje dobrý vztah k učitelům i spolužákům.

Stupeň 2 (uspokojivé)

- žák se dopustil závažného přestupku nebo se dopouští opakovaně méně závažných přestupků proti ustanovení školního řádu a pravidlům společenského soužití. Žák je však přístupný výchovnému působení a snaží se své chyby napravit.

Č.j.: SŠ-VL/6/2011/INT

2

Stupeň 3 (neuspokojivé)

- žák se dopouští závažných přestupků proti školnímu řádu, nerespektuje pravidla společenského soužití a porušuje právní normy. Přes udělení opatření k posílení kázně pokračuje v asociálním chování a nemá snahu své chyby napravit.

Hodnocení výsledků vzdělávání na vysvědčení

Celkové hodnocení žáka na konci prvního a druhého pololetí vyjadřuje výsledky klasifikace ve vyučovacích předmětech a klasifikaci chování, nezahrnuje klasifikaci v nepovinných předmětech.

a) prospěl s vyznamenáním

b) prospěl

c) neprospěl

d) nehodnocen

Žák prospěl s vyznamenáním – nemá-li v žádném vyučovacím předmětu prospěch horší než chvalitebný, průměrný prospěch z povinných předmětů nemá horší než 1,50 a jeho chování je velmi dobré.

Žák prospěl – nemá-li v žádném vyučovacím předmětu prospěch nedostatečný.

Žák neprospěl – má-li z některého vyučovacího předmětu prospěch nedostatečný.

Žák je nehodnocen, pokud ho není možné hodnotit z některého předmětu na konci prvního pololetí ani v náhradním termínu.

Výchovná opatření

Výchovnými opatřeními jsou pochvaly nebo jiné ocenění a opatření k posílení kázně žáků.

1. Pochvaly a jiná ocenění se udělují za mimořádný projev aktivity a iniciativy, za záslužný nebo statečný čin a za dlouhodobou svědomitou práci.

2. Pochvalu nebo jiné ocenění uděluje žákům třídní učitel, ředitel střední školy nebo orgán státní správy ve školství a projednává se v pedagogické radě.
3. Pochvaly a jiná ocenění se zaznamenávají do katalogových listů žáka a oznamují se zákonným zástupcům nezletilých žáků.
4. Opatření k posílení kázně se ukládá, jestliže se žák závažně nebo opakovaně proviní proti školnímu řádu, nerespektuje pravidla společenského soužití nebo porušuje právní normy.
5. Podle závažnosti provinění mohou být žákům uložena některá z těchto výchovných opatření k posílení kázně žáků:
 - napomenutí třídním učitelem nebo učitelem odborného výcviku;
 - důtka třídního učitele nebo učitele odborného výcviku;
 - důtka ředitele školy;
 - podmíněné vyloučení ze školy;
 - vyloučení ze školy.
6. V rozhodnutí o podmíněném vyloučení ze školy stanoví ředitel střední školy zkušební lhůtu a to nejdéle na dobu jednoho roku.
7. O uděleném opatření k posílení kázně uvědomí škola neprodleně prokazatelným způsobem zákonné zástupce nezletilých žáků a třídní učitel o něm učiní záznam v katalogovém listě.
8. Návrh na snížení známky z chování se projednává v pedagogické radě.

Opravné zkoušky dle § 69 zák. 561/2004 Sb.

1. Žák, jehož prospěch je na konci druhého pololetí nedostatečný nejvýše ze dvou povinných předmětů, koná opravnou zkoušku.
2. Opravnou zkoušku koná i žák, jehož prospěch je na konci prvního pololetí nedostatečný nejvýše ze dvou povinných předmětů, vyučovaných pouze v 1. pololetí.
3. Termín opravných zkoušek určí ředitel střední školy tak, aby opravné zkoušky byly vykonány nejpozději do 31. srpna.
4. Žák, který se bez vážných důvodů k vykonání opravné zkoušky nedostaví, je klasifikován ve vyučovacím předmětu, z něhož měl konat opravnou zkoušku, stupněm prospěchu nedostatečný.

5. Ze závažných důvodů může ředitel školy žákovi stanovit náhradní termín opravné zkoušky nejpozději do konce září následujícího školního roku.

Komisionální zkouška

Komisionální zkoušku koná žák v těchto případech:

- a) koná-li rozdílovou zkoušku;
- b) požádá-li zletilý žák nebo zákonný zástupce nezletilého žáka o přezkoumání výsledků hodnocení žáka;
- c) koná-li opravnou zkoušku.

Postup do vyššího ročníku

Do vyššího ročníku postupuje žák, který na konci druhého pololetí prospěl ze všech povinných předmětů.

Zanechání vzdělávání

Jestliže žák hodlá zanechat vzdělávání, sdělí to písemně řediteli střední školy, je-li žák nezletilý, je součástí sdělení souhlasné vyjádření zákonného zástupce žáka.

Dne: 1. 3. 2011

Ing. Vladislav Novotný v. r.

ředitel školy

Schváleno školskou radou dne: 31. 3. 2011

Za školskou radu: Marie Horálková v. r.

Dotazník

Prosím o vyplnění dotazníku pro účely bakalářské práce na téma: Hodnocení žáka učitelem ve vyučovacím oboru kuchař – číšník. Tento dotazník je anonymní. Předem Vám děkuji, za vyplnění dotazníku.

Pokyny pro vyplňování:

Odpovídejte sami za sebe, své odpovědi nekonzultujte se sousedem ani nikým jiným ve Vašem okolí.

Každou odpověď si pečlivě rozmyslete.

Odpovězte na všechny otázky, dle svého nejlepšího uvážení.

Každou správnou odpověď podtrhněte nebo zakroužkujte.

Slovy napište, který jste ročník:.....

1. Na odborný výcvik se připravuji teoreticky:

- Průběžně po celý týden teoretického vyučování
- Den před praktickým týdnem
- Vůbec se nepřipravuji
- Pouze před pololetním hodnocením

2. Na odborný výcvik se připravuji prakticky:

- Průběžně po celý týden teoretického vyučování
- Den před praktickým týdnem
- Vůbec se nepřipravuji
- Pouze před pololetním hodnocením

3. Když byste si mohli vybrat, dáváte přednost hodnocení, pokud se jedná o hodnocení Vaší osoby:

- Sebehodnocení
- Hodnocení spolužákem
- Hodnocení učitelem

4. Které hodnocené své osoby vnímáte jako nejobjektivnější?

- Sebehodnocení
- Hodnocení spolužákem
- Hodnocení učitelem

5. Sebehodnocení je:

- Příjemné
- Nepříjemné
- Je mi lhostejné

6. Sebehodnocení je:

- Jednoduché, to zvládne každý
- Složitější, člověk se musí poznat sám ze všech úhlů
- Složitě, těžké, vyžaduje určitou kritiku ke své osobě

7. Když máte hodnotit jiného spolužáka, jeho výkon, práci, dovednost...., je to pro Vás:

- Příjemné
- Nepříjemné
- Je mi to lhostejné

8. Když máte hodnotit jiného spolužáka, jeho výkon, práci, dovednost...., je to pro Vás:

- Jednoduché, to zvládne každý
- Je to složitější v objektivitě
- Je to složitě, vyžaduje to velkou pozorovací schopnost

9. Ovlivňuje Vaší domácí přípravu hodnocení vyučujícího?

- Ano
- Částečně ano
- Ne
- Někdy – napiš v jakém případě.....

10. Umožňují vyučující při nezdaru následnou opravu?

- Ano vždy
- Někdy - napiš v jakém případě.....
- Ne

11. Jste rád za možnost opravit si předchozí (Vaše poslední) hodnocení?

- Nestojím o to
- Lepší je, když nemusím nic opravovat
- Ano, jsem rád, když mám tu možnost

12. Při hodnocení v odborném výcviku:

- Upřednostňuji, když jsem hodnocen při každé činnosti, kterou vykonávám, během dne
- Upřednostňuji hodnocení během dne, ale až po dokončení daného úkolu, ne během něj
- Upřednostňuji hodnocení celkové až na konci dne

13. Dáváte přednost, když jste hodnocen:

- Při samostatné práci
- Při práci ve skupině

14. Které hodnocení vnímáte jako spravedlivější?

- Hodnocení jednotlivce v rámci skupiny
- Hodnocení celé skupiny
- Hodnocení samostatné práce

15. Na odborný výcvik při práci ve skupině se nepřipravenost:

- Schová zcela (vždycky to někdo zachrání)
- Neschová se (ovlivní to hodnocení všech ve skupině)
- Záleží na druhu praktického úkolu

16. Hodnocení při odborném výcviku na konci dne nevyšlo dle Vašich představ. Hledáte vinu:

- U sebe
- U učitele
- Obviňuji všechny kolem sebe

17. Hodnocení učitele vnímáte jako:

- Objektivní
- Neobjektivní
- Spravedlivé
- Nespravedlivé

18. Při hodnocení učitelem upřednostňuji:

- Přísnost, ale spravedlnost
- Kamarádský přístup
- Hodnocení učitelem vnímám jako nedůvěryhodné

19. Vnímáte jako motivační faktor:

- Průběžné hodnocení během dne u každé činnosti
- Průběžné hodnocení během dne, ale až po skončení daného úkolu zvlášť
- Jednorázové hodnocení na konci dne

Dotazník č.2

Prosím o vyplnění dotazníku pro účely bakalářské práce na téma: Hodnocení žáka učitelem ve vyučovacím oboru kuchař – číšník. Tento dotazník je anonymní. Předem Vám děkuji, za vyplnění dotazníku.

Pokyny pro vyplňování:

Odpovídejte sami za sebe, své odpovědi nekonzultujte se sousedem ani nikým jiným ve Vašem okolí.

Každou odpověď si pečlivě rozmyslete.

Odpovězte na všechny otázky, dle svého nejlepšího uvážení.

Každou správnou odpověď podtrhněte nebo zakroužkujte.

Slovy napište, který jste ročník:.....

1. Používal jste hodnotící tabulky pro sebehodnocení v uplynulém pololetí?

- Ano
- Ne
- Občas

2. K vyplněným tabulkám sebehodnocení jste se mohli o hodnocení podělit ústně přede všemi, vyjádřil jste se ústně k vyplněné hodnotící tabulce sebehodnocení?

- Ano
- Ne
- Občas

3. Když byste si mohli vybrat, dáváte přednost hodnocení, pokud se jedná o hodnocení Vaší osoby:

- Sebehodnocení
- Hodnocení spolužákem
- Hodnocení učitelem

4. Které hodnocené své osoby vnímáte jako nejobjektivnější?

- Sebehodnocení
- Hodnocení spolužákem
- Hodnocení učitelem

5. Sebehodnocení je:

- Příjemné
- Nepříjemné
- Je mi lhostejné

6. Sebehodnocení je:

- Jednoduché, to zvládne každý
- Složitější, člověk se musí poznat sám ze všech úhlů
- Složitě, těžké, vyžaduje určitou kritiku ke své osobě

7. Když máte hodnotit jiného spolužáka, jeho výkon, práci, dovednost...., je to pro Vás:

- Příjemné
- Nepříjemné
- Je mi to lhostejné

8. Když máte hodnotit jiného spolužáka, jeho výkon, práci, dovednost...., je to pro Vás:

- Jednoduché, to zvládne každý
- Je to složitější v objektivitě
- Je to složité, vyžaduje to velkou pozorovací schopnost

9. Používal jste hodnotící tabulky pro hodnocení spolužáka v uplynulém pololetí?

- Ano
- Ne
- Občas

10. K vyplněným tabulkám hodnocení spolužáka jste se mohli o hodnocení podělit ústně přede všemi, vyjádřil jste se ústně k této vyplněné hodnotící tabulce?

- Ano
- Ne
- Občas

11. Líbilo se Vám používání hodnotících tabulek v uplynulém pololetí?

- Ano
- Ne
- Je mi to jedno

12. Myslíte si, že je hodnocení podle hodnotících tabulek, kde jsou stejná kritéria hodnocení pro všechny, spravedlivější a objektivnější?

- Ano
- Ne
- Je mi to jedno

13. Doporučil byste používání hodnotících tabulek v budoucnosti všem ostatním žákům na škole, jako povinnou součást hodnocení v odborném výcviku?

- Ano
- Ne
- Je mi to jedno

14. Při hodnocení stejného spolužáka Vámi i učitelem, lišilo se toto hodnocení?

- Ano, lišilo se hodně
- Nelišilo se vůbec
- Lišilo jen trochu

15. Když porovnáte sebehodnocení a ohodnocení Vás učitelem, lišilo se toto hodnocení?

- Ano, lišilo se hodně
- Nelišilo se vůbec
- Lišilo jen trochu

16. Když porovnáte sebehodnocení a ohodnocení Vás spolužákem, lišilo se toto hodnocení?

- Ano, lišilo se hodně
- Nelišilo se vůbec
- Lišilo jen trochu

Obsluha	Klasifikace odpovídající stupni známky				Známka
	1	2	3	4	5
Pomůcky	Žák nic nezapomněl	X	Většinu pomůcek žák má	Většinu pomůcek žák nemá	Pomůcky žák nepřinesl
Oblečení	Oblečení i obuv dle předpisů, čisté, nezmačkané, žádné velké náušnice či prsteny a náramky	Oblečení i obuv čistá, nezmačkaná, žák je ověřen různými řetízky či velkými náušnicemi a náramky	Oblečení se zdá na pohled špatně vyžehlené, ale není špinavé	Oblečení je dosti zmačkané, žák je neupraven, účes též neupravený	Oblečení i obuv špinavá, zmačkané oblečení, neodpovídá předpisům
Příprava pracoviště	Žák připravuje pracoviště sám, bez chyby, čistý inventář	Žák s minimální pomocí učitele připravuje pracoviště, čistý inventář	S pomocí učitele žák připraví pracoviště, některý inventář špatně naleštěný, snaží se	Bez pomoci učitele by žák pracoviště úplně nepřipravil, většina inventáře špatně naleštěná, snaží se	Bez pomoci učitele by žák pracoviště vůbec nepřipravil, inventář není naleštěný, žádná snaha
Dodržování pravidel obsluhy, postoj k práci i k hostům	Žák dodržuje všechna pravidla obsluhy, snaží se, je příjemný k hostům, usmívá se, organizace práce je výborná a rychlá obsluha	Žák dodržuje až na minimální výjimky všechna pravidla obsluhy, snaží se, je příjemný k hostům, usmívá se, organizace práce je výborná a rychlá obsluha	Žák dodržuje většinu pravidel obsluhy, snaží se, je příjemný k hostům, usmívá se, rychlost obsluhy trochu vázne na špatné organizaci práce	Žák nedodržuje všechna pravidla obsluhy, nesnaží se, není užitečný k hostům, ale není nepřijemný, nikam se neschovává, obsluha hostů mu trvá déle	Žák nedodržuje pravidla obsluhy, nesnaží se, usmívá se, není moc příjemný ani užitečný, stále se někde zašívá, obsluha je velice pomalá, sám ji nezvládne
Hygiena a čistota	Pracoviště stále čisté a uklizené, bez výjimek dodržuje všechna hygienická pravidla	Pracoviště čisté a uklizené, bez výjimek dodržuje všechna hygienická pravidla, občas doplní hůře naleštěný inventář, který je však čistý	Pracoviště čisté a uklizené, bez výjimek dodržuje všechna hygienická pravidla, doplňuje častěji hůře naleštěný inventář, který je však čistý	Pracoviště čisté a uklizené, až na malé výjimky dodržuje všechna hygienická pravidla, doplňuje častěji hůře naleštěný inventář, který je však čistý	Pracoviště není schopen sám udržet v čistotě, má velké problémy s dodržením hygienických předpisů, inventář nemá naleštěný
Bezpečnost práce	Bez výjimek dodržuje BOZP	X	Až na občasné výjimky dodržuje BOZP	X	BOZP téměř nedodržuje, chová se nezodpovědně
Celková známka					

Kuchaři	Klasifikace odpovídající stupni známky					Známka
	1	2	3	4	5	
Pomůcky	Žák nic nezapomněl	X	Většinu pomůcek žák má	Většinu pomůcek žák nemá	Pomůcky žák nepřinesl	
Oblečení	Oblečení i obuv dle předpisů, čisté, nezmačkané, žádné velké náušnice či prsteny a náramky	Oblečení i obuv čistá, nezmačkaná, žák je ověřen různými řetízky či velkými náušnicemi a náramky	Oblečení se zdá na pohled špatně vyžehlené, ale není špinavé	Oblečení je dosti zmačkané, žák je neupraven, účes též neupravený	Oblečení i obuv špinavá, zmačkané oblečení, neodpovídá předpisům	
Příprava pokrmu a normování	Žák správně bez chyb vykalkuloval pokrm a připravuje celý pokrm sám	Žák správně bez chyb vykalkuloval pokrm a připravuje celý pokrm jen s minimální pomocí učitele	Žák správně bez chyb vykalkuloval pokrm a po celou dobu připravý pokrmu se radí se složitějšími úkony s učitelem	Žák s menšími chybami vykalkuloval pokrm a s větší pomocí učitele připravil, sám by ale pokrm byl schopen připravit v horší kvalitě	Žák má podstatné chyby v kalkulaci, pokrm by bez učitele nebyl schopen připravit	
Hygiena a čistota	Bez výjimek dodržuje hygienické předpisy, celé pracoviště i nádoby je stále čisté, zem taktéž udržuje v čistotě, vlasy schované pod příkrývkou hlavy a upravené	Bez výjimek dodržuje hygienické předpisy, pracoviště a nádoby má téměř vždy perfektně čisté, zem taktéž udržuje v čistotě, vlasy schované pod příkrývkou hlavy a upravené	Bez výjimek dodržuje hygienické předpisy, pracoviště a nádoby nechává delší dobu neumyté, zem taktéž udržuje v čistotě, vlasy schované pod příkrývkou hlavy a upravené	Dodržuje hygienické předpisy, nádoby je však špatně umyté i utřené, kolem sebe má chaos, na zemi menší nepořádek, vlasy schované pod příkrývkou hlavy a upravené	Pracoviště není schopen sám udržet v čistotě, má velké problémy s dodržem hygienických předpisů	
Bezpečnost práce	Bez výjimek dodržuje BOZP	X	Až na občasné výjimky dodržuje BOZP	X	BOZP téměř nedodržuje, chová se nezodpovědně	
Celková známka						

Klasifikace odpovídající stupni známky					
Číšníci	1	2	3	4	5
Žáka žákem	Má úplně všechny	Jednu pomůcku zapomněl	Dvě pomůcky z uvedeného seznamu nemá	Tři pomůcky z uvedeného seznamu nemá	Nemá čtyři a více pomůcek
Pomůcky Stud.průkaz, os. deník, sešit, tužku, příručník	Je čistý a nezmačkaný, obuv má také čistou, vše dle předpisů		Je čistý, ale mohl by se lépe poupravit		Je zmačkaný, není oblečen dle předpisů, na první pohled ušmudlaný, nechtěl bych, aby mne někdo takový obsluhoval
Oblečení Bílá halenka /košile s dlouhým rukávem, sílonky, sukně 5 cm nad nebo pod kolena, sílonky, (černé spolkalhoty, motýlek) uzavřená černá obuv	Vše uvedené je bezchybně připraveno	Ze všeho uvedeného na jednu věc zapomněl nebo nebyla úplně perfektně připravena	Dvě položky z uvedeného seznamu nebyly v pořádku	Celkový dojem z přípravy jeho pracoviště je ledabylý, minimálně tři položky ze seznamu nejsou v pořádku	Na přípravě pracoviště si nedal záležet, téměř na každé položce ze seznamu se najde chyba (min. 5 položek ze seznamu v nepořádku)
Pracoviště Ubrusy mají 20cm převis všechny, jsou čisté, nezmačkané, takéž napron, květina uprostřed, nechýbí ochucovací s párátky, příbory i skleničky jsou vyleštěné bez otisků, ubrousky má také připravené	Je milý, usmívá se, komunikuje s hosty, obsluhuje dle předpisů zprava hosta, včas odnáší talíře i přináší pokrm i nápoje, hosté nečekají	Se zadaným pokrmem mu učitel musel malinko pomoci s drobnými úkony jako dochucování nebo konečné porcování	Se zadaným pokrmem mu učitel pomáhal, sám by ho zvládl těžce a výsledek by nebyl chutný ově ani vzhledově dobrý	Bez učitelovy pomoci by pokrm nezvládl do konce dodělat, ale základ pokrmu zvládl sám	Od začátku potřeboval učitelovu pomoc, jinak by pokrm vůbec nepřipravil
Obsluha hostů Je milý, usmívá se, komunikuje s hosty, obsluhuje dle předpisů zprava hosta, včas odnáší talíře i přináší pokrm i nápoje, hosté nečekají					

Kuchaři	Klasifikace odpovídající stupni známky				
	1	2	3	4	5
Sebehodnocení	Mám úplně všechny	Jednu pomůcku jsem zapomněl	Dvě pomůcky z uvedeného seznamu nemám	Tři pomůcky z uvedeného seznamu nemám	Nemám čtyři a více pomůcek
Pomůcky Stud.přůkaz, normy, sešit, tužku, nože, kalkulačku, utěrku	Jsem čistý a nezmačkaný, obuv mám také čistou, dle předpisů	Jsem čistý a nezmačkaný, obuv mám také čistou, dle předpisů, ale nosím velké náušnice nebo řetízky či náramky, kterých se nechci vzdát	Oblečení úplně špinavé není, je trošku zmačkané, možná i lehce zaprané	Jsem dost zmačkaný, možná zapraný nebo ušmudlaný, mám problémy s řetízky a náramky	Oblečení mám už dost zmačkané i špinavé
Normování	Normování mi nedělá žádný problém, umím to bez chyb	Jedna chyba v normování	V normování mám dvě chyby	Tři chyby v normování	V normování čtyři a více chyb
Příprava pokrmu	Zadaný pokrm jsem připravil bez pomoci sám	Se zadaným pokrmem mi učitel musel malinko pomoci s drobnými úkony jako dochucování nebo konečné porcování	Se zadaným pokrmem mi učitel pomáhal, sám bych ho zvládl těžce a výsledek by nebyl chuťově ani vzhledově dobrý	Bez učitelovi pomoci bych pokrm nezvládl do konce dodělat, ale základ pokrmu jsem zvládl	Od začátku jsem potřeboval učitelovu pomoc, jinak bych pokrm vůbec nepřipravil
Hygiena a čistota	Pracoviště mám stále čisté a uklizené i během přípravy pokrmu, včetně slupek a zbytků jídla	Pracoviště mám čisté téměř pořád včetně slupek a zbytků potravin, jen při fázi přípravy pokrmů mi jde umývání nádobí pomaleji	Pracoviště mám čisté, ale nádobí nestihám umývat během přípravy pokrmu, umývám ho až po fázi vaření, nikde se mi nevalí zbytky jídla ani slupky	Nádobí mi stále přibývá, i sporák mám umaštěný, nestihám vše kolem sebe uklidit, ale zbytky jídla ani slupky se mi nikde nevalí	Kolem mne po dokončení pokrmu je všeho nádobí, které jsem používal, špinavé, také pracovní plocha i sporák, slupky a zbytky jídla jsou na pracovní ploše
Bezpečnost práce	Nikoho neohrožuji nožem, dbámna čistou a suchou podlahu, znám pokyny bezpečnosti práce	X	Snažím se nikoho neohrožovat nožem, dbát na čistou a suchou podlahu, znám pokyny bezpečnosti práce a dodržuji je, ale občas pochybám	X	Leckdy se chovámna pracovišti nezodpovědně, nedodržuji pravidla bezpečnosti a svým chováním ohrožuji ostatní