

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky, kombinované studium

Marie Švábová

DOTAZNÍKOVÁ EVALUACE
VYSOKOŠKOLSKÝCH PEDAGOGŮ

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Martin Chvál, Ph.D.

Praha 2007

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedených pramenů a literatury.

V Praze dne 21. 3. 2007

.....

Děkuji vedoucímu diplomové práce PhDr. Martinu Chválovi, Ph.D. za jeho cenné rady a připomínky, které mimo jiné ovlivnily celkové pojetí práce;

dále bych chtěla poděkovat Mgr. Ing. Janu Spoustovi za jeho velkou ochotu a pomoc nejen při analýze dat konkrétních evaluací;

dr. Vojtěchu Eliášovi a Mgr. Michalu Osuskému za laskavé poskytnutí agregovaných dat a informace o dotazníkovém šetření na jejich fakultách;

svému manželovi za jeho velkorysou podporu

a všem respondentům mého výzkumu, které nemohu jmenovat, ale bez jejichž vstřícnosti by tato práce nevznikla.

ANOTACE

Švábová, Marie

Dotazníková evaluace vysokoškolských pedagogů

Diplomová práce zkoumá studentskou evaluaci vysokoškolských pedagogů pomocí dotazníků. Jejím cílem je přesnější porozumění tomu, jak problematiku vidí obě zúčastněné strany, tedy učitelé i studenti. Empirická část práce zkoumá situaci na tří fakultách Univerzity Karlovy – na Filozofické fakultě, na Fakultě sociálních věd a na Katolické teologické fakultě – mj. pomocí hloubkových rozhovorů. Ty umožnily získat poměrně detailní informace, které mohou být využity při přípravě studentského hodnocení. Mohou přinést i jeho lepší pochopení a přijetí učiteli i studenty, které je předpokladem nejen toho, aby byly výsledky fakultami využívány, ale aby se studenti evaluace také v dostatečné míře účastnili a výzkum mohl přinášet relevantní data.

Práce má dvě části. Teoretická část shrnuje poznatky týkající se postavení vysokoškolských učitelů a jejich hodnocení, v empirické části je popsána metodika výzkumu, jsou v ní analyzována data z několika proběhlých šetření a shrnuty informace získané hloubkovými rozhovory. Nejdůležitějším závěrem práce je, že studenti i pedagogové v zásadě studentskou evaluaci považují za přínos, ale přitom nemají zcela jasno, jak s jejími výsledky pracovat a jak celou evaluaci organizovat.

ANNOTATION

Švábová, Marie

Evaluation of University Teachers by Questionnaires

The thesis surveys student evaluation of university teachers by questionnaires. Its target is to understand more exactly how both participating sides, ie. teachers and students, see the problems. The empirical part of the thesis surveys the situation at the three faculties of Charles University – the Faculty of Philosophy & Arts, the Faculty of Social Sciences and the Catholic Theology Faculty – by depths interviews. Those interviews made possible to get relatively detailed information that can be applied to preparation for student evaluation. It can also bring better understanding and acceptance of student evaluation by teachers and students, which is a precondition of the use of the results by faculties, as well as the sufficient participation of students in the evaluation in such a way that the research could bring relevant data.

The thesis has got two parts. The theoretical part summarizes knowledge referring to the status of university teachers and their evaluation, the empirical part contains the description of the research methodologies, introduces the valorization of the data obtained in several evaluations that had taken place, and summarizes the information obtained by the depths interviews. The most important conclusion of the thesis is that students and teachers consider student evaluation useful on principle, but they are not certain how to work with its results and how to organize it properly.

OBSAH

1	ÚVOD.....	3
2	TEORETICKÁ ČÁST.....	7
2.1	Profese vysokoškolského učitele.....	7
2.1.1	Status vysokoškolského učitele, vysokoškolský učitel v zákonu o vysokých školách č. 111/1998 Sb.....	7
2.1.2	Role vysokoškolského učitele.....	9
2.1.3	Vztah vysokoškolského učitele a studenta.....	10
2.1.4	Principy vysokoškolské výuky.....	11
2.2	Hodnocení vysokoškolských učitelů.....	13
2.2.1	Hodnocení vysokoškolských učitelů jako akademické profese.....	13
2.2.2	Hodnocení výuky.....	15
2.2.2.1	Hodnocení vysokoškolských učitelů v mezinárodním srovnání (studie Carnegie Foundation).....	17
2.2.3	Hodnocení výuky studenty.....	18
2.2.3.1	Hodnocení vysokoškolských učitelů studenty	

	v evropském srovnání (studie EURYDICE).....	21
2.2.4	Dotazník jako metoda studentského hodnocení výuky.....	23
2.2.5	Reakce učitelů na výsledky studentského hodnocení.....	25
3	EMPIRICKÁ ČÁST	28
3.1	Použité metody	28
3.1.1	Analýza dotazníkových šetření na třech fakultách UK.....	29
3.1.2	Hlubkový rozhovor.....	30
3.1.2.1	Popis užití metody.....	30
3.1.2.2	Charakteristika respondentů.....	32
3.2	Vlastní poznatky výzkumu	34
3.2.1	Analýza dotazníkových šetření.....	34
3.2.1.1	Evaluace na Katolické teologické fakultě.....	34
3.2.1.2	Evaluace na Filozofické fakultě a Fakultě sociálních věd.....	38
3.2.2	Hlubkové rozhovory s učiteli a studenty.....	41
3.2.2.1	Účast respondentů na studentském hodnocení.....	42
3.2.2.2	Průběh a okolnosti distribuce dotazníku.....	43
3.2.2.3	Popis a hodnocení dotazníku, možnosti úprav.....	45
3.2.2.4	Výsledky – seznámení se s nimi a jejich reflexe.....	46
3.2.2.5	Výsledky – jejich dopad.....	51
3.2.2.6	Objektivita studentů.....	55
3.2.2.7	Smysl hodnocení, jeho využití.....	61
3.2.2.8	Jiné možnosti studentů vyjádřit svůj názor na výuku.....	63
3.2.2.9	Obtíže výzkumu a jeho využití.....	66

3.3.3.10 Navrhované změny.....	67
4 ZÁVĚR.....	70
5 LITERATURA.....	77
6 PŘÍLOHY.....	80

1 ÚVOD

*„To by byla taková, myslím, nenásilná forma,
jak na ty nedostatky ty profesory upozornit.“*
(studentka FF UK)

*„Samozřejmě to nemusí znamenat, že škola se bude
podřizovat názoru studentů, ale měla by ho brát v úvahu.“*
(vyučující KTF UK)

Celé 20. století přinášelo mnoho změn a trendů, které pokračují i ve století 21. Jeden z nejvýraznějších a nejlivnějších je rychlý rozvoj vědy a techniky s mnoha důsledky v praxi; dále stále větší propojenost, globalizace světa; a také – i když s mnoha peripetemi – snaha o větší otevřenost, svobodu a demokratičnost. To vše se projevuje rovněž na poli vzdělávání: je třeba stále kvalifikovanějších, samostatnějších pracovníků, takže vzdělávání dětí a mladých lidí se stále prodlužuje; snahou zúčastněných je také umožnit stále větší efektivnost, propojení, otevřenost a pružnost vzdělávacího systému.

To vše se samozřejmě týká také vysokoškolského vzdělávání, protože právě na přípravě budoucích špičkových a vedoucích pracovníků do značné míry závisí budoucí fungování dané země. Potřeba stále

kvalitnějšího vzdělávání, otevřeného zvyšujícímu se procentu populace a rychle reagujícího na vědeckotechnický vývoj, a to v navzájem (tj. mezistátně) propojených či propustných systémech je zřetelná. Aby bylo možno tyto parametry posuzovat a srovnávat, musí docházet k evaluaci služeb, které vysokoškolské instituce poskytují. Způsob, jakým k hodnocení dochází, je i jedním ze sledovaných parametrů při hodnocení vysokoškolských systémů jednotlivých zemí. Je podporováno interní i externí hodnocení a sleduje se mj. i zapojenost samotných studentů do těchto hodnotících systémů.

Hodnocení vysokoškolských pedagogů probíhá na více úrovních (provádějí je např. expertní a evaluační komise pro vysoké školství, profesní a odborové organizace a orgány či akademičtí funkcionáři). Studentské hodnocení je tedy jen jednou z úrovní, která ani není všude využívána. Poprvé se hodnocení vysokoškolských učitelů studenty pomocí dotazníků (kde studenti hodnotí pedagogy většinou prostřednictvím posuzovacích škál) objevilo v USA před 2. světovou válkou, jeho rozšíření však nastalo v USA až v 60. letech a v Evropě ještě o desetiletí později. Stále však je častější v USA, kde se výsledkům většinou také přisuzuje větší váha než v Evropě.

Studentské hodnocení v sobě skrývá mnoho kontroverzních aspektů, které se promítají do jeho rozšíření, přijímání a využití. Kritizovány bývají používané dotazníky nebo jednotlivé otázky, které mohou přinášet sporná data, objektivita studentů při vyplňování, jejich malá účast apod. Často se pak, vzhledem k těmto zpochybněním, vyskytují námitky proti dalšímu využití výsledků.

Situace na českých vysokých školách v oblasti studentského hodnocení výuky zatím není zcela standardizována. Na některých vysokých školách v České republice probíhá tato evaluace poměrně plynule už od 90. let 20. století a po roce 2000 se na většině vysokých škol tento výzkum

objevuje ať už opakovaně, nebo alespoň pokusně. Přesto však se zdá, že mnohde se stále hledá optimální forma výzkumu i jeho možnosti a limity¹.

Karlova Univerzita přijala na základě [§ 9 odst. 1 písm. b\)](#) a [§ 17 odst. 1 písm. i\)](#) zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) a podle čl. 46 odst. 1 Statutu Univerzity Karlovy jakožto svůj vnitřní předpis Řád pro hodnocení výuky studenty Univerzity Karlovy. Tímto se stalo provádění studentského hodnocení na UK závazným a jednotlivé fakulty na tuto skutečnost také reagovaly. Na některých z nich se začalo hodnocení provádět systematicky, jinde zatím spíše zkušebně. V současné době se mnohde zkoumají možnosti elektronického hodnocení.

Cílem této práce je podrobněji zmapovat situaci týkající se studentského hodnocení výuky na vybraných fakultách Karlovy univerzity, získat hlubší a konkrétnější vhled do této problematiky pomocí kvalitativní výzkumné metody a díky tomuto porozumění pak přesněji pojmenovat a porovnat obavy a očekávání studentů i pedagogů, aby na tomto základě bylo případně možné celý proces evaluace lépe vysvětlit všem zúčastněným a vhodně využít jeho výsledky.

Výzkum byl prováděn na třech fakultách Univerzity Karlovy: na Filozofické fakultě, na Fakultě sociálních věd a na Katolické teologické fakultě. Jedná se tedy o fakulty, kde se vyučují společenské vědy².

-
- 1 V dalším textu budeme hovořit o změnách, ke kterým dochází na všech třech fakultách zkoumaných v rámci popisovaného výzkumu právě v roce 2006/2007. V současné době také probíhají výzkumné projekty Akademického centra studentských aktivit (ACSA), zaštitěné MŠMT, s názvy Národní šetření studentů (NA6) a Systematizace procesů studentského hodnocení kvality v České republice (SHK), jejichž cílem je zmapování situace na českých vysokých školách mj. právě v oblasti studentské evaluace, a příprava metodiky evaluace.
 - 2 Hodnocení vysokých škol v České republice si stále více žádá i veřejnost (a jeho nárůst lze očekávat, pokud bude zavedeno školné). Jedno z posouzení vysokých škol provedla např. agentura SC&C pro Lidové noviny. Tam byla část výzkumu týkající se zmíněných fakult zveřejněna 2.2.2007. V podskupině škol filozofických a sociálních byla FF UK hodnocena jako nejvíce konkurenceschopná (hodnotí se, kolik přijatých osob se dostaví

Zmapování situace proběhlo pomocí analýzy dotazníkových šetření na jmenovaných fakultách, přesnější a konkrétnější informace o tom, jak všichni zúčastnění evaluaci učitelů vnímají, jsem pak získávala pomocí hloubkových rozhovorů s pedagogy a studenty těchto fakult.

Práce má dvě části, teoretickou a empirickou. V teoretické části jsem shrnula poznatky týkající se postavení vysokoškolského učitele a jeho vztahu se studenty a popsala problematiku hodnocení vyučujících na vysokých školách, včetně hodnocení, které provádějí studenti.

V empirické části jsem nejprve charakterizovala použité metody. Poté jsem přikročila ke zmapování situace na Filozofické fakultě, Fakultě sociálních věd a Katolické teologické fakultě pomocí analýzy užívaných dotazníků a dat konkrétních evaluací. V dalších kapitolách jsem pak shrnula výsledky kvalitativního výzkumu provedeného metodou hloubkových rozhovorů, který umožnil přesnější a hlubší porozumění zkoumané problematice.

Podle vyjádření respondentů se zdá, že v zásadě s obecným principem anonymního studentského hodnocení pedagogů pomocí dotazníků učitelé i studenti souhlasí. Není však dosud ujasněno, jak nakládat s výsledky. Respondenti se shodují, že výsledky hodnocení mohou poskytovat cennou zpětnou vazbu vyučujícím, nepanuje však shoda, zda by výsledky měly být používány i jinak (např. jako jeden z aspektů celkového hodnocení vyučujících). Studentské hodnocení bude přijímáno s větší důvěrou, pokud bude prováděno dlouhodobě a standardizovaně s pomocí vhodně konstruovaného dotazníku. Dlouhodobým výsledkům by respondenti většinou přikládali větší váhu. Základní podmínkou relevantnosti šetření však je vysoká účast studentů. Ta předpokládá pečlivou a otevřenou komunikaci, jež vyjasní všechny

k zápisu; tento údaj vypovídá o prestiži školy) mezi veřejnými VŠ. FSV UK měla zase nejvíce zájemců o studium vzhledem ke své kapacitě (nejvyšší výběrovost). KTF byla posuzována v podskupině teologických fakult, kde její hodnoty vycházely jako průměrné

okolnosti týkající se studentského hodnocení, včetně toho, jak bude nakládáno s výsledky, což by mohlo také přispět ke snížení obav či přehnaných očekávání. Problematiku studentského hodnocení je nutno opakovaně vysvětlovat už jenom proto, že do škol přicházejí stále noví studenti.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Profese vysokoškolského učitele

2.1.1 Status vysokoškolského učitele, vysokoškolský učitel v zákonu o vysokých školách č. 111/1998 Sb.

Česká republika, jakožto členská země UNESCO, se zavázala respektovat dokument nazvaný Recommendation Concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel, který Generální konference UNESCO projednala r. 1997. Tento dokument se vedle práv, povinností a zodpovědnosti institucí zabývá i právy a svobodami vysokoškolských učitelů, jejich povinnostmi, profesionální zodpovědností, jejich profesní přípravou a požadavkům a podmínkám zaměstnávání VŠ učitelů. Specifičnost a kvalita vysokoškolské výuky je dle založena na vědecky a pedagogicky erudovaném učiteli, který vykazuje vysoké osobnostní kvality.

Vysokoškolskými institucemi tento dokument chápe univerzity, vzdělávací zařízení, centra a další struktury vysokého školství, centra pro výzkum a kulturu vztahující se k vysokému školství; mohou být veřejné

nebo soukromé a jsou akreditované či jinak státem uznané jako vysokoškolské.

Vysokoškolským personálem jsou pak míněny osoby, které působí na vysokoškolských institucích nebo akreditovaných vzdělávacích programech a zabývají se výukou a/nebo vědeckou a výzkumnou činností a/nebo poskytují vzdělávací služby prostřednictvím audiovizuální nebo počítačové technologie, knihovními službami nebo poradenstvím.

Co se týče přímo České republiky, vysokoškolský zákon 111/1998 Sb. přináší označení „akademický pracovník“ (par. 70), který se vztahuje na všechny zaměstnance vysoké školy, kteří vykonávají pedagogickou, vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost, přičemž tedy akademickými pracovníky jsou profesori, docenti, odborní asistenti, asistenti, lektoři a vědečtí, výzkumní a vývojoví pracovníci podílející se na pedagogické činnosti. Akademičtí pracovníci plní dle tohoto zákona na vysokých školách funkci učitelů. (De facto se zde tedy nepoužívá označení „vysokoškolský učitel“.)

Vašutová shrnuje poznatky o akademické profesi takto:

Akademická profese se vyznačuje vysokou společenskou prestiží,³ autonomií spojenou s akademickými svobodami, vysokou úrovní vědecké nebo umělecké erudice, tvorbou vědeckého, technického nebo kulturního poznání, expertním zprostředkováním tohoto poznání mladým lidem, etapami profesionální dráhy a vysokou náročností

3 Vysokoškolský učitel stojí nejvýše v hierarchii učitelského stavu a mezi prvními je i v žebříčku všech profesí vůbec. Zajímavé jsou však poznatky výzkumu vysokoškolského učitele provedené nadací Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching v první polovině 90. let, o němž bude řeč ještě dále. Podle tohoto výzkumu vážnost povolání učitele vysoké školy klesá, což pozorovali respondenti (VŠ učitelé) téměř ve všech zkoumaných zemích, nejsilněji v Británii a Brazílii. V sousedním Německu konstatovalo ztrátu společenské vážnosti asi polovina respondentů. České údaje na tento fakt dosud neukazují a Havlík a Kořa mluví přímo o „mýtu o ztrátě prestiže učitelského povolání“. Srovnávají dva výzkumy prestiže povolání z r. 1967 a 1999, kde si vysokoškolské učitelé dokonce polepšili ze 4. na 3. místo. Viz Havlík, R.; Kořa, J., 2002, s. 155-156

profesionálního výkonu spojenou s velkou pracovní zátěží.⁴

Zákon určuje tyto oblasti profesionální činnosti vysokoškolských učitelů: vědeckovýzkumná, umělecká nebo technickovývojová činnost; pedagogická činnost; expertní činnost; řídicí činnost spojená s výkonem akademické funkce; administrativní činnost.

Akademická dráha (kariéra) je odstupňovaná od asistenta (který se teprve připravuje na plnohodnotný výkon akademické profese), přes odborného asistenta k docentovi a profesorovi. Hodnosti docenta lze dosáhnout habilitačním řízením, profesori jsou jmenováni a získávají definitivu. Docenti v dnešní praxi získávají pracovní poměr až na 10 let, odborní asistenti až na 5 let. Obnova akademických sborů se děje pomocí výběrových řízení.⁵

2.1.2 Role vysokoškolského učitele

Vysokoškolský učitel, stejně jako učitelé na jiných typech škol, se ocitá v různých rolích. Vašutová shrnula výsledky přístupů různých autorů k této problematice tak, že role vysokoškolského učitele rozdělila do šesti skupin. Od vysokoškolského učitele se tak podle ní vyžaduje plnění těchto rolí: role poskytovatele informací a zkušeností (sdělování poznatků, zprostředkování praktické zkušenosti apod.), role poradenské a participativní (studijní poradce, konzultant, supervizor atd.), role tvůrčí a vyvíjející (tvoření koncepcí, projektů, učebních materiálů apod.), role hodnotící (hodnocení studentů, výuky, kurikula, sebehodnocení), role manažerské (administrace, organizace apod.) a role modelingu (model

4 Viz VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha : PedF UK, 2002, s. 108

5 Zde je třeba připomenout, že mnozí akademičtí pracovníci působí během své profesní dráhy také mimo vysoké školství. Studie Carnegie Foundation Hodnocení vysokoškolských učitelů v mezinárodním srovnání uvádí, že se to týká v průměru poloviny zkoumaných profesorů, většinou častěji těch neuniverzitních.

profese pro studenty, ale lidský model, model učitele atd.)⁶.

Od těchto rolí se pak odvíjí množství kompetencí, kterými by měl vysokoškolský pedagog disponovat. Jsou to převážně kompetence, které se vztahují k jeho vědeckovýzkumné a pedagogické činnosti.

2.1.3 Vztah vysokoškolského učitele a studenta

Pedagogická činnost mj. znamená, že učitel vstupuje do vztahu se studenty. To od něj vyžaduje interaktivní dovednosti, schopnost motivovat, hodnotit práci studentů, projektovat, umět diagnostikovat a rozvíjet osobnost studenta atd. Jedná se zde samozřejmě o interakci, tj. o vzájemné ovlivňování učitele a studentů.

Učitelé vysokých škol se se svými studenty setkávají v různých formách výuky. Některé jsou poměrně neosobní (přednáška pro značný počet posluchačů, kdy zná některé třeba jen podle vidění nebo ani to), jindy je vztah těsnější – semináře pro menší počet studentů, konzultace, zkoušky, vedení diplomové práce. Vzájemný vztah by měl být v rovnováze – mělo by se jednat o partnerství, kdy obě strany přijímají i dávají. Dochází však i ke sklouznutí směrem ke krajnostem: buď k nezájmu o studenty či naopak k přílišné fixaci na ně. Studenti si přitom svůj vztah k učitelům utvářejí na základě reflexe chování pedagoga, takže je na učiteli, aby udržoval a pěstoval se studenty kolegiální vztahy, v nichž ovšem nezanikne určitá nadřazenost pedagoga. Učitel stanovuje „pravidla hry“ interakce. Sám tedy musí udržovat určitou úroveň vystupování, snažit se

6 Viz Viz VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha : PedF UK, 2002, s. 126-127

získávat zpětnou vazbu a respektovat osobnost studentů, aby totéž mohl požadovat po nich. Samozřejmostí je vyvarování se intersexuálních projevů.

Pokud studenti vnímají ze strany učitele pozitivní vztah, má to kladný dopad na jejich učení a postoj k vyučovanému předmětu či přímo celé škole. Jejich postoj pak charakterizuje úcta, obdiv apod. Negativní vztahy pak pochopitelně vyvolávají negativní reakce, neúctu, pohrdání, strach, lhostejnost.

Studenti oceňují vysokoškolské učitele, kteří jsou sami erudovanými odborníky a mají náročné požadavky na studenty; učitele kteří studentům příliš usnadňují učení, podbízejí se jim apod. tím ztrácejí u studentů kredit a mohou být v důsledku toho podváděni, pomlouváni apod., jak dokládají i výsledky sebereflexe učitelů ve výzkumu „Rozvoj národní vzdělanosti a profesionalizace učitelů v evropském kontextu“⁷.

2.1.4 Principy vysokoškolské výuky

⁷ Výzkumný záměr Pedagogické fakulty UK nazvaný „Rozvoj národní vzdělanosti a profesionalizace učitelů v evropském kontextu“ (v čele řešitelského týmu stála E. Walterová), jehož cílem bylo zmapovat školy a školní vzdělávání v souvislosti s novou strategií rozvoje vzdělávání, probíhal v letech 1999 – 2003. Byl zaměřen převážně na učitele základních či středních škol a dále na vysokoškolské učitele pedagogických fakult jakožto vzdělavatele budoucích vzdělavatelů, tedy na omezený a specifický vzorek vysokoškolského učitele. Respondenti byli mj. tázáni na to, čím nejvíce působí na své studenty, tj. na vliv jednotlivých aspektů vlastní profesionality a osobnosti. Docenti a odborní asistenti nejvíce stavěli položku Jasná pravidla vzájemných vztahů, profesori a mladí vysokoškolští učitelé pak Vědecká/umělecká erudice. Jako významné aspekty byly také hodnoceny položky Otevřenost a přístupnost vůči studentům a Vysoká náročnost studijních požadavků. Aspekt popsany jako Osobnost a osobní kouzlo hodnotily výše ženy než muži a také výše mladší učitelé, zatímco profesori ho považují za nevýznamný. Asistenti hodnotili jako málo účinnou pedagogickou profesionalitu; manažerské schopnosti a jazykové znalosti mají dle respondentů také nízký vliv, třebaže mladší kategorie jim přisuzovaly větší důležitost než starší. Co se týče shovívavosti v plnění studijních požadavků, ta podle respondentů na studenty téměř nijak nepůsobí. - Výsledky výzkumu byly publikovány na více místech, zde čerpám z knihy J. Vašutové Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.

Vysokoškolský učitel v roli pedagoga by měl používat svých pedagogických a didaktických kompetencí k tomu, aby zajistil efektivní, hodnotnou výuku studentů na vysokoškolské úrovni. Vašutová využívá principů formulovaných Paulem Ramsdenem, aby vyjasnila základní požadavky na takovou výuku.

Prvním principem je kvalita výkladu: učitel by měl umět podat látku jasně, strukturovaně, vybrat základní pojmy a témata, odkázat na literaturu. Zároveň by svým projevem, svým vztahem k přednášenému oboru měl působit na studenty tak, aby cítili, že je věcí zaujat, a to je motivovalo.

Dalším principem, na kterém je kvalitní výuka postavena, je učitelův zájem o studenty. Studenti jsou ti, komu je výuka určena. Vysokoškolský učitel by tedy měl při koncipování výuky vycházet z předpokladů a potřeb studentů, z jejich „nastavení“ - k tomu je ovšem nutno studenty znát, dát prostor jejich dotazům, respektovat je, zajímat se o ně. Nepřeceňovat je ani nepodceňovat. Učitel by však stále měl udržovat vztah v rovině věcnosti, tj. např. bez přílišné emocionality.

Učitel by dále měl umět studenty přiměřeně hodnotit a podávat jim srozumitelnou zpětnou vazbu. Znamená to stanovit požadavky na výkon studentů⁸, umět porovnávat, diferencovat, být objektivní (což je obtížné zvláště u ústního zkoušení). Samozřejmě, naprostá objektivnost je nemožná, ale učitel by měl být schopen odhlédnout přinejmenším od svých sympatií či antipatií, neměl by se nechat při hodnocení ovlivňovat pohlavím studenta, svou momentální náladou nebo zdravotním stavem apod. Jasná kritéria zde mohou výrazně pomoci⁹. Rovněž zpětná vazba už v průběhu výuky (např. diskuse, zkušební test) pomáhá studentovi k sebehodnocení a následnému lepšímu zaměření studijního úsilí.

8 Studenti by je měli znát už na začátku kurzu, stejně jako kritéria hodnocení

9 Vzhledem k různým osobnostem studentů je vhodné využívat i různé způsoby hodnocení – ústní, písemné, praktické úkoly, prezentace výsledků apod.

Vysokoškolský učitel, stejně jako každý pedagog, by rovněž měl co nejzřetelněji stanovit své vzdělávací cíle, které potom může promítnout do vzdělávacích požadavků. Klíčový by při hledání cílů vysokoškolské výuky měl být zřetel na nutnost poskytování intelektuálních podnětů studentům (projekty, experimenty, filozofické teze, vědecké rozpory apod., které studenty mohou značně motivovat a směřovat).

Dalším aspektem, který se má při kvalitní výuce projevit, je úsilí o aktivní zapojení studentů do výuky a jejich samostatnost. Samostatnost studentů je jedním z podstatných rysů vysokoškolské výuky. Znamená podporovat individuální či kooperativní práci studentů, avšak se stálým poskytováním podpory a možnosti pomoci. Aktivizace studentů požaduje zapojit, vedle nejčastějšího přednášení, další metody, vhodné pro ten který obor (diskusní metody apod.).

Aby učitel mohl zdokonalovat a rozvíjet své kompetence, potřebuje mít stále na zřeteli osobnosti studentů, kteří jsou jádrem jeho výukových strategií. Znamená to úsilí o poznání jejich studijních stylů, potřeb, zájmů, poskytování prostoru jejich nápadům a řešením, které mnohdy mohou být originální a podnětné. Tak mohou být studenti také těmi, od nich se vysokoškolský učitel učí.¹⁰

Uplatnění těchto principů v praxi znamená, že učitel disponuje kompetencemi, které mu to umožní. Jedná se o kompetence komunikační (práce s hlasem, oční kontakt atd.), manažerské (organizace výuky – struktura, cíl, začátek a konec, rekapitulace apod.) atd.

2.2 Hodnocení vysokoškolských učitelů

2.2.1 Hodnocení vysokoškolských učitelů jako akademické

10 Viz Viz Viz VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha : PedF UK, 2002, s.191-195

profese

Hodnocení vysokoškolských učitelů probíhá na více úrovních. Oficiální evaluaci provádějí expertní a evaluační komise pro vysoké školství (např. Akreditační komise). Působnost akreditačních komisí je vymezena vysokoškolským zákonem. Tyto komise zkoumají a hodnotí vysokoškolské učitele v souvislosti s akreditováním studijních programů a udělováním oprávnění habilitačního a jmenovacího řízení vysoké školy nebo fakultě. Komise zkoumá kvantitativní ukazatele a kvalifikační strukturu akademických sborů.

Hodnocení dále provádějí profesní a odborové organizace a orgány (např. profesní komory), které se zaměřují především na přínos VŠ učitelů pro rozvoj vědního oboru, takže posuzují jejich vědeckou erudici, publikační produkci, zapojení do mezinárodní spolupráce apod. Vědecké rady univerzit a fakult mj. také schvalují kandidáty na docenty a profesory.

Kvalifikovaností akademického sboru se zabývají zvláště akademičtí funkcionáři. Zaměřují se na strukturu sboru z hlediska hodností, zasoupení externích a interních učitelů, velikostí sboru apod. Kvalita učitelů je posuzována zvláště podle vědeckovýzkumné a publikační produkce, zatímco pedagogický výkon se hodnotí především dle výukového úvazku. Někteří akademičtí funkcionáři se však v této souvislosti zajímají i o výsledky studentského hodnocení učitelů a jejich výuky, které jim poskytuje zpětnou vazbu jiného druhu.¹¹ Z výsledků hodnocení učitelů studenty vyplývá, že studenti oceňují vyváženost odbornosti a pedagogických i osobnostních kvalit.

Poněkud paradoxní pro vysokoškolského učitele je, že vyšší

11 Studentské hodnocení může přinášet kvalitativní ukazatele, zatímco jinak jsou vysokoškolští učitelé hodnoceni převážně podle kvantitativních ukazatelů – např. kolik studentů vyzkoušeli, kolik diplomových prací vedou apod.

akademický status mu dodává vědeckovýzkumná a publikační činnost než činnost výuková, přestože výška výukového úvazku je naopak ve výkazech klíčová. Vašutová však uvádí výzkumy, které dokazují, že výuka postupně nabývá na důležitosti, takže se uznání výzkumu a výuky blíží k rovnováze.¹²

2.2.2 Hodnocení výuky

Cílem hodnocení výuky vysokoškolských učitelů je jednak snaha o udržení či zvyšování její kvality (hodnocení zde působí jako zpětná vazba, poskytující podněty, ukazující na slabá a silná místa, pomáhající usměrňovat zaměření, přinášet změny, rozhodovat se apod.), jednak může posílit pocit zodpovědnosti hodnocených, případně sloužit ke komunikaci a vyjasňování si určitých aspektů vzhledem k veřejnosti.

Nejzřetelnějším přínosem hodnocení se zdá být jeho podnětnost k sebereflexi učitele (za předpokladu, že učitel má snahu dosáhnout zkvalitnění hodnocených kompetencí).

Jak už bylo zmíněno výše, k hodnocení pedagogické práce vysokoškolských učitelů dochází často především na základě kvantitativních dat (počet vyzkoušených žáků, výukový úvazek apod.), která přitom většinou nijak nevypovídají o kvalitě výuky. Hodnocení kvality by se tak mělo zaměřit i na další aspekty: na učitelem využívané materiály, na jeho účast na kurzech, které výuku zdokonalují, příp. publikaci článků o výuce, na studentské práce utvořené pod jeho vedením, na jeho ochotu experimentovat či inovovat výuku, na to, zda

12 Viz Viz Viz Viz VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha : PedF UK, 2002, s. 121

přijímá zpětnou vazbu studentů.

Hovoříme-li o hodnocení výuky, je nutné mít na zřeteli, že svou roli při hodnocení hraje vždy představa hodnotitele o tom, jak má vypadat kvalitní či přímo ideální výuka. Tyto představy souvisí s pojetím výuky, které dotyčný zastává – tj. např. zda preferuje individuální přístup (a pak sleduje, jak je tato hodnota naplňována), nebo naopak klade důraz na schopnost vyučovat větší počet studentů na standardní úrovni apod. Tento postoj by měl být reflektován už před tím, než se přistoupí k evaluaci (např. před tvorbou dotazníků) tak, aby mohlo být odůvodněno, proč se v daném případě výzkumníci přiklonili k tomu kterému přístupu.

Mareš navrhuje při hodnocení výuky dodržovat tato pravidla:

Výzkumník by měl přesně definovat svou představu o výuce (vzhledem k realitě školy, vývoji školství, budoucímu směřování školy apod.); dále by měl definovat základní cíle hodnocení, jeho účel; promyslet, které skupiny proměnných (bloky) budou zahrnuty (mělo by se objevit více skupin proměnných: cíle výuky a proces, cíle výuky a vstup apod.); vytvořit projekt hodnocení; vybrat a definovat proměnné (z jednotlivých bloků, tj. skupin proměnných); promyslet možné komplikace a zkreslení a provést případné korekce; dbát na to, aby hodnocení bylo multikriteriální, přičemž vědět, že některá kritéria mohou být v rozporu (např. náklady – výsledky) a některá lze jen obtížně poměřovat (kvalitativní – kvantitativní); dále by měl vybrat a definovat třídu obecných kritérií pro hodnocení souboru proměnných (bloků) a třídu speciálních kritérií pro hodnocení dílčích proměnných; definovat pro každé kritérium oblast přípustných hodnot; zvolit takové metody měření které budou adekvátní pro jeho cíle (např. citlivostí) a budou validní a reliabilní; vzít rovněž v úvahu, že hodnocení výuky je třeba provádět pomocí různých korigujících se a doplňujících se pohledů na tutéž skupinu proměnných; dále by měl zvážit výhody a nevýhody jednotlivých

metod (časová náročnost, praktická proveditelnost apod.); poté pomocí vybraných metod podle projektu změřit korektně proměnné, uvážit možné zdroje zkreslení, zvážit, jak podrobně data zpracovat a poté přistoupit k adekvátnímu zpracování; výsledky interpretovat, interpretaci prověřit. Je nutno počítat i s tím, že hodnocení kvality výuky se musí cyklicky opakovat; dílčí výsledky hodnocení, zvláště pokud signalizují negativní tendence, by měly vést ke zlepšení výuky.¹³

2.2.2.1 Hodnocení vysokoškolských učitelů v mezinárodním srovnání (studie Carnegie Foundation)

Výzkumem povolání vysokoškolského učitele se zabývala např. studie, kterou iniciovala americká nadace Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching a jež proběhla r. 1992 ve 13 zemích světa (Austrálie, Brazílie, Chile, Německo, Velká Británie, Hongkong, Izrael, Japonsko, Jižní Korea, Mexiko, Nizozemsko, Švédsko a USA). Vyhodnocováno bylo přes 19 000 dotazníků.

Evaluace vysokoškolských pedagogů byla podle studie otázkou, která ve většině zemí budila pozornost a byla jedním z důležitých témat vysokoškolské politiky. V dotazníku byla učitelům pokládána tato otázka: „Je Vaše práce na vysoké škole pravidelně hodnocena nebo podrobována evaluaci?“ (příčemž slovo „pravidelně“ odkazovalo k systematické evaluaci). Z výsledků vyplynulo, že zdaleka nejméně jsou hodnoceni učitelé v Německu (profesoři na univerzitách odpověděli kladně jen v 18%, střední stav univerzit pak v 32% a učitelé ostatních VŠ pouze ve 13%); méně než polovina kladných odpovědí je také u odpovědí z Japonska. V ostatních zemích odpovídalo kladně přes polovinu respondentů: číslo se většinou pohybovalo kolem 60 – 70%, ale v Británii

13 Viz MAREŠ, J. *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky*. Praha : SPN, 1991, s. 35-38

a Holandsku udávají učitelé univerzit ve více než 80% případů, že jsou hodnoceni (u ostatních VŠ je i zde číslo nižší), v USA pak je číslo vysoké (kolem 90%) ve všech třech případech – v těchto třech zemích jde tedy o téměř celoplošnou evaluaci.

Evaluaci, pokud respondenti uvedli, že se provádí, podléhá hlavně výzkum a výuka, v anglosaských zemích je rozšířené i hodnocení služebních povinností. Evaluace výzkumu není příliš rozšířená tam, kde je účast na výzkumu pro učitele dobrovolná (např. v Izraeli).

Ve většině zemí hrají úlohu v hodnocení děkani, členové vedení školy, kolegové z katedry či komise, které přesahují rámec oboru. Čtvrtina respondentů dále uvádí, že jejich výzkum je vyhodnocován externími odborníky (častěji na univerzitách).

2.2.3 Hodnocení výuky studenty

Je samozřejmé, že studentské hodnocení je značně subjektivní, zabarvené osobními zájmy apod., přesto však může poskytovat zřetelný obraz o tom, co studenti ve vztahu k učiteli zažívají, očekávají, co jim vadí, co preferují, jaké jsou jejich postoje a emoce. Vzhledem k tomu, že jedním ze základních principů koncipování výuky je znalost studentů, zájem o ně, pak je zřetelné, že studentské hodnocení tu může poskytnout zásadní informace. Učitel ovšem musí překonat svoje obavy z kritiky či jejího případného zneužití.

Dunkin a Barnesová vidí hlavní přínos studentského hodnocení v pomoci učitelům při zlepšování výuky, výsledky tohoto hodnocení rovněž poskytují informace, které mohou pomoci v lepším rozhodování o personálních otázkách, a studentům mohou být užitečné při volbě kurzů či učitelů (méně často pak bývají využívány jako proměnné ve výzkumu

týkajícím se výuky).¹⁴ Jak upozorňuje Teaching Evaluation Handbook Cornellské univerzity, empiricky nebylo potvrzeno, že by data získaná od studentů nebyla validní, že by studenti své učitele hodnotili např. podle jejich popularity. Naopak, ukazuje se, že se studenti snaží učitele rozlišovat na základě toho, kolik je naučili. Publikace upozorňuje, že studentské údaje jsou využitelné, pochopitelně za předpokladu, že se stanou jen jedním z prvků celkového hodnocení.¹⁵ S tím se shodují i další autoři.¹⁶

Ne všichni však s tímto optimistickým pohledem souhlasí. Např. Emery, Kramer a Tian¹⁷ se právě k takovým tvrzením staví kriticky: opírají se o řadu výzkumů, z nichž vyvozují, že studentské hodnocení vypovídá o tom, jak spokojeni studenti s výukou jsou („spokojenost zákazníka“), ale nikoli o tom, nakolik je výuka efektivní. Studenti jsou podle nich při svém hodnocení ovlivněni víc než kvalitou výuky osobností učitele či dalšími situačními faktory. Zpochybňují i mnohé způsoby tvoření či zpracování výzkumu,¹⁸ stejně jako interpretaci.¹⁹ Podle autorů by škola rozhodně neměla dělat ze studentského hodnocení závěry, které by se promítly v rozhodování o postupu či ocenění

14 Viz DUNKIN, M. J.; BARNES, J. Research on Teaching in Higher Education. In WITTRUCK, M. J. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. 3. vyd. New York : Macmillian Publishing Company, 1985, s. 771

15 Viz [Cornell University Teaching Evaluation Handbook](http://www.clt.cornell.edu/resources/teh/ch3.html). [online]. Dostupné na <http://www.clt.cornell.edu/resources/teh/ch3.html>, kap. 3

16 J. Mareš vyjmenovává např. tyto další zdroje informací o učitelově výuce: měření výkonu studentů, posuzování kolegy pomocí standardizovaných postupů, hodnocení nadřízenými, standardizované pozorování výuky cizím pozorovatelem, testování učitelovy profesionální kompetence, analýza videozáznamů z výuky, sebehodnocení učitele. Viz MAREŠ, J. *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky*. Praha : SPN, 1991, s. 131-132

17 Kteří se opírají o praxi na vysoké škole ekonomického zaměření v USA, kde se provádí studentské hodnocení pomocí dotazníků SETE (Student Evaluations of Teaching Effectiveness) a SEFP (Student Evaluations of Faculty Performance)

18 Např. porovnávání různých oborů – humanitní předměty a obory získávají vyšší hodnocení než např. ekonomické

19 Např. interpretace dat ze skupin studentů menších než 30 osob, kdy se tedy jedná o malý vzorek, vyžaduje rozdílné metody než vzorky větší; tyto metody se však pro ně často nepoužívají; tak se mnohdy nerozlišují významné a nevýznamné rozdíly v hodnocení

učitele²⁰. Charismatická a entuziastická škola sice může získat vysoké ocenění studentů, ale to ještě nevyovídá nic o tom, co se tam studenti naučili. Autoři rovněž mají zato, že studenti ani nejsou kvalifikováni k tomu, aby mohli své učitele posuzovat (chybí jim většinou schopnosti kritického myšlení).²¹ Je zde tedy otázka reliability a validity získaných dat. V USA mívají výsledky studentského hodnocení značnou váhu např. v otázkách služebního postupu, což může způsobit, že učitelé se budou víc snažit o to, aby obstáli ve studentském hodnocení, než o to, aby jejich výuka byla efektivní.²² Autoři tedy doporučují, aby studentské hodnocení rozhodně nebylo jediným kritériem posuzování efektivity výuky; aby v dotazníku nechyběly vedle dotazů na „spokojenost“ studentů i otázky týkající se toho, kolik je toho učitel naučil, a aby studenti naopak nehodnotili, jak dobře zná vyučující svůj předmět, protože to nemohou posoudit, aby se mezi sebou neporovnávaly předměty z různých oborů (např. umělecké a ekonomické). Autoři dokonce požadují, aby dotazníky nebyly anonymní, ale naopak: v atmosféře, kdy studenti²³ mohou zcela anonymně svévolně kohokoli obvinít a pro dotyčného učitele to pak může mít důsledky ve výši platu, povýšení apod., by měli studenti dotazníky podepisovat nebo označovat

20 Zdá se, že to je jeden z hlavních důvodů, proč autoři studentské hodnocení kritizují: školy (v USA) totiž podle nich k studentskému hodnocení do značné míry přihlížejí při řešení personálních otázek, povýšení apod.; v ČR tyto obavy zatím nejsou zřejmě aktuální

21 Autoři uvádějí různé příklady toho, jak nevypočitatelné je hodnocení studentů: např. v otázce, nakolik je přítomen ve třídě či v kampusu, získal učitel, který na přednáškách nikdy nechyběl a chodil na ně s předstihem a v kampusu trávil přes 90 hodin týdně, nižší hodnocení než byl průměr školy. Učitel nevěděl, jak by mohl své chování ještě zlepšit

22 Další příklad z praxe autorů: učitel nastoupil na školu a měl relativně vysoké požadavky na studenty. Ti si stěžovali vedení, které však se za vyučujícího plně postavilo. Studenti pak dosáhli vynikajících výsledků, prezentovaných i mimo školu, a učitel byl vedením školy pochválen. V téže době však bylo provedeno studentské hodnocení a dotyčný učitel v něm vyšel jako ten, kdo dobře neučí. Vzal si z toho ponaučení pro příští rok a snížil množství odučené látky i požadavky na studenty; studenti poté hodnotili jeho výuku jako efektivnější než v předchozím období

23 „Vzhledem k stálému morálnímu úpadku studentů“, zdůrazňují autoři na str. 9

osobním číslem.24

Již zmiňovaná studie Carnegie Foundation uvádí, že hodnocení studenty je skutečně rozšířeno především v USA (univerzity: profesori 75%, střední stav 76%, ostatní VŠ 86%), kolem 50% pak udávají Holandsko, Velká Británie a Švédsko, mezi 40 – 50% Hongkong, Austrálie, Izrael a Brazílie (na univerziách; ostatní VŠ pak 25%). Naopak Německo, Japonsko a Jižní Korea udávají hodnoty někde pod 10% - studentská evaluace se zde tedy téměř neprovádí. Srovnáme-li tyto výsledky s novějšími (studie EURYDICE), pak lze vidět, že tento stav se např. v Německu změnil směrem k většímu využití studentské evaluace.

2.2.3.1 Hodnocení vysokoškolských učitelů studenty v evropském srovnání (studie EURYDICE)

Výzkumy vysokoškolského vzdělávání v Evropě provádí např. EURYDICE, Evropská informační síť o vzdělávání. Ve své studii z r. 2000, kde sleduje reformy vysokého školství v Evropě v posledních dvou dekádách 20. století v 15 zemích tehdejších členů Evropské unie a tří dalších členů ESVO/EHP (Island, Lichnštejnsko a Norsko) uvádí, že postupným trendem v těchto zemích je zavádění formalizovanějšího procesu evaluace kvality poskytovaného vzdělávání;²⁵ evaluace je zde rozdělena na institucionální (tj. hodnotící fungování vysokoškolské instituce jako celku – výuku, studijní prostředí a řízení), evaluaci

24 Viz [EMERY, C.; KRAMER, T.; TIAN, R. Return to Academic Standards: Challenge the Student Evaluation of Teaching Effectiveness. \[online\]. Dostupné na http://www.bus.su.edu/academcs/accounting/faculty/lcrumbley/stu_rat_of_%20instr.htm](http://www.bus.su.edu/academcs/accounting/faculty/lcrumbley/stu_rat_of_%20instr.htm). Podobný obsah má i jiný článek stejných autorů – viz [EMERY, C.; KRAMER, T.; TIAN, R. Return to Academic Standards: Critique of Student Evaluation of Teaching Effectiveness. Quality Assurance in Education \[on line\]. Vol. 11, N. 1, 2003, str. 37-46. Dostupné na http://www.cet.edu.vn/centers/clf/teaching/ebook/26.pdf](http://www.cet.edu.vn/centers/clf/teaching/ebook/26.pdf)

25 V některých zemích lze nalézt i modely, kde je financování škol založeno na výstupu, i když jen ve Velké Británii existuje konkrétní vazba mezi výsledkem evaluačního procesu a financováním institucí

programů (zaměřenou na konkrétní předmět nebo obor a srovnávající jejich úroveň na více institucích v dané zemi) a evaluaci výzkumu (zkoumající kvalitu a výstupy s univerzitního výzkumu). První dvě evaluace se skládají z externího a interního hodnocení, evaluace výzkumu je pak nejčastější prostřednictvím kolegiálních posudků. V jednotlivých zemích se však tyto tři prvky hodnotí různými způsoby a v různé míře.

Z výzkumu provedeného v r. 1996/97 a uveřejněného ve zmíněné studii vyplývá, že většina zkoumaných zemí zapojuje do procesu evaluace kromě členů hodnocené instituce také širší akademickou obec; mnozí pak také odborníky z podnikové sféry a studenty. Zapojení studentů uvádějí všechny země tehdejší EU kromě Itálie a Holandska a dále také Lichněštersko a Norsko (Island nikoli). Ve většině zemí se uvádí, že zprávy z evaluace jsou k dispozici veřejnosti.

Novější studie EURYDICE, nabízí výsledky výzkumu vysokého školství za rok 2004/5. Výzkum proběhl v zemích, jež se přihlásily k Boloňské deklaraci a mj. rovněž nabízí data o tom, nakolik byli studenti zapojeni do evaluace: ukazuje se, že do procesu externí evaluace zapojuje studenty více než polovina zemí (25 zapojuje, 15 nezapojuje, ve 4 zemích se neprovádí externí evaluace). Česká republika se však nachází mezi zeměmi, které studenty do externí evaluace nezapojuje (spolu např. s Polskem, Rumunskem, Slovenskem, Itálií nebo Španělskem).²⁶

Co se týče interní evaluace, zde jsou studenti zapojeni více – interní hodnocení se provádí téměř všude a tím či oním způsobem se přihlíží i k názoru studentů. Často je také interní hodnocení základem hodnocení externího. Někde se studenti této evaluace účastní prostřednictvím svých

26 Některé z těchto zemí, jako např. ČR, však k externímu hodnocení zvou cizí odborníky a/nebo odborníky z praxe. Existují ovšem země, kde jsou do procesu externí evaluace zahrnuti všichni, tj. kromě akademiků z dané země také cizí odborníci, profesionálové z praxe a studenti (např. Rakousko, Německo, Francie, Estonsko, Irsko aj. - asi třetina signatářů Boloňské deklarace)

zástupců v orgánech školy (např. v České republice, Francii či Španělsku), jinde se studentům distribuují dotazníky (např. Slovensko, Turecko, Itálie, Rakousko či Německo), někde o zapojení studentů rozhodují vysoké školy samy (např. Polsko, Bulharsko, Anglie a Wales, Nizozemí nebo Belgie) a jinde je vnitřní evaluace nepovinná nebo není zavedena (Portugalsko nebo Chorvatsko). Existují také země, kde se studenti účastní všech tří úrovní – tj. jsou členy státního orgánu odpovědného za koordinaci evaluace i partnery v procesu externí i interní evaluace (např. Rakousko, Německo, Maďarsko, Irsko, Slovinsko nebo Norsko).²⁷

2.2.4 Dotazník jako metoda studentského hodnocení výuky

Metod, které lze při hodnocení výuky použít, je celá řada, od metod přímých (různé druhy pozorování), polopřímých (záznamy průběhu výuky s dalším rozbořením apod.) až po metody nepřímé. Ty mohou být buď praktické (řešení simulovaných situací), slovní (rozhovory, konsilia) či písemné. Mezi písemné metody se řadí např. řešení modelových situací, posuzovací škály, testy či dotazníky.

Dotazník, na který je naše práce zaměřena, je jednou z nejpoužívanějších výzkumných metod. Je to metoda, která umožňuje oslovení poměrně vysokého počtu respondentů a většinu získaných dat lze kvantifikovat pomocí počítače. Jsou ovšem známa i negativa této metody: respondenti na některé otázky z různých důvodů neodpovědí nebo podají vědomě či nevědomě zkreslenou odpověď; ovlivňuje je množství faktorů, které výzkumníkovi nejsou známy (např. studenti vyplňují dotazník ve skupině a jednotlivci se nechají strhnout názorem většiny); dotazník většinou velmi striktně vymezuje možnost odpovědi a

²⁷ Viz <http://www.eurydice.org>

nutí tak zvolit variantu, která přitom respondentovým názorům příliš neodpovídá; respondent se při odpovídání přizpůsobí „požadavkům“ zadavatele, jak se je domnívá z dotazníku vyčíst; jeho motivace nemusí být vysoká, takže (např. z únavy ke konci dlouhého dotazníku) vyplňuje odpovědi ledabyle či přímo nahodile atd.

Výzkumník tedy musí s mnoha podobnými úskalími počítat a pokud to lze, snažit se jich vyvarovat už při tvorbě dotazníku (např. neutrální formulací otázky, rozumným množstvím otázek, vhodnými alternativami k výběru apod.) Vedle uzavřených otázek je možno volit i polouzavřené (s možnou vlastní variantou odpovědi) nebo otevřené otázky.

Teaching Evaluation Handbook cornellské univerzity upozorňuje na rozdíl mezi sumativní a formativní evaluací: sumativní dotazník, který je určen, obsahuje méně položek, je zaměřen globálněji (např. jak by student celkově hodnotil kvalitu výuky daného učitele) a používá hodnotící škály (Výborný, Dobrý, Ucházející, Špatný nebo Naprosto ne/souhlasím...) spíše než škály frekvenční (Často, Občas, Zřídka, Nikdy). Publikace doporučuje používat některé klíčové skupiny proměnných, tak aby potom bylo výsledky možno porovnat mezi jednotlivými katedrami fakulty. Tyto klíčové položky sledují určité obecné aspekty učení, které nejsou závislé na vyučovaném předmětu (např. zda učitel chodil na výuku dobře připraven, zda podněcoval zájem o svůj předmět, podporoval vlastní usuzování studentů, projevoval znalost svého předmětu apod.).

Příručka rovněž doporučuje zachovávat určitá doporučení při administraci dotazníku: dotazník by měl být jasný, konzistentní a anonymní²⁸; studenti by měli získat dostatek času na jeho vyplnění,

28 Zvláště u ručně psaných hodnocení – např. odpovědí na otevřené otázky – by studenti měli vědět, jak bude anonymita zaručena: podle autorů je možno např. dotazníky předávat nezávislé osobě, která je přepíše na počítači a takto zachycená data pak budou dále zpracovávána. - Otázka anonymity už byla zmíněna dříve a je dobré zopakovat, že existuje i opačný názor, tj. aby hodnocení studentů mohlo být bráno vážně, je nutné,

neměli by se o něm během vyplňování mezi sebou bavit; dotazník by měl být distribuován během posledních dvou týdnů semestru (ale ne poslední den a ne během nebo po zkoušce); měl by ho studentům administrovat někdo jiný než ten, kdo je hodnocen, nebo by přinejmenším měl dotyčný opustit místnost; dotazníky by měl vybrat některý student a poslat je nezávislé osobě k vypočtení výsledků; v době administrace dotazníku by mělo být v kurzu přítomno nejméně 80% studentů; a konečně v kurzech s méně než 10 studenty se nedoporučuje používat uzavřené otázky, ale nahradit je otázkami otevřenými.²⁹

2.2.5 Reakce učitelů na výsledky studentského hodnocení

Již zmiňovaná studie Carnegie Foundation přináší i údaje o tom, jaký postoj zaujali vysokoškolští učitelé k zapojení studentů do hodnocení výuky: respondenti měli odpovídat, zda souhlasí s tím, že názor studentů by měl být součástí hodnocení výkonů vyučujících. Přes 80% souhlasných odpovědí se objevilo v Brazílii a Švédsku, Británii a Austrálii udávají kolem 80%, v ostatních zemích pak souhlasí přes 70% respondentů, pouze v Chile střední stav univerzit: 68%; Izrael – profesori univerzit: 66%; Jižní Korea kolem 64%; Německo - profesori: 58%, ostatní VŠ: 56%, zatímco střední stav univerzit souhlasí v 72%; a Japonsko – profesori: 50%, střední stav univerzit: 60% a ostatní VŠ: 49%.

Vysoké souhlasné údaje však znamenají jen obecné přitakání myšlenky, že i studenti mají mít právo vyjádřit se k úrovni své výuky, nevypovídají ale například nic o tom, zda se s výsledky takového šetření nějak pracuje, zda se nějak promítnou do zefektivnění výuky.

Mareš udává několik okolností, na nichž závisí, jaká váha bude

aby bylo neanonymní. Zdá se, že do značné míry záleží i na tom, nakolik vážné důsledky ze studentského hodnocení poplynou pro hodnocené učitele, anebo nakolik vážné důsledky by naopak nesl kriticky hodnotící neanonymní student

²⁹ Viz [Cornell University Teaching Evaluation Handbook](http://www.clt.cornell.edu/resources/teh/ch3.html). [online]. Dostupné na <http://www.clt.cornell.edu/resources/teh/ch3.html>, kap. 3

studentskému hodnocení přisouzena:

Je to jednak hodnocení pedagogické práce vůbec. Pokud fakulta nebo škola klade hlavní důraz na vědeckovýzkumnou činnost, pak pro ni studentské hodnocení výuky nebude znamenat zdaleka tolik jako pro školu, kde je pedagogická práce prioritou.

Dalším prvkem je podle Mareše účel posuzování. Mnohem povrchněji se s výsledky pracuje podle něj tehdy, mají-li sloužit k rozhodování o setrvání učitele na škole, jeho odměnách apod., než když jsou míněny jako impuls pro osobní rozvoj učitele a vnitřní potřebu katedry.

Podstatná je rovněž připravenost učitelů na tento druh hodnocení: Učitelé by na něj měli být psychologicky připraveni, měli by chápat jeho možnosti a meze, měli by mít možnost o něm diskutovat. Rozhodně by se nemělo jednat o nevysvětlovaný krok administrativy.

Důležitá je rovněž formální podoba předkládaných výsledků. Podle Mareše se mnohem více osvědčuje zpracování v podobě procent či jednoduchých grafů, které má větší naději na přijetí, než výsledky podávané ve statistickém „žargonu“. Osvědčuje se rovněž vysvětlení výsledků odborníky, kteří s učiteli rovněž prodiskutují možné strategie ve změně výuky.

Rozdíly v přijetí výsledků mohou být rovněž způsobeny tím, jak velkou odpovědnost učitelé cítí za průběh výuky a její výsledky - tj. zda mají spíše zato, že to, co se student naučí, je jeho věcí, nebo zda to do velké míry záleží i na učiteli. Je samozřejmé, že pokud učitel připouští, že i on zodpovídá za to, co se studenti naučí, bude ochotnější přijmout i studentské hodnocení. Jak výsledky přijme, souvisí také s učitelovým pojetím výuky.

Další závažnou věcí je práce s uživateli výsledků: učitelé nebo katedry by měli být poučeni, jak s výsledky pracovat, měli by mít možnost výsledky prodiskutovat a promyslet. Pomůže též hovor s odborníkem

nebo i jen odkazy na relevantní literaturu. Výsledky hodnocení, mohou posloužit jako podnět k práci na sobě, jako motiv ke změně, k diskuzi o problémech a pedagogické práci.

Mareš se v této souvislosti přimlouvá za otevřené zveřejnění výsledků. Jednak se většinou výsledky projednávají na fórech (např. ve vědecké radě, kde jsou i zástupci studentů), která nezaručí naprosto jisté utajení, jednak by utajování zvyšovalo nedůvěru učitelů k této metodě a k práci s výsledky.

Motivace ke zkvalitnění výuky je však ovlivňována i dalšími prvky než jen vnitřními motivy – např. když je profesní postup či finanční ohodnocení závislé na jiných faktorech než kvalitě výuky. Zpětná vazba, která vyplyne z hodnocení výuky studenty, tak může být využita k ovlivnění různých proměnných – jednou z možností je ovlivnění priorit v řízení fakulty a katedry, které se promítne ve způsobu oceňování (mzdy, postup, odměny) učitelů, v organizaci výuky a vztazích na katedře – což by se mělo odrazit ve změně výuky. Jindy lze při využití zpětné vazby klást větší důraz na zlepšení výkonu studentů (větší kompetence, úspěšnost po zakončení školy), na učitelův výběr učiva, jeho cíle a kvalitu používaných materiálů apod.³⁰

Jak už bylo řečeno dříve, studentské hodnocení je citlivá otázka a v každém případě by mělo být považováno jen za jedno z kritérií posuzování výkonu učitele. Tam, kde je na ně kladen relativně velký důraz, jak to např. bývá na některých školách v USA, vyvstanou v plné síle otázky, které už byly probrány v kapitole Hodnocení výuky studenty, a které studentské hodnocení jako zdroj informací o efektivitě výuky značně zpochybňují. Druhým extrémem by však byl naprostý nezájem o to, co si studenti o výuce myslí, nebo obava z výsledků hodnocení, která by se promítla do jeho úplného odmítání. Jak

30 Viz MAREŠ, J. *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky*. Praha : SPN, 1991, s. 113-131

zdůrazňuje Mareš i jiní autoři, podstatné tedy je, jak se bude se získanými daty dále pracovat.

3 EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část této práce přináší popis a výsledky provedeného výzkumu. Popis metod výzkumu přináší následující kapitola 3.1. Kapitola 3.2 pak předkládá vlastní poznatky výzkumu.

Při zkoumání studentského hodnocení výuky na daných fakultách bylo nejdříve nutno zmapovat stávající situaci. Shromáždila jsem z toho důvodu informace o tom, jak evaluace probíhala, jaké se používaly dotazníky, jak vše bylo organizováno, provedla jsem analýzu dotazníků používaných při studentské evaluaci tří zkoumaných fakult (KTF a FF z roku 2004/2005, FSV z roku 2005/2006) a posouzení agregovaných dat z těchto šetření, což umožnilo udělat si představu o některých aspektech dosud proběhlých studentských evaluací, na něž se odvolávají respondenti následujícího kvalitativního výzkumu, a o tom, jaké základní výsledky přinesly.

Další výzkum spočíval ve zjišťování podrobných a konkrétních názorů učitelů a studentů na problematiku studentského hodnocení výuky. Při tomto výzkumu jsem postupovala metodou hloubkových rozhovorů,

kteřá poskytuje možnost přesnějšiho porozumění zkoumanému jevu. Tento výzkum jsem realizovala během zimního semestru školního roku 2006/2007 na třech fakultách Univerzity Karlovy (UK): na Filozofické fakultě (FF), na Katolické teologické fakultě (KTF) a na Fakultě sociálních věd (FSV).

3.1 Použité metody

Cílem práce bylo nejprve zjistit informace, které zmapují situaci týkající se studentského hodnocení na vybraných fakultách Univerzity Karlovy, a na tomto základě potom získat detailní poznatky o tom, jak tuto situaci vidí a hodnotí sami aktéři evaluace, tj. učitelé a studenti. Právě informace od učitelů a studentů jsou hlavním přínosem této práce.

V souladu s cíli byly zvoleny použité metody. Ke zmapování situace jsem nejdříve zjišťovala informace od odpovědných pracovníků a dalších relevantních zdrojů a poté jsem provedla analýzu dotazníkových šetření, která na zkoumaných fakultách proběhla. Podrobné poznatky o tom, jaké jsou názory na studentskou evaluaci vyučujících, jsem získávala pomocí hloubkových rozhovorů s pedagogy a studenty.

3.1.1 Analýza dotazníkových šetření na třech fakultách UK

Při mapování situace na Filozofické fakultě, Fakultě sociálních věd a Katolické teologické fakultě Univerzity Karlovy jsem zkoumala, jaká je dosavadní historie studentského hodnocení výuky na těchto fakultách, jakým způsobem se tam organizovala a organizuje, jaké jsou s ní další záměry, shromažďovala jsem informace z různých zdrojů (především od zaměstnanců fakult). Potom jsem přistoupila k analýze dotazníků, které se zde používaly, a jejich analýzu jsem doplnila explorativní statistickou

analýzou dat, které evaluace s použitím těchto dotazníků přinesly v některém z konkrétních akademických roků. Tato analýza naznačila možnosti a omezení studentské evaluace tak, jak se dosud na daných fakultách prováděla. Také pomohla dalšímu pochopení některých názorů respondentů následujícího výzkumu, při němž jsem použila metodu hloubkových rozhovorů.

3.1.2 Hloubkový rozhovor

3.1.2.1 Popis užití metody

Hloubkový rozhovor je jednou z metod kvalitativního sociologického výzkumu. Tento druh výzkumu byl ještě před několika desítkami let považován za pomocnou metodu, sloužící k předvýzkumu kvantitativního výzkumu, v ideálním případě pak jako metoda komplementární ke kvantitativnímu výzkumu, kdy je výstup z jednoho výzkumu převzat druhou metodou, poté opět první atd.³¹, takže se znalost problému stále prohlubuje. Dnes se však už metoda kvalitativního výzkumu považuje opět i za soběstačný poznávací systém.

Kvalitativní výzkum zahrnuje značné množství přístupů a metod, jeho cílem však je v každém případě popis a interpretace sociálních nebo individuálních lidských problémů, tj. porozumění lidem v sociálních situacích, přičemž výzkumník se snaží o vytvoření komplexního obrazu zkoumaného problému. Výzkum se zaměřuje na způsob, jakým lidé

31 Přičemž kvalitativní výzkum pomáhá rozumět pozorované realitě, zatímco kvantitativní testuje validitu tohoto porozumění

interpretují jevy sociálního světa a svoji zkušenost. Vychází přitom z textů získaných hloubkovým rozhovorem, nestrukturovaným pozorováním a studiem dokumentů. Tento proces, který se uskutečňuje v přirozených podmínkách, má vést k podrobným informacím, které zobrazují složitost situací každodenního života³². Data se analyzují kvalitativními metodami, které zohledňují jejich tvar a původ.³³

Kvalitativní výzkum, na rozdíl od kvantitativního, podává poměrně mnoho informací o velmi malém počtu jedinců, takže generalizace na populaci je problematická či přímo nemožná. Jeho smyslem není testování hypotéz jako u kvantitativního výzkumu, ale vytváření nových hypotéz, nového porozumění, určité teorie. Používá se při tom induktivní logika – výzkum začíná pozorováním, sběrem dat, teprve poté se pátrá po pravidlenostech existujících v těchto datech, po významu těchto dat, formulují se předběžné závěry, později pak nové hypotézy či teorie. Konkrétněji řečeno, výzkumník vede respondenty tak, aby mu k danému tématu řekli vše, co jim připadá relevantní, nevtačuje je do předem připravených schémat (jako u kvantitativního výzkumu). Poté se výzkumník snaží nalézt významné struktury v množině všech proměnných, které respondenti považovali za relevantní³⁴

Nestandardizovaný rozhovor (hloubkový rozhovor) je interakce mezi tazatelem a respondentem, pro kterou má tazatel jen velmi obecný plán, který nezahrnuje výčet otázek, jejich znění ani jejich pořadí. Tento plán je tedy pouhý nárys, kostra, které dá obsah a formu teprve interakce s respondentem, kdy následující otázka vyvstává z odpovědi na otázku

32 „Kvalitativní metody se užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme. V neposlední řadě mohou kvalitativní metody pomoci získat o jevu detailní informace, které se kvantitativními metodami obtížně podchycují.“ Strauss, A.; Corbinová, J., 1999, s. 11

33 [Srov. HENDL, J. Úvod do kvalitativního výzkumu. Praha : Karolinum, 1997, s. 12nn](#)

34 Viz DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost .: Příručka pro uživatele*. Praha : Karolinum, 1993, s. 290

předchozí. Tak je možno říci, že respondent je tu vlastně spoluautorem znění otázek, potažmo výzkumu.

Hendl uvádí šest základních typů otázek, které je možné klást (a lokalizovat v čase – minulost, přítomnost, budoucnost). Jsou to: otázky, které se vztahují ke zkušenostem nebo chování (týkají se aktivit respondenta), k názorům (porozumění kognitivním a orientačním procesům respondenta), k pocitům (citové reakce na zkušenosti a prožitky), ke znalostem (objasňující, co respondent skutečně zná, fakta případu), ke vnímání (co dotazovaný viděl nebo slyšel) a konečně otázky kontextové a demografické (identifikační charakteristiky)³⁵. Důležitý je i způsob, jakým jsou otázky kladeny (poněvadž určuje, jak bude respondent odpovídat). Otázky by především měly být kladeny tak, aby svou formulací co nejméně vnucovaly určitou odpověď, měly by být otevřené, neutrální, citlivé a jasné. Respondentovi by měly umožňovat jakýkoli směr odpovědi, jakoukoli volbu slov. Tazatel musí dbát na to, aby byly pro respondenta srozumitelné. Důležité jsou i otázky, které mají respondenty povzbudit k dalšímu vyprávění („Hm, to je zajímavé“) a neverbální náznaky (mlčení tazatele jako výzva k pokračování). Průběh rozhovoru též ovlivňuje přístup tazatele vůči informantovi (motivace respondenta tím, že mu tazatel dává najevo, že je respondent i jeho sdělení pro něj velmi zajímavé, zároveň však musí tazatel zůstat neutrální k obsahu sdělení a klást tedy i neutrální otázky). Tazatel rovněž musí dbát na efektivnost rozhovoru, tedy snažit se neverbálně, případně i vhodným způsobem verbálně vést respondenta tak, aby se vyhnul příliš rozvleklým či nepodstatným výpovědím³⁶.

3.1.2.2 Charakteristika respondentů

35 Viz [HENDL, J. Úvod do kvalitativního výzkumu. Praha : Karolinum, 1997](#), podle Patton, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park and London, Sage 1990, s. 83 – 84

36 Viz [HENDL, J. Úvod do kvalitativního výzkumu. Praha : Karolinum, 1997](#), s. 85 – 87

Respondenty, kteří se účastnili výzkumu, lze rozdělit do dvou skupin, na studenty a vyučující. Z každé zkoumané fakulty jsem oslovila čtyři náhodné studenty a dva učitele. Snažila jsem se při tom o to, aby zde byli zastoupeni muži i ženy, z různých kateder a oborů, studenti z více ročníků. Všichni oslovení reagovali pozitivně a ochotně. Z výzkumu jsem vyloučila pouze ty oslovené studenty, kteří prohlásili, že studují v 1. ročníku. Ti ještě neměli většinou žádnou osobní zkušenost s vyplňováním dotazníku a mnohdy ani neměli o dotazníkové evaluaci výuky žádné povědomí (na FSV dva oslovení studenti 1. ročníku věděli, o co se jedná, ale evaluace se dosud neúčastnili, na FF dva studenti 1. ročníku nevěděli o evaluaci nic, jeden o ní již slyšel, třebaže nic bližšího, na KTF pět náhodně oslovených studentů 1. ročníku o evaluaci nikdy neslyšelo).

Studenti: Vzorek studentů z FF UK se skládá ze tří žen a jednoho muže. Jsou to posluchači 2., 3. (2x) a 5. ročníku, a to oborů anglistika, filozofie, etnologie a dějiny (osobní informace pocházejí samozřejmě vždy od samotných oslovených studentů a jsou neověřené). Respondenti jsou označeni 1SFF, 2SFF, 3SFF a 4SFF.

Respondenti z řad studentů KTF jsou dva muži a dvě ženy. Jsou to posluchači 2., 3. a 4. (2x) ročníku, a to z oborů teologie (3x) a dějiny umění. Respondenti jsou označeni 1SKTF, 2SKTF, 3SKTF a 4SKTF.

Vzorek studentů z FSV je složen ze dvou žen a dvou mužů, kteří studují ve 2. (3x) a 3. ročníku. Studované obory jsou politologie a sociologie. Studenti jsou označeni 1SFSV, 2SFSV, 3SFSV a 4SFSV.

Učitelé: Vzorek se skládá ze šesti osob, vždy po dvou vyučujících ze tří zkoumaných fakult, jsou zastoupena obě pohlaví a vyučující zastávají na pracovištích různé pozice.

FF: respondenti jsou z Ústavu české literatury a literární vědy a z

Katedry psychologie, označení jsou 1UFF a 2UFF.

KTF: respondenti působí na Katedře teologické etiky a spirituální teologie a na Katedře pastorálních oborů, jsou označeni 1UKTF a 2UKTF.

FSV: respondenti jsou z Institutu politologických studií a z Institutu sociologických studií, označeni jsou 1UFSV a 2UFSV.

Při sbírání dat od studentů jsem oslovovala náhodné studenty v prostorách budov daných fakult, u učitelů jsem o rozhovor žádala nejdříve elektronickou poštou (tento vzorek se tedy liší tím, že zde znám, třebaže neuvádím, konkrétní jména respondentů). Rozhovory se studenty trvaly cca 10 – 15 minut, s učiteli kolem 40 minut. Všechny rozhovory jsem nahrávala na diktafon. Jejich další zpracování spočívalo v nacházení konkrétních názorů respondentů na jednotlivá témata (výpovědi ze všech rozhovorů vztahující se k určitým tématům), takže se objevily společné i rozdílné postoje. To pak umožnilo vzájemnou konfrontaci i shrnutí některých rysů a lepší porozumění problematice.

3.2 Vlastní poznatky výzkumu

3.2.1 Analýza dotazníkových šetření

3.2.1.1 Evaluace na Katolické teologické fakultě

Na Katolické teologické fakultě UK se studentské hodnocení výuky pomocí dotazníkového šetření provádí od roku 2003/2004. První rok, kdy evaluace proběhla, se používal poměrně podrobný dotazník³⁷. Bylo to v době, kdy fakulta procházela krizí, hrozilo dokonce její zrušení, vytvořily se zde proti sobě bojující tábory, došlo k zásahu z Vatikánu, byl vyměněn děkan a situace byla široce medializována. Dotazník měl sloužit ke

37 Viz příloha 6.1

zjištění názorů a nálad studentů (z nichž někteří silně podporovali bývalé vedení, jiní je kritizovali). V dalších letech byl používán dotazník značně zestručněn³⁸. Studenti hodnotili jednou ročně, v době zápisu. V roce 2006/2007 byla záležitost evaluace předána z rukou dosavadního proděkana pro studijní záležitosti do rukou nové proděkanky, která uspořádala evaluaci v elektronické podobě; má se provádět každý semestr. Zdá se však, že není dosud (v lednu 2007) jisté, zda je toto konečná podoba hodnocení³⁹.

KTF tedy používá jednodušší formu hodnocení, kdy každý předmět je studentem hodnocen pouze ve čtyřech oblastech na trojbodové škále. Na rozdíl od FF a FSV studenti na KTF hodnotili všechny předměty najednou, na jediném formuláři. To zvyšuje nebezpečí tzv. haló efektu, tedy nežádoucí setrvačnosti při vyplňování otázek, ale na druhou stranu dává studentovi lepší možnost se nad jednotlivými předměty zamyslet z odstupu.

Každý předmět je hodnocen ve čtyřech dimenzích: 'Podnětnost k samostatnému myšlení', 'Schopnost zaujmout studenty', 'Jasnost a přesnost požadavků k ukončení' a 'Korektnost závěrečného hodnocení'; hodnocení se tedy spíše týká učitelových pedagogických a organizačních schopností než samotného předmětu, jeho přínosu a místa v kurikulu školy. Na rozdíl od dotazníků druhých dvou fakult se zde tedy nezkoumá např. to, zda studentům látka připadala těžká, zda se něco naučili apod. K hodnocení se používá třibodová škála (1 – výtečné, 2 – průměr, 3 – slabé), což je relativně malé rozpětí, neumožňující vyjádřit nuancovanější hodnocení⁴⁰.

K dispozici byla data obsahující hodnocení celkem 95 předmětů. Na

38 Viz příloha 6.2

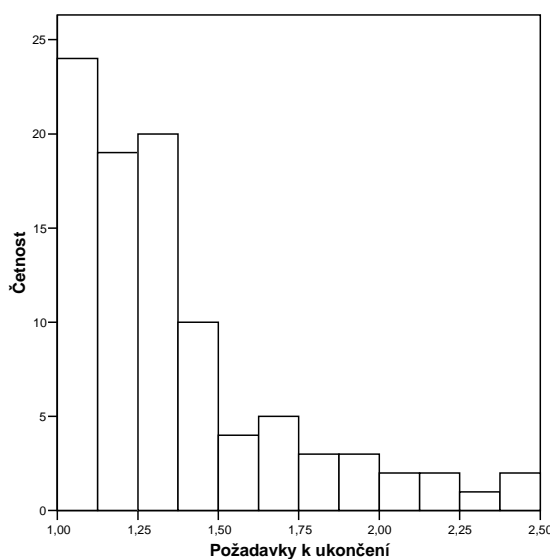
39 Ty výsledky evaluace, které byly publikovány, jsou dostupné na <http://www.ktf.cuni.cz/KTF-186.html>

40 Studenti KTF často volali po možnosti dalšího doplnění nebo vysvětlení svých názorů, viz např. kap. 3.2.2.3 Popis a distribuce dotazníku

jeden předmět se zapsalo v průměru 43 studentů (směrodatná odchylka 22, jeden údaj chybí). Ze zapsaných studentů v průměru hodnotilo 20 (sm. odchylka 11), tedy typicky o něco méně než polovina z počtu zapsaných.

Distribuce průměrných hodnot skóre z jednotlivých předmětů je silně nesymetrická, oříznutá zleva minimální hodnotou. To posiluje hypotézu, že škála je příliš krátká – u dostatečně dlouhé škály, která nenutí uživatele používat příliš často krajní hodnoty, bývají obvykle distribuce odpovědí v duchu centrální limitní věty bližší normálnímu rozdělení. Na ukázkou uvádíme histogram průměrů hodnocení třetí otázky, 'Jasnost a přesnost požadavků k ukončení'.

Graf 1: Histogram předmětových průměrů otázky Jasnost a přesnost požadavků k ukončení



Vzájemná korelovanost mezi otázkami je vysoká; zejména to platí pro otázky 1 a 2 (pedagogické schopnosti) a 3 a 4 (ukončení předmětu). Protože distribuce průměrů odpovědí je velmi vzdálena normálnímu rozdělení, jsou vhodnou mírou korelovanosti Spearmanovy ordinální korelační koeficienty (Spearmanova ρ), které jsou uvedeny v následující tabulce:

Tabulka 1: Spearmanův korelační koeficient mezi průměrovanými odpověďmi

	myšlení	zaujmout	požadavky	korektnost
myšlení	1	0,76	0,71	0,68
zaujmout	0,76	1	0,63	0,60
požadavky	0,71	0,63	1	0,86
korektnost	0,68	0,60	0,86	1

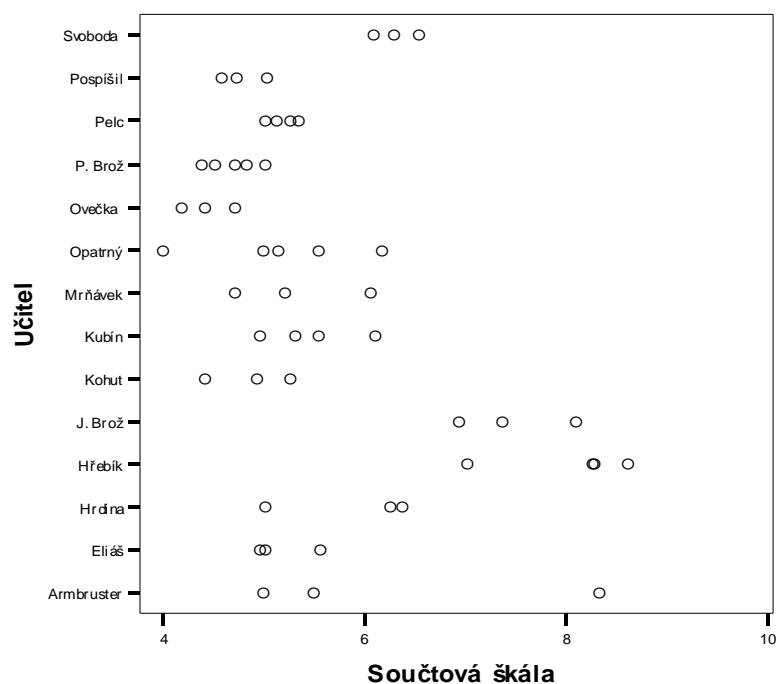
Počet statistických jednotek 95, všechny korelační koeficienty jsou signifikantní na hladině 0,01.

Vysoká vzájemná korelovanost naznačuje, že koncepty měřené otázkami 1 a 2 a především 3 a 4 jsou vzájemně velmi podobné a že by pravděpodobně bylo vhodnější, kdyby se fakulta pokusila v omezeném prostoru dotazníku položit více nezávislé otázky namísto kladení téměř redundantních dotazů.

Cronbachovo α , statistická míra reliability součtové škály (a tedy homogenity jejích složek), pro celou čtveřici proměnných nabývá hodnoty 0,89 a nelze je zvýšit vynecháním libovolné jedné položky. To znamená, že ani rozdíly ve smyslu mezi první a druhou dvojicí otázek nejsou zásadní a všechny čtyři otázky lze (přínejmenším na agregované úrovni, kde jsme analýzu prováděli) považovat za dílčí součásti jediné škály.

Demonstrovat, jak silně výsledky hodnocení závisejí na osobnosti učitele, lze graficky znázorněním výsledků této součtové škály pro učitele, kteří byli hodnoceni alespoň ve třech různých předmětech:

Graf 2: Součet hodnocení ze všech čtyř škál pro nejfrekventovanější učitele KTF



Protože škály jsou orientovány tak, že nejlepší hodnocení odpovídá nejnižšímu počtu bodů, je vidět, že mezi nejoblíbenější vyučující na fakultě patří pánové Ovečka, P. Brož nebo Pospíšil, zatímco nejhůře hodnotí studenti J. Brože a Hřebíka. Kruskal-Wallisův test (neparametrický analogon analýzy rozptylu) nad daty těchto 14 vybraných učitelů potvrdil na 95% hladině spolehlivosti signifikantní odlišnosti mezi hodnoceními jednotlivých učitelů ($\chi^2 = 33,7$ při 13 stupních volnosti, což odpovídá asymptotické signifikaci 0,013). Lze tedy mít za to, že rozdíly pozorované mezi úrovní hodnocení jednotlivých učitelů není vcelku dílem náhody, ale že studenti skutečně hodnotí jednotlivé pedagogy fakulty odlišně.

Mnohem důležitější je však zjištění, že rozpětí hodnocení u jednoho učitele zřídka výrazně přesahuje dva body součtové škály, tedy půl bodu původní škály.

Dotazník KTF je tedy na základě jím získaných dat vcelku možno hodnotit jako nástroj sice zdaleka nikoli dokonalý, ale přesto umožňující

dostatečně dobře rozlišit učitele podle toho, jak jejich pedagogickou práci vnímají studenti.

3.2.1.2 Evaluace na Fakultě sociálních věd a Filozofické fakultě

Na Fakultě sociálních věd rozdávají dotazníky učitelé vždy na konci semestru. Studentské hodnocení v podobě, jaké se provádělo po několik let, inicioval tehdejší student, nyní doktorand na katedře, Mgr. Michal Osuský. Výsledky byly vždy podrobně vyhodnocovány a zveřejňovány⁴¹ a vyhlašovaly se zde tzv. zlaté (tj. nejlépe hodnocené) a červené (nejhůře hodnocené) kurzy. V roce 2006/2007 došlo k předání evaluace z rukou studentů do rukou administrativy, ale není dosud zřejmé, v jaké podobě se hodnocení studentů ustálí, ačkoli se zatím zdá, že k zásadní změně nedojde. Uvažuje se však o elektronické formě hodnocení.

Na FF, která je ze zkoumaných fakult největší a nejrozmanitější (existují zde obory, kde studují jen desítky studentů, i obory, kde jich je stovky) byla zatím situace neustálená. Na některých katedrách se provádí již více let pravidelně,⁴² jinde téměř nikoli. V akademickém roce 2004/2005 proběhla na konci letního semestru na fakultě plošná evaluace pomocí dotazníku, který se už v té době používal na FSV. Na podzim r. 2006 pak došlo k hodnocení výuky za rok 2005/2006 (uplatnil se zde tedy model zpětného hodnocení tak, jak se používá na KTF), a to prostřednictvím studijního informačního systému. Otázek bylo tentokrát méně. Hodnocení se nemohli účastnit studenti, kteří ještě neměli povinnost elektronického zápisu. Vzhledem k nízké účasti (756 studentů) byly zveřejněny pouze výsledky kurzů, které hodnotilo alespoň 20% studentů.

Jak už bylo řečeno, FF a FSV používaly stejný dotazník, vyvinutý M.

41 Viz www.fsv.pepo.info

42 Např. v Ústavu české literatury a literární vědy. Výsledky jsou dostupné na <http://cl.ff.cuni.cz/evaluace/index.php>

Osuským⁴³, který předkládá studentům až 34 různých výroků.⁴⁴ Ty studenti hodnotí na pětibodové škále 1 – zcela nesouhlasím až 5 – zcela souhlasím. Dotazník zkoumá hodnocený předmět z mnoha různých hledisek uzavřenými otázkami, a navíc umožňuje i volný komentář studentů k předmětu. Je tedy podstatně bohatší než dotazník KTF.

Získané údaje neobsahují jména učitelů, pouze kódy předmětů, ani celkové počty zapsaných studentů a studentů, kteří odevzdali na jednotlivých kurzech hodnotící dotazníky. Je zde však alespoň počet studentů, kteří odpověděli na jednotlivé otázky v rámci daného předmětu. Z něho je vidět, že typicky počty odpovědí poněkud kolísají, například nejméně odpovědí v hodnocení přednášky zpravidla mívá otázka O8 na konzultace – řada studentů zřejmě možnost konzultací neužívá a nemá na konzultace žádný názor.

Data získaná z dotazníků jsou poté agregována do devíti faktorů (faktor 9 je vynechán):

- F1 (Pocit učení – jen přednášky)
- F2 (Pocit učení)
- F3 (Srozumitelnost – jen přednášky)
- F4 (Srozumitelnost)
- F5 (Organizace)
- F6 (Interakce)
- F7 (Náročnost)
- F8 (Jedinečnost)
- F10 (Index spokojenosti)

Autoři neuvádějí, jakým způsobem došli k této agregaci.

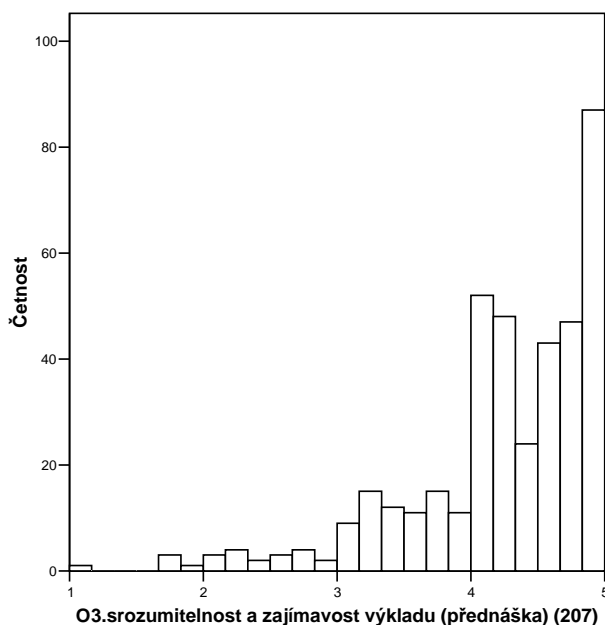
Pokud se týče distribuce dat, i s pětibodovou škálou jsou data silně zešikmena, v našem případě směrem doprava – stejně jako na KTF, i zde studenti svoje učitele obvykle hodnotí spíše příznivě a pedagogové, kteří sklízejí negativní hodnocení, jsou v menšině. Například takto vypadá

⁴³ Viz příloha 6.3

⁴⁴ Počet závisí na tom, zda předmět zahrnuje přednášku, cvičení nebo kurz – každá z těchto možných součástí předmětu má svoje vlastní otázky

histogram průměrkovaných odpovědí na otázku 3, srozumitelnost a zajímavost výkladu:

Graf 3: Histogram předmětových průměrů otázky 3 (data FF UK)



Vzájemná korelovanost mezi otázkami je v případě tohoto dotazníku nižší, typicky se pohybuje kolem 0,5, což nasvědčuje lepší konstrukci dotazníku než dotazník KTF, třebaže mezi některými dvojicemi otázek je velmi silná korelovanost – například *O3.srozumitelnost a zajímavost výkladu (přednáška)* koreluje s otázkou *O11.plán zapsat si další kurz přednášejícího* na úrovni 0,83, tedy velmi silně, a obě tyto otázky rovněž silně korelují s celkovým hodnocení kurzu.

Distribuce faktorů je v některých případech dosti symetrická (nejvíce u faktoru 7, náročnost), většinou však si i ony zachovávají zešikmenou distribuci, typickou pro většinu jednotlivých otázek.⁴⁵ Faktory nejsou na úrovni agregovaných dat nezávislé, jejich vzájemné korelace se pohybují na podobných úrovních jako korelace mezi jednotlivými dílčími proměnnými.

⁴⁵ Samozřejmě zde stále hovoříme o datech agregovaných na úroveň předmětů – individuální data hodnotících studentů nám nebyla k dispozici

Dotazník používaný pro hodnocení na FSV a FF je mnohem rozsáhlejší a lépe připravený než dotazník KTF. Umožňuje vhléd do řady dimenzí pedagogovy práce. Je však odpovídajícím způsobem náročnější jak pro studenty provádějící evaluaci, tak i pro vyhodnocení a porozumění výsledkům⁴⁶.

3.2.2 Hlubkové rozhovory s učiteli a studenty

Tato kapitola shrnuje výsledky realizovaného kvalitativního výzkumu pomocí metody hloubkových rozhovorů. Názory respondentů jsou shrnuty podle témat, kterými se zabývají. Pro přiblížení jsou v textu uvedeny také některé citace. Další citace z rozhovorů jsou pak v příloze 6.4. Zde jsou rozděleny do kategorií korespondujících s jednotlivými kapitolami (jsou označené K1 až K10) a pro větší přehlednost jsou delší úseky rozděleny podle témat ještě do podkapitol. Tak je možno poměrně rychle nalézt příslušné citace, aniž by na ně muselo být stále odkazováno v textu, což by rušilo jeho plynulost.

3.2.2.1 Účast respondentů na studentském hodnocení

Ze dvanácti studentů, s nimiž jsem pořizovala hloubkové rozhovory, se dotazníkové evaluace účastnilo deset; většinou odpovídali, že se tak stalo několikrát, párkrát. Záleží samozřejmě na dosavadní době studia – je jasné, že studenti vyšších ročníků mohli teoreticky mít více příležitostí než studenti ročníků nižších. Dvě studentky uvedly, že dotazník nikdy nevyplňovaly. První z nich, posluchačka 2. ročníku KTF, neměla podle svých slov čas, třebaže si dotazník zběžně prohlédla. Zajímavější důvody vedly k neúčasti na šetření studentku FF. Studuje obor, kde jsou v kruhu

46 Na FF byl v roce 2006 zestručněn

dva studenti, které vyučují v podstatě jen tři vyučující. Vzájemný kontakt je tedy natolik individuální, že nepociťovala potřebu své názory vyjadřovat pomocí dotazníku. Navíc pociťovala určitý ostych, protože bylo zřejmé, že v takovémto počtu by představa anonymity studentů byla absurdní. Na většině fakult, včetně FSV a KTF, tak malé studentské jednotky nebývají, na FF však se vyskytují častěji a je zřejmé, že studentské hodnocení výuky, pokud se k němu přistoupí, tam bude mít jiné rysy než klasický dotazník, mj. zaručující anonymitu studentů.

Poněvadž na všech zkoumaných fakultách studentské hodnocení výuky už proběhlo nebo většinou pravidelně probíhá, je pochopitelné, že všichni vyučující s ním mají osobní zkušenost. Okolnosti provádění evaluace na jejich pracovišti nebo fakultě jsou ovšem různé. Někde už evaluace probíhá jako vcelku standardní součást akademického roku, jinde ji pociťují jako cosi, co je zatím zkoumáno a zkoušeno.

3.2.2.2 Průběh a okolnosti distribuce dotazníku

Na sledovaných fakultách se objevují dva základní způsoby distribuce dotazníku: klasický papírový dotazník, který studenti vyplní a potom odevzdají, a dotazník v elektronické podobě přístupný na internetu. O tom, že dotazník je také přístupný na internetu, mluvili pouze studenti FF a jedna studentka KTF. Zdá se, že povědomost o možnosti internetové evaluace není příliš rozšířená. Všechny fakulty přitom elektronické hodnocení zvažují nebo je dokonce již zavedly (např. FF v akademickém roce 2006/2007). Jeden student FF se zmiňoval o obavách, že internetové šetření nezaručuje anonymitu, jiná studentka (z FSV) by ho preferovala, protože hodnocení v hodinách, kam se třeba nedostaví studenti, kteří nejsou s přednáškou spokojeni, nebo posluchači hodnotí zkresleně pod dojmem chvíle (např. když se právě dověděli požadavky ke zkoušce), jí

nepřipadá tak objektivní. I ona však požaduje záruky anonymity. Otázce anonymity se ještě budeme věnovat.

Tato studentka studuje na fakultě, kde se dotazníky distribuují koncem semestru. Druhou možností, kterou tato respondentka zmiňuje jako možná vhodnější (vedle internetové distribuce), je rozdávání dotazníku „nějak dodatečně“ (aby pominulo zkreslení způsobené emocemi studentů před zkouškou). Takto se to provádí na KTF - zde se dotazník rozdává studentům při zápisu, takže ti pak skutečně hodnotí přednášky a kurzy až s odstupem.

Autoři Cornell University Teaching Evaluation Handbook doporučují k distribuci dotazníku poslední dva týdny semestru, ne však poslední hodinu. Tak se to však většinou dělo na FF a FSV. Nebezpečí takového načasování dobře popisuje jedna studentka FSV: „Nejsem si jistá třeba, jestli je ta forma, když se to rozdá na poslední hodině, tak užitečná. Na posledních hodinách jsme měli všichni tak trochu vyhrocené pocity z toho, že jsme se třeba právě dozvídali, jaká bude zkouška a tak, a tam byly třeba i otázky, jak si myslíme, že byl ten předmět náročný, nebo jestli budeme muset ještě hodně zapracovat na tom, abychom se připravili na zkoušku, takže pokud nás ten učitel třeba v tu hodinu hodně vyděsil, tak podle mě jsme to hodnotili jako hodně náročné, a naopak zase.“ (4SFSV). Existuje zde tedy větší nebezpečí zkreslení výsledků. Je však třeba také podotknout, že někde se studenti dovídají požadavky ke zkoušce hned na začátku kurzu nebo na první přednášce⁴⁷, takže pak je nemusí vyučující na poslední hodině tak překvapit.

Lze shrnout, že studenti si většinou vybavovali dosti přesně proces distribuce dotazníků, třebaže studenti KTF někdy s větším váháním („myslím“, „mám dojem“). Jedním z možných důvodů by mohlo být to, že přinese-li pedagog dotazníky do výuky, studenty to zaujme více, než

47 Viz též doporučení Vašutové, zmiňované v kapitole Principy vysokoškolské výuky

když je evaluační dotazník jedním z mnoha, které posluchači vyplňují na studijním oddělení.

Nejběžnější průběh distribuce dotazníků, tj. rozdávání papírových dotazníků ke konci semestru nebo kurzu, popisovali i vyučující z FF a FSV, kteří jsou mnohdy přímými účastníky evaluace v tom smyslu, že dotazníky často přinášejí do kurzu a někdy je i v zalepené obálce odevzdávají na sekretariátě.

Na KTF učitelé věděli o tom, že studenti dostávají dotazníky u zápisu. Tento způsob přinesl poprvé dobrou návratnost, později byla návratnost nižší. O důvodech budeme ještě hovořit. Jeden z respondentů shrnul pozitiva této méně používané distribuce: „Ale to, že se to rozdává při zápise s výzvou, aby to všichni vyplnili, to snad mi přijde docela dobrý. (...) Tak, jak jsme to dělali naposledy my, tak to bylo na konci září, to znamená, že od toho předchozího školního roku byl odstup tři měsíce. Možná, že je to spíš dobře, protože když by se to dělalo při poslední přednášce, tak to může odrážet takový ten bezprostřední dojem těch studentů, kteří třeba momentálně jsou ve stresu z toho, že na ně se valí zkoušky, a jsou naštvaní na školu, kdežto po těch prázdninách už od toho mají odstup. Tedy... po těch prázdninách, tak jak jsme to dělali my, to vyplní ti, kteří mezitím neskončili, protože prostě jsou to ti, kteří se jdou zapsat, což možná taky trochu ovlivňuje ten výsledek, já nevím. U těch studentů, kteří se rozhodli, že už nebudou pokračovat nebo nemohou pokračovat, těch snad není tak moc, aby to nějak ovlivnilo výrazně ten výsledek. Takže ten časový odstup mi přijde docela snad dobrý.“ (1UKTF). Studenti jsou tedy po určitém čase už zbaveni emocí, které je ovlivňovaly před zkouškou, a mohou hodnotit objektivněji. Kromě toho tento způsob distribuce zajistí, že kurz hodnotí i studenti, kteří na něj třeba z odporu nechodili; na druhou stranu však tak může kurz hodnotit i student, který ho vůbec neměl zapsaný a/nebo na něm nikdy nebyl.

3.2.2.3 Popis a hodnocení dotazníku, možnosti úprav

Dotazovaní studenti si více či méně podrobně vybavovali, jak vypadal evaluační dotazník, který vyplňovali. Někteří uváděli jen obecný popis dotazníku, jiní si vzpomněli i některé konkrétnější otázky.

Dotazníky na jednotlivých fakultách či dokonce i katedrách se liší, přesto však většina studentů v podstatě vyjadřovala spokojenost s tím, jak byl dotazník sestaven, s prostorem, který měli k vyjádření svých názorů. Někteří respondenti však uváděli, jaké změny nebo zlepšení by přivítali. Většinou se jednalo o to, aby měli v dotazníku co největší prostor k vyjádření, vysvětlení svého názoru, což by mohl podle nich zajistit podrobnější dotazník nebo více otevřených otázek. Volání po větším prostoru k vyjádření pocházelo od studentů FF a KTF. Rovněž jedna respondentka z řad učitelů z FF požadovala více otevřených otázek.

Jedna studentka sociologie zvažovala také problém formulací otázek, vyvstávající u každého dotazníkového šetření. Některé jí nepřipadaly úplně jednoznačné (např. co se vlastně otázkou hodnotí). Častěji však na tento problém poukazovali učitelé, kteří jmenovali konkrétní otázky z dotazníků, u nichž například nebyla jasná interpretace.

Jinak učitelé s dotazníkem vyjadřovali také poměrnou spokojenost. I přes svůj souhlas s dotazníkem však jeden respondent formuloval poměrně vyhrocený postoj: „Já si myslím, že zkonstruovat dotazník, je velmi obtížná záležitost, a že vlastně ten dotazník se dá zkonstruovat způsobem, který vám umožní z něj vyzískat jakákoli data, podle toho, jakým způsobem budete klást otázky, v jaké sekvenci, tak nakonec docílíte nepochybně výsledku, který chcete. Já si myslím, že třeba v politice je tohleto naprosto jednoznačné. Kdyby dneska dvě agentury dělaly výzkum toho, jestli základna ano nebo základna ne, tak výsledek

by mohl být přesně opačný. Já jsem v tomhleto ohledu skeptik, ale nejsem profesionál, který by tohleto... jedná se čistě o můj pocit.“ (1UFSV). S vědomím nebezpečí manipulace s respondenty ovšem musí každý odborník k tvorbě dotazníku přistupovat.

Pojetí evaluace, které by jednotliví respondenti preferovali, souvisí samozřejmě s tím, jaký v něm hledají smysl či jak by využili výsledky. Tím se budou zabývat další kapitoly.

3.2.2.4 Výsledky – seznámení se s nimi a jejich reflexe

Studenti se značně liší v tom, nakolik se zajímali o výsledky. Mnozí sice vyplnili (nebo měli v ruce) dotazník, ale po výsledcích už se nesháněli. Výsledky hodnocení neviděl žádný z respondentů z FF a tři ze čtyř dotazovaných studentů KTF. Důvody byly několikeré: studenti se domnívali, že se jednalo jen o formální plnění povinnosti, že neexistoval opravdový záměr výsledky k něčemu použít; že šlo o interní, soukromou informaci týkající se jednotlivého učitele nebo maximálně vedení katedry; výsledky jim také nepřipadaly tak důležité pro jejich studium, aby se po nich sháněli.

Důvody jsou tedy různé, ale v mnoha případech to, že studenti výsledky neviděli, souvisí právě s tím, jaké měli představy o jejich dalším využití. Pokud měli za to, že data jsou soukromou věcí vyučujících, kteří je sbírají pro své osobní potřeby, nebo pokud se domnívali, že se výsledky snad ani nezpracovávají (že se evaluací jen plní jakási povinnost „shora“) nebo se s nimi nijak dále nepracuje, pak neměli motivaci se o ně zajímat nebo je někde vyhledávat. Mnohdy se skutečně jednalo o jakýsi „komunikační blok“, jak to nazvala jedna studentka KTF – možná, že by zde pomohla větší propagace, zveřejňování i jinde než na internetu; jindy šlo skutečně spíše o to, že respondenti se domnívali, že výsledky, byť

zpracovanými, se nikdo dál vážně zabývat nebude, a proto nehrají žádnou roli a není důvod se s nimi seznamovat. Je zde ovšem také otázka očekávání: jestliže student čeká, že výsledky si vyučující přečte a zamyslí se nad nimi, že jsou jakousi „osobní“ zpětnou vazbou každého jednotlivého učitele a závisí pouze na něm, zda se jimi nechá ovlivnit, bude mít jinou představu o tom, jak má být s výsledky nakládáno, než ten, kdo by byl rád, kdyby se např. výrazně negativní hodnocení učitele projevilo nějak konkrétněji, např. změnami v nabídce kurzů apod., tedy často i jakýmsi tlakem „shora“ na vyučující. Těmito otázkami se ještě budeme zabývat.

U studentů FF, jak se zdá, může někdy také hrát roli fakt, zda se domnívají, že výsledky se zpracovávají hromadně pro celou fakultu, anebo i jednotlivě pro konkrétní katedru.

Někteří respondenti z řad studentů se však s výsledky hodnocení seznámili, většinou na internetu (jeden student z FSV rovněž zmiňuje fakultní časopis Sociál). Tito respondenti měli možnost vyjádřit se k tomu, jak na ně výsledky zapůsobily. V zásadě je nijak zvlášť nepřekvapily, přesto si však často všimli některých rozdílů proti vlastnímu názoru. Zmiňovali např. jakési „zprůměrování“ výsledků, tj. podle jejich názoru velmi špatní i velmi dobří učitelé nebyli hodnoceni příliš extrémně, i když tendence bylo možno vypožorovat, a dále pak pravděpodobné ovlivnění kolegů-studentů při hodnocení tím, že některý záporně hodnocený, ale možná kvalitní učitel vyučoval neoblíbený předmět. U těchto reflexí výsledků už vyvstává otázka objektivity studentského hodnocení, kterou se budeme zabývat dále.

Co se týče vyučujících, někde existuje nebo až dosud existoval už poměrně „zaběhaný“ systém distribuce, zpracovávání a zveřejňování výsledků – učitelé tak vědí, na kterých internetových stránkách se výsledky objeví a často i dostávají zprávu o výsledcích svých kurzů do

vlastních rukou nebo elektronicky. Jinde je nebo byla situace komplikovanější, např. na KTF při prvním, podrobnějším hodnocení se výsledky dověděli učitelé pouze rámcově, studenti vůbec ne (jednalo se tehdy, po velké změně na fakultě, o poměrně citlivá data), při následujícím hodnocení se naopak zveřejnily po určité debatě v senátu všechny výsledky (třebaže, jak již jsme zmínili, mnozí studenti fakulty o tom zřejmě nevěděli), další, dosud poslední evaluace, pak měla tak nízkou účast, že se data (zatím - únor 2007) nezveřejnila.

Respondentka z FF zase zmiňuje blamáž, kdy byly výsledky evaluace zveřejněny na internetu se zásadní chybou – omylem došlo k obrácenému vyhodnocení škály, na níž studenti učitele hodnotili, takže ti nejlépe hodnocení pedagogové pak byli zveřejněni s nejhoršími výsledky a naopak.

Většinou ovšem měli respondenti možnost vidět výsledky v korektně zpracované podobě. Učitelé, kteří v hodnocení vycházeli jako ti lépe hodnocení (na FSV např. získali označení „zlatý kurz“), prohlašují, že výsledky v zásadě vzali na vědomí, případně se zamýšleli nad tím, o čem jejich pozitivní hodnocení vypovídá (je zde např. možná obava, aby dotyčný nebyl tak populární proto, že má příliš nízké nároky na studenty), mluvili však i o pochopitelné radosti z dobrého hodnocení.

Ty, kteří zaznamenali více kritických hlasů, většinou vždy přiměly výsledky k reflexi. Uvažovali o tom, proč získali záporná hodnocení, jak kurz studentům přiblížit, aniž by museli snižovat nároky, apod.

Jeden respondent se také zmínil o tom, že když před několika lety začal na fakultě učit, studentské hodnocení vítal jako zpětnou vazbu, která mu v začátcích pomáhala. Postupně se také naučil výsledky interpretovat a nyní uvažoval o svých zkušenostech takto: „Moje zkušenost je, že když mám špatný pocit z toho semináře, tak dostanu špatnou známku, takže v tomhle bodě to koreluje, pak jsou semináře, u kterých bych měl celkem

dobrý pocit, ale zdají se mi ty známky na ten můj pocit podprůměrné, a pak byly nějaké semináře, kde jsem měl docela slušné známky, to nikdy neznamená jedničky, ale dvojka je v podstatě jakoby dobrý průměr. A když opravdu i tak rutinně navržený seminář... z mého hlediska, samozřejmě, jiná věc je to pro lidi, kteří učí celý život, tak tam ta rutina znamená něco jiného, ale když já si to udělám rutinně, tak to znamená, že půjdu cestou nějakou poměrně pro sebe snažší a myslím, že se to i pozná na tom hodnocení, kdežto tam, kde je za tím větší nějaká programová příprava na ten seminář... ale jak říkám, tam, kde vím, že třeba se to moc nepovedlo, tak tam ta známka tomu dost odpovídá, tam, kde sám mám pocit, že to bylo třeba i pro mě zajímavé nebo... tak prostě pro mě je tam hrozně zajímavé... ty lidi, ty jsou často hrozně zajímaví sami o sobě, jejich reakce jsou hodně zajímavé a tak.... takže to je zajímavé pro mě, ale nemusí to být zajímavé tak pro ně. To, že si tam hezky popovídáme, nemusí nakonec mít pocit, že to bylo důležité. (...) Skoro bych řekl, že u mě to vykazuje nějaké konstanty, to znamená: já vím, že dostanu dobrou známku za míru uplatnění studentů, protože je to to, co mě na tom svým způsobem zajímá a většinou ty moje semináře jsou buď hodně praktické, anebo jsou... vždycky jsou to nějaká pracovní setkání. Tak vím, že tohle, a vím že třeba dostanu špatnou známku za přísnost, protože prostě přísný být neumím. Tak jsou věci, které vím, že jsou konstantní a nechci je měnit, a pak jsou věci konstantní, které by se měly změnit, a pak vidím, že tam je určitá souvislost s tím, jak ten kurz je zajímavý.“ (1UFF). Tento respondent se rovněž zmínil o tom, že ho mj. i záporné hodnocení studentů jednou přimělo (zatím) znovu určitý kurz neotvírat.

Objevila se však také informace o kolegovi jednoho respondenta, který byl dosti negativně hodnocen a následně se proti studentské evaluaci veřejně postavil: „On teda říkal: to je celá kravina a tohle, takže tady vedl

takovou jakoby kampaň, šílenou kampaň proti té evaluaci, jak je to nespravedlivé a jak je to nesmyslné.“ (2UKTF). A stejný respondent uvažoval nad věcí, kterou je možno se ze studentského hodnocení také dozvědět: proč studenti hodnotili nejzáporněji jednu oblast studia, ať už předměty, které do ní spadají, učil kdokoli, když právě tato problematika patřila za jeho studijních let k těm nejoblíbenějším.

Rekace učitelů na výsledky studentského hodnocení je ovšem podmíněna i tím, jak objektivní jim výsledky připadají, jakou váhu jim přiřkládají apod. Některých těchto aspektů se dotkneme později.

3.2.2.5 Výsledky – jejich dopad

Už v předchozí části jsme se zmínili, že studenti mají různé představy o tom, co se s výsledky výzkumu děje a co by se s nimi případně dít mělo. Jak tedy konkrétně vidí dopad studentského hodnocení v praxi?

Někteří studenti, jak už bylo naznačeno, jsou značně skeptičtí co se stávajícího využití výsledků týče – domnívají se, že učitelé hodnocení neberou vážně, že výsledky nemají žádný dopad apod. Jedna studentka z KTF dokonce pochybovala o tom, zda se dotazníky vůbec zpracovávají.

Shrneme-li vysvětlení těchto skeptických studentů, proč podle nich studentské hodnocení nemá žádný vliv, jde především o tyto aspekty:

- Učitelé hodnocení berou jako formalitu, nutné zlo, iniciativu studentů, kterou si posluchači prosadili, a proto je nutné se jí formálně podrobit.
- Studentské hodnocení výuky nemá podporu vedení katedry, takže mu chybí punc serióznosti nebo závažnosti.
- To, jak s výsledky naloží, je čistě na jednotlivcích, a není tedy žádná záruka, že se nad nimi všichni nějakým způsobem aspoň zamyslí.

- Učitelé nemají důvěru ve výzkum v podobě, v jaké se provádí: buď jej nepovažují za objektivní, protože jeho realizace je v rukou studentů (a nikoli např. nezávislé instituce), nebo jsou skeptičtí k objektivitě studentů při vyplňování dotazníků (ti podle nich hodnotí např. ne podle kvality přednášky, ale podle náročnosti předmětu).

- Učitelé nemají motivaci se zlepšovat, mají „své jisté“, stálý plat, stálý přísun studentů a malou konkurenci. S tím souvisí i to, že škola má málo peněz na to, aby byla reálná možnost získání kvalitnějšího učitele.

- Katedra nemá zájem na změnách, drží se zaběhaných pořádků.

Ale i ti studenti, kteří přímo nevyjadřovali přesvědčení, že se s výsledky nijak npracuje, byli poměrně opatrní. Buď doufali, že „když už si někdo dá takovou práci něco takového vymyslet, tak že se to potom i nějak realizuje asi“ (ISKTF), nebo jen připouštěli, že se vyučující možná nějak výsledky zabývají, ačkoli se neví jak. Zdá se tedy, že značné množství studentů od hodnocení příliš nečeká nebo čeká poměrně málo – ať už proto, že se domnívají, že podobné aktivity stejně nemohou mnoho ovlivnit, nebo proto, že považují výsledky za osobní věc učitelů (případně výzkum přímo za jejich osobní iniciativu), tj. učitelé by si podle nich výsledky v ideálním případě měli přečíst a jako nad jakousi zpětnou vazbou se nad nimi zamyslet. Rovněž se zdá, že studenti postrádají jasnější informace a pravidla – proč se výzkum pořádá, kdo ho organizuje, k čemu bude sloužit, jak se s výsledky naloží, co lze a nelze očekávat.

Mezi studenty, kteří kritizovali to, že výsledky nejsou využívány, byli posluchači všech zkoumaných fakult. Mezi těmi „nejistými“, kteří nevěděli, co by od hodnocení měli čekat a také od něj moc neočekávali, se ocitli pouze posluchači FF a KTF. Informovanost (a možná i očekávání) na FSV je, zdá se, větší.

Někteří studenti také považovali výsledky hodnocení za informaci, kterou mohou využít pro sebe, např. při výběru volitelných předmětů

nebo pro porovnání své zkušenosti s míněním ostatních.

Jiní respondenti z řad studentů zaznamenali situace, které interpretují jako konkrétní vliv výsledků studentského hodnocení na dění na katedře – např. nebyl otevřen kurz, který byl v předchozím roce velmi špatně hodnocen; dvousemestrální přednáška kritizovaná za to, že se na ní téměř nic neprobírá, byla příště otevřena jako jednosemestrální. Studenti, kteří uváděli tyto příklady, předpokládali, že se výsledky hodnocení mohou promítnout do situace na katedře. Jeden student pak zmiňoval, že to nemusí být pro studenty vždy nejvýhodnější: učitel, kritizovaný mj. za nízké nároky, příští rok zkoušel velice přísně.

I většina učitelů se přiklání k tomu, že výsledky studentské evaluace by měly sloužit především jako zpětná vazba jednotlivým učitelům a mnozí uváděli, že taková je praxe na jejich pracovišti. Jiní také zmiňovali, že výsledky jsou informací pro vedoucí katedry.

Jeden respondent mluvil o tom, že pokud výsledky signalizují nějaký konkrétní problém, není mnohdy snadné jej napravit, například z důvodů nedostatečné komunikace (respondent uváděl příklad chybějící koordinace obsahu kurzů mezi katedrami, takže se kurzy někdy překrývají).

Ani podezření studentů, že se evaluace provádí z formálních důvodů, nemusí být mylné, jak dosvědčoval jiný respondent – hodnocení se podle něj na jeho fakultě provádělo kvůli naplnění litery zákona: „U nás to mělo podobu plnění povinnosti. To znamená: splňme to, máme čárku, nikdo nám nemůže z rektorátu vyčítat, že jsme hodnocení nedělali, a nás to vůbec nemusí zajímat.“ (2UKTF). O výsledky byl na jeho fakultě poněkud větší zájem jen v případě první evaluace, když měly naznačit, jak studenti přijali proběhnuvší velké změny. Další evaluace pak byly, jak už jsme se zmínili, spíše formálním plněním povinnosti. V následujícím roce byla ještě vysoká účast studentů. Podle rozhovorů se

však zdá, že studenti pochopili, že evaluace se provádí pouze z formálních důvodů (kromě toho vyvíjel jeden z učitelů proti hodnocení kampaň). V každém případě pak v dalším roce byla při evaluaci velice nízká účast studentů. Ta je přitom, jak o tom ještě budeme mluvit, klíčová pro to, zda bude moci být výzkum vůbec brán vážně (bude mít konkrétní dopad). Účast studentů tedy může souviset (také) s tím, zda se studenti domnívají, že výsledky budou mít alespoň nějaký dopad, a aby dopad mít mohly, musí být účast vysoká. Jde tedy o jakýsi začarovaný kruh, do něhož je lehké vstoupit (např. ztrátou důvěry studentů v praktický dopad hodnocení, přinejmenším v podobě zpětné vazby, nad níž se jednotliví pedagogové zamyslí), ale obtížnější je z něj vystoupit.

Na FSV studetskou evaluaci prosadilo několik aktivních studentů a několik let ji i provádělo. Jeden z učitelů této fakulty podotkl, že FSV je poměrně specifická fakulta – vznikla až po r. 1989 a od počátku v ní byl jistý svobodomyšlný duch a liberální uspořádání. Liberální učitelé pak přitahují liberálně zaměřené studenty s určitým druhem očekávání. Jak řekl, studenti si na této fakultě už „leccos vybojovali“ a vědí, že „když se ozvou, tak to občas má smysl, že to má význam, že se jim občas něco povede.“ (2UFSV). Podle tohoto respondenta ovšem existuje nebezpečí v tom, že studenti rádi zjednodušují a nechápou všechny souvislosti. Stručně řečeno, sečtou výsledky a s halasem vyhlásí vítěze a poražené. Přitom je zde mnoho dalších okolností, které je třeba brát v úvahu, jak upozorňují i další i respondenti – zda mají všichni stejnou startovní čáru, zda učí všichni stejně obtížné a zajímavé předměty, zda učí ty předměty, které chtěli, a ne ty, které na ně zbyly, protože je také někdo musí odpřednášet, zda nejsou pro studenty či katedru přínosní jinak, např. jako vůdcové elit (špičkových jedinců mezi studenty), pro svou výzkumnou činnost apod.

Zmiňována byla ještě jedna námitka k tomu, že studenti nevidí odraz

jejich (negativního) hodnocení v praxi: „Žádný vedoucí pracovník nebude někoho zostouzet před jeho studenty, že prostě něco udělal špatně, a proto má nějaký červený kurz“ (2UFSV) – to by samozřejmě bylo jednak zcela nedůstojné vysokoškolských pedagogů, jednak by to dávalo studentům do ruky silnou a lehce zneužitelnou zbraň: „Ti studenti by to začali používat jako mocenský nástroj a toho se každý vedoucí pracovník začne bát v tom okamžiku, protože to by mohlo vést k zlikvidování neoblíbeného učitele ne z důvodu, že špatně učí, ale z důvodu, že prostě má moc velké požadavky nebo že má šikmé oči nebo co já vím.“ (2UFSV). O případném dopadu hodnocení se tak studenti nemusí vůbec dovědět.

Shrneme-li tuto kapitolu, zdá se, že pokud už se studentská evaluace provádí, mělo by se účastníkům lépe sdělit, co od ní mohou a nemohou (nebo nemusí) očekávat, aby se předešlo mnoha nedorozuměním. Zmínili jsme se také o nebezpečí čistě formální evaluace (nebo o tom, kdy se studenti mohou domnívat, že se vše děje jen formálně): pro dobu, kdy by fakulta chtěla výsledky nějak využít, se znevýhodňují podmínky. Pokud skepse studentů převáží a účast bude nízká, nebude možno s výsledky pracovat. Pak bude stejně muset nastoupit komunikace se studenty a větší propagace studentského hodnocení.

3.2.2.6 Objektivita studentů⁴⁸

⁴⁸ Je samozřejmé, že studenti hodnotí učitele subjektivně, nikoli objektivně. Objektivitou studentů zde ve zkratce nazýváme situaci, kdy se studenti při hodnocení snaží oprostit od vlivů, které by je ovlivňovat neměly, např. od své antipatie, od vědomí, že učitel patří k opačnému nebo stejnému myšlenkovému táboru, od povrchnosti a uspěchanosti apod. Objektivitou se tedy vlastně myslí schopnost odstupu a čestnosti. Dunkin a Barnesová shrnují výzkumy na toto téma tak, že studenti jsou při evaluaci samozřejmě pod vlivem své osobnosti a kontextu, ale pokud se s tím počítá, užitečnost hodnocení to nesnižuje. Viz DUNKIN, M. J.; BARNES, J. *Research on Teaching in Higher Education*. In WITTRUCK, M. J. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. 3. vyd. New York : Macmillan Publishing Company, 1985, s. 769

V úvahách o tom, nakolik jsou výsledky brány vyučujícími vážně, jsme už narazili na problematiku objektivitu studentů. Je to také častá námitka, která se pravidelně objevuje a byla zmíněna i v teoretické části této práce. Studenti jsou podle těchto kritiků ovlivněni při svém hodnocení situačními faktory či osobností učitele, nejsou kvalifikováni k tomu, aby mohli posoudit věci, které hodnotí (chybí jim kritické myšlení, nemají možnost odhadnout, nakolik je to které učivo nutné pro další osvojování vědomostí či jak dobře zná vyučující svůj předmět), posuzují, zda jsou spokojeni s vyučujícím, ale nikoli, zda jeho výuka byla efektivní.

Záleží samozřejmě na koncepci výzkumu, na formulaci otázek v dotazníku, na interpretaci získaných dat. Přesto je nutno tyto výhrady brát vážně. Co vlastně může studentské hodnocení výuky přinést kromě nerelevantních pocitů a nálad posluchačů, kteří se sotva začínají orientovat ve svém oboru a jejichž snahou většinou je absolvovat studium s co nejmenší vynaloženou námahou?

Studenti se v rozhovorech k tomuto problému vyjadřovali se snahou o odstup. Většinou si uvědomovali, že do jejich hodnocení zasahují mnohé faktory, které mohou přinášet zkreslení, např. obliba předmětu, momentální nálada, antipatie k učiteli nebo snaha se pomstít, malý nadhled a znalost věci, stres před zkouškou apod. Poznámávali také, že dotazník nevyplní ti studenti, kteří určitý kurz nenavštěvují (např. jim připadá nepřínosný), což přináší také zkreslení (to se týká situací, kdy se dotazník distribuuje během kurzů koncem semestru). Někteří přiznávali, že sami hodnotili s určitým zkreslením – jedna respondentka např. líčila, že kurz, který téměř nenavštěvovala, protože několik účastí ji přesvědčilo o tom, že je silně podprůměrný, pak hodnotila méně negativně, než odpovídalo jejímu názoru, protože si uvědomovala, že nebyla přítomna vždy.

Skutečnosti různých nežádoucích zkreslení studentské výpovědi si jsou pochopitelně vědomi i vyučující, třebaže někteří zdůraznili, že věc nevidí jako nějak fatální. Mnozí se dotkli podobných aspektů, o nichž hovořili i studenti – dotazníky vyplňují spíše nespokojení a kritičtí studenti, vyplňují ho i ti, kteří kurz téměř nenavštěvovali, hraje zde roli možnost pomsty, hodnotí se povrchně pod dojmem jednoho zážitku, studenti přihlížejí spíše k popularitě vyučujícího (ovlivňuje je jeho osobnost, charisma) než ke kvalitě jeho výuky, hodnotí podle svých dosavadních zkušeností, které se ale navzájem různí (každý má „svoji škálu“ z minulých let), nezkušení studenti z nižších ročníků se teprve učí, jak k evaluaci přistupovat. Extrémní situaci vylíčil vyučující z KTF, kde se studenti i vyučující pohybují mezi dvěma vyhraněnými tábory (pracovně mohou být nazvány konzervativní a liberální) a skalní přívrženci určitého tábora pak vyučujícího hodnotí ne podle jeho výuky, ale podle toho, do kterého tábora patří.

S objektivitou studentské výpovědi souvisí také otázka anonymity dotazníků. Většina autorů ji doporučuje, ale například již zmiňovaní Emery, Kramer a Tian právě naopak tvrdí, že dotazníky, aby je bylo možno brát vážně, anonymní být nemají. Sami studenti si uvědomují možnost zneužití anonymity – student „zakroužkuje, co chce“ nebo se beztretně pomstí např. za velké nároky vyučujícího. Je ale potřeba vidět i druhou stranu věci: učitel jako ten, který rozhoduje o dalším postupu studenta, má v rukou významnou moc, proti jejímuž případnému zneužití není jednoduché se bránit. „Pozice studenta je dosti nejistá,“ komentuje to jeden respondent (1SFF). Výpovědi studentů svědčí o tom, že anonymita mnohdy skýtá studentům prostor k větší otevřenosti a pravdivosti, než jakou by projevili ve výzkumu neanonymním. Myslíme-li pak na výhrady amerických autorů, je potřeba vzít v úvahu, že na amerických školách může být situace spíše

opačná, totiž že vyučující mohou mít jisté obavy z hodnocení studentů, na jehož základě se pak mohou dělat závěry týkající se jejich dalšího postupu nebo finančního ohodnocení. Praxe v České republice je přece jen odlišná.

Zdá se, že ani pro respondenty z řad vyučujících není anonymita problémem. Uvědomují si, že anonymita umožňuje studentům větší otevřenost. Jeden respondent však zmínil její určité nebezpečí: studenti občas do dotazníků napíší hodně urážlivé věci a pokud by se tyto informace (ať už pravdivé či lživé) dostaly do rukou někomu, kdo by je chtěl zneužít, mohly by být nebezpečnou mocenskou zbraní. U neanonymních dotazníků by studenti byli ve svém vyjadřování jistě zdrženlivější.

Podepsané, neanonymní dotazníky by však mohly také přinášet lepší zpětnou vazbu, jak upozorňuje jedna respondentka z řad učitelů. Mohla by pak na názory studentů reagovat a slyšet jejich vysvětlení a další reakce. Tohoto problému, na který upozorňovali i někteří studenti (rádi by vysvětlili své stanovisko, hovořili o svých postojích s hodnoceným vyučujícím) se ještě dotkneme.

V diskusi o tom, jak hodnotná data výzkum přináší, se vyučující shodovali v jedné věci: aby se mohly z výzkumu dělat nějaké závažnější závěry, musí být v první řadě zajištěna co nejvyšší účast studentů. Jak vysvětluje jeden respondent: „Málokterý pracovník vedoucí, vedoucí katedry nebo ředitel bude tomu přikládat nějakou významnou váhu, pokud to bude vyplňovat dvacet procent lidí. To je v podstatě... to jsou vyhozené peníze. Může to trošku nějaký signál někomu dát, když prostě tam bude kurz, který bude vyloženě propadák, tak se najednou ukáže, že ho vyplnilo, ten dotazník, víc lidí, že to pro ně bylo důležité, a pak už teda samotné to procento vyplněných u toho kurzu bude signál. Jenomže to může být kampaň, kterou prostě ti studenti mezi sebou udělají:

heleďte, tak běžte a tadyhle si naměřme.... takže tam bych byl pro jistotu opatrný, jestli to není nějaký záměr někomu uškodit, protože se mu chtějí pomstít.“ (2UFSV). Neboli: „U takovýchhle masových evaluací se bere, že právě ty odchylky a nepřesnosti mají být nahražovány tou kvantitou, ty to mají tak trošku smývat, ty rozdíly.“ (2UKTF). I jedna studentka zmínila vysokou účast jako obranu proti zkreslení výsledků: „Když ten vzorek je většinou celkem silný, těch lidí je hodně, tak ten mainstream něco vypovídá.“ (3SFSV). Studenti nepředpokládali, že by se ve větším počtu shodli např. na tom, že se někomu pomstí.

S malou účastí mají někteří respondenti z řad vyučujících zkušenosti - např. na zkreslení, které způsobila, byli upozorněni při předávání, nebo výsledky kvůli ní nebyly vůbec zveřejněny. I jinak mnozí komentovali malou účast při některých hodnoceních – extrémem byla evaluace na jedné z kateder FF, kde např. kurz, kam chodí kolem 80 posluchačů, hodnotil jen jeden student. Jednalo se o elektronickou evaluaci, která všeobecně vzbuzuje obavy z malé účasti studentů.

Někteří učitelé se zamýšleli nad důvody nízké účasti. Jmenovali jednak už zmíněný pocit studentů, že je to zbytečné, že tím nic neovlivní, jednak se domnívali, že je třeba nekonstruovat dotazníky příliš složité a časově náročné. Zmínili jsme se už o obavách z elektronické evaluace. S přechodem z klasických papírových dotazníků na elektronické hodnocení se totiž naskýtá otázka, jak se tato skutečnost odrazí v návratnosti, a panují obavy, že účast bude nízká. Jeden respondent by však možností elektronického hodnocení využil k tomu, že by naopak „přinutil“ hodnotit všechny studenty – student by se mohl elektronicky zapsat až poté, co by vyplnil evaluační dotazník. Na to však jiný vyučující namítá, že i to by přineslo zkreslení výsledků, tentokrát proto, že by studenti dotazník vyplňovali formálně, bez přemýšlení.

Aby data získána výzkumem mohla být považována za relevantní, je

nutno, jak upozornil jeden respondent, dodržet také ve všech případech stejný formální postup, což znamená např. zajistit, že nemůže dojít k žádné manipulaci s vyplněnými dotazníky.

Dalším faktorem, který ovlivňuje výpovědní hodnotu zísakných dat, je konstrukce dotazníku. Už dříve jsme se zmínili, že vyučující nebo i někteří studenti upozorňovali na sporné formulace některých otázek.

Zkreslit výsledky podle jednoho respondenta může i zveřejnění výsledků, což by mohlo ovlivnit studenty, kteří budou daný kurz hodnotit příště.

Z rozhovorů s vyučujícími o objektivnosti a vypovídací hodnotě výsledků vyplynulo ještě jedno zajímavé téma. Jsou všichni vyučující na stejné „startovací čáře“? Není to tak, že už od začátku je někdo v nevýhodě např. proto, že učí neoblíbený, těžký předmět, ale pak je srovnáván s tím, kdo přednáší téma populární a přitažlivé? Učitel mnohdy ani neučí jen to, co ho skutečně zajímá a čemu se dlouhodobě věnuje: „Já si myslím, že to není jenom tady, že mnohý vyučující učí vlastně něco, co mu bylo dáno, i jemu, jako povinnost, nejenom těm studentům. I on to vyfasoval, prostě: nedá se nic dělat, někdo ten seminář vzít musí, ty máš letos nejmíň seminářů, cvak, máš to ty.“ (2UKTF). Ně kterým vyučujícím se přitom lépe daří prosadit, aby učili to, co chtějí, zatímco jiným nikoli, takže se ocitnou v nevýhodnější pozici - např. pak, ač nechtěli, učí „předměty, kvůli kterým studenti tu školu nevyhledali“ (2UFSV). Respondent, jehož jsme právě citovali, by tedy učitele posuzoval jen podle určitých dimenzí – např. zda dochází na výuku, „nešídí“ ji atd., nikoli podle toho, co vyučující podle něj nemůže ovlivnit (např. přitažlivost předmětu). Jiní respondenti však zastávají odlišné stanovisko a tvrdí, že i nudné, neoblíbené předměty lze vyučovat pro studenty přitažlivě. Vyhroceně to formuloval jeden respondent: „Teorii o tom, že jsou nepopulární předměty, zavrhuji.“ (2UKTF). Je ale možné, že

postoje vyučujících se zde také různí podle toho, jako zkušenost mají s vyhodnocováním a využitím výzkumu. První respondent, podle něhož už na přednášeném předmětu záleží, zda hodnocení bude pravděpodobněji lepší nebo horší, působí na fakultě, kde se pravidelně porovnávají celkové indexy všech vyučujících a na jejich základě pak vyhláší tzv. zlaté („nejlepší“) a červené („nejhorší“) kurzy. Respondenti z dalších fakult tuto zkušenost nemají.

3.3.3.7 Smysl hodnocení, jeho využití

Přes všechny výhrady se studenti shodli, že k provádění studentské evaluace výuky by mělo docházet. Vysvětlovali také, jaký má podle nich takový výzkum smysl, jaké může být jeho využití. Většinou shrnovali smysl výzkumu jako (osobní) zpětnou vazbu pro učitele, která mu může dát případně podnět ke zlepšení (a někteří přímo zdůrazňovali, že výsledky studentského hodnocení jsou jen jedním z aspektů hodnocení práce učitele).

Někteří studenti však očekávali, že by v určitém případě (např. když se záporné hodnocení objevuje opakovaně) mohlo na jejich základě do jisté míry zasáhnout i vedení katedry. Někteří také zdůrazňovali, že neočekávají finanční či jiné postihy učitelů. Jedna studentka FSV pak takový postih označila až za poslední krok.

Někteří studenti uvažovali o tom, že dobrou formou, jak reagovat na výsledky, by mohla být jakási diskuse, kde by si studenti s vyučujícím mohli svá stanoviska lépe (a neanonymně) vysvětlit. Student FSV, který zjistil, že když se o výsledcích hodnocení diskutovalo na veřejném fóru, vedlo to k zpřísnění zkoušky (zmiňovali jsme jeho případ v kapitole o konkrétních dopadech výsledků na katedře) však něčemu takovému

oponoval. Podle jeho názoru už by se studenti k výsledkům raději dále neměli vyjadřovat.

V úvahách o tom, jak naložit s výsledky studentského hodnocení, se studenti, kteří měli za to, že výsledky se nezveřejňovaly, zmiňovali právě o potřebě výsledky uveřejnit. Výsledky hodnocení jsou totiž informace použitelné i pro studenty (např. při výběru volitelných kurzů), třebaže „studenti si to mezi sebou stejně řeknou, jaký kdo je.“ (3SKTF).

Také učitelé se studentským hodnocením výuky souhlasí. „Já si myslím, že to je na místě, aby studenti hodnotili své učitele, protože ti studenti jsou dospělí lidi a měli by mít rozumný náhled na tu výuku,“ komentoval to jeden respondent. (1UKTF). Třebaže, jak zdůrazňuje jiný, „veřejné vysoké školy jakoby nemusejí generovat nějaký zásadní, v úvozovkách, výkon, protože jakoby to je součástí té instituce, (...) spokojený klient, v tomto případě spokojený student, je pozitivní výstup i pro veřejnou vysokou školu.“ (1UFSV).

Stejně jako studenti, i většina vyučujících považuje výsledky studentského hodnocení výuky za informaci, která jim může sloužit jako zpětná vazba, již by v optimálním případě mohl vyučující použít např. k tomu, že se bude snažit obměnit a zlepšit svou výuku. Výsledky následujících hodnocení mu pak mohou ukázat, zda se skutečně jeho záměr podařil. Interpretace výsledků je ovšem někdy poněkud obtížná.

Mnozí vyučující zdůrazňovali také, že výpovědní hodnotu mají výsledky především při dlouhodobějším průzkumu. Výsledky hodnocení, zvláště dlouhodobější, mohou signalizovat nějaký závažnější problém, o němž by měl vyučující (a případně i vedení katedry) vědět (nepřiměřené nároky, nevyjasněné požadavky ke zkoušce apod.).

To, že by s výsledky hodnocení měli pracovat i vedoucí katedry, někteří vyučující v podstatě odmítají (preferují smysl výzkumu jako osobní zpětné vazby pro jednotlivého učitele), jiní se tomu nebrání.

Jejich návrhům na toto využití se ještě budeme věnovat v poslední kapitole.

Nad významem výsledků hodnocení pro studenty učitelé většinou příliš nepřemýšleli, případně se domnívají, že svoje názory si studenti mezi sebou sdělí.

Třebaže nikdo z vyučujících proti studentskému hodnocení pomocí dotazníků (v zásadě kvantitativnímu výzkumu) jako takovému nebyl, přesto v jednom případě respondentka uvedla, že v této formě hodnocení v zásadě nenachází smysl, protože nemůže hovořit se studenty o podrobnostech, o tom, co je k určitému postoji vedlo, co by si představovali apod. Když už hodnocení pomocí dotazníků, pak tedy by uvítala otevřené otázky, kdy by mohli studenti popsat a rozvést svůj postoj. K tomuto poměrně vyhrocenému názoru se ještě vrátíme v kapitole o návrzích učitelů na to, jak se studentským hodnocením výuky zacházet.

3.2.2.8 Jiné možnosti studentů vyjádřit svůj názor na výuku

Studentská evaluace výuky pomocí anonymních dotazníků nabízí posluchačům možnost vyjádřit se ke konkrétním učitelům a jejich pedagogické práci. Respondenti komentovali také jiné možnosti, jiné způsoby, jak mohou studenti dát najevo svůj názor – tentokrát, pokud studenti k takovým krokům přistoupí, se jedná většinou o názor značně kritický, o situaci, kdy jsou studenti s něčím na katedře vážně nespokojeni. Jak už jsme se zmínili, mnozí posluchači pociťují strach před přílišným exponováním se a upozorňováním na sebe v souvislosti s kritikou některého ze svých vyučujících, který, aspoň v představách mnoha studentů, má v rukou nástroje, jak jim další studium zkomplikovat. Někteří respondenti se proto k veřejnému projevení

kritických názorů studenty stavěli dosti skepticky.

Projevit se jako jednotlivec se zdá být riskantní a studenti tedy spíše sázejí na možnost kolektivního vystoupení. Jedna respondentka (z FF, kde existují značně „roztroušené“ katedry a někdy mnohem nesourodější ročníky než na druhých dvou zkoumaných fakultách) ovšem poznamenává, že v tomto případě závisí také na schopnosti studentů domluvit se mezi sebou. Existují i jiné možnosti, např. otevřený dopis vyučujícím nebo studentská rada. Studenti FSV také často zmiňovali časopis fakulty.

Unikátní zkušenost měla studentka FF, která uvedla: „Jsme v tom kruhu asi dva a chodíme asi ke třem učitelům, takže ten kontakt je hodně individuální, takže mi nějak nikdy nepřišlo zapotřebí se nějak vyjadřovat oficiálně, protože je vlastně možné tam se dohodnout přímo osobně, když mi něco nevyhovuje.“ (4SFF). K projevení názoru na absolvované kurzy byla často přímo vyzývána: „Je to možné v takové té závěrečné reflexi na konci roku, kdy nám třeba i on sám učitel dal možnost se vyjádřit k tomu, co se nám líbilo a co se nám nelíbilo a on potom zpětně si podle toho utvářel další semestr. U nás to tam takhle fungovalo, teda aspoň v tomhle individuálním případě, protože tam je vyloženě vstřícný postoj. Ale samozřejmě, že to je individuální.“ (4SFF). Podle respondentky záleží „na samotném vyučujícím,“ ale, jak říká, „přinejmenším“ dva ze tří jejích vyučujících studentům tuto možnost poskytl. O podobné reflexi, která se na katedře běžně provádí, ale ještě cílenější a častější, mluvila také vyučující z jiné katedry FF, a domnívala se, že díky ní pak studenti neměli potřebu vyjadřovat se v dotaznících (účast na katedře byla velice nízká).

Citovaná studentka z FF uváděla, že podle hodnocení studentů při závěrečné reflexi utvářel učitel další semestr. O výsledcích svých intervencí referovali i další studenti; uváděli např., že byl na jejich

základě změn vyučující či obměněna struktura předmětů (povinné a volitelné). Jiná studentka ovšem tvrdila, že se vyučující stížnostmi příliš nezabývají.

Shrneme-li tyto výpovědi, pak se zdá, že studenti často projevují obavy projevit svůj kritický názor, a to především jako jednotlivci. Pokud jsou schopni vystoupit jako skupina, učitelé nebo vedení katedry většinou reagují, i když možná je nutno, aby se studenti projevovali poměrně přesvědčivě a vytrvale. Na některých fakultách nebo katedrách je to pro studenty z různých důvodů zřejmě obtížnější. Studentské hodnocení pomocí dotazníků by mohlo hrát roli standardizovaného prostředku komunikace, který by mohl působit korektivně a možná i preventivně, tj. signalizoval by závažnou nespokojenost, kterou by mohla katedra řešit ještě před tím, než by situace mohla případně vést k určitému „výbuchu“ nebo k ostrým a vypjatým reakcím obou zúčastněných stran na veřejnosti.

Co se týče názoru učitelů, jedna respondentka se domnívala, že studenti mohou bez obav kdykoli přijít za vyučujícím (vedle toho, že se na její katedře často provádí reflexe výuky, jak už jsme se o tom zmínili); jiní respondenti byli trochu zdrženlivější: „Možnost mají, mohou se dožadovat přes studijní oddělení nebo přes vedení katedry... tedy jim už to neprospěje, ale třeba v dalším roce, aby to bylo líp. To nějak snad se dá, to snad trochu funguje. Tyhle ty stížnosti ze strany studentů, ty přijdou v okamžiku, kdy oni mají pocit, že jsou... že se s nimi nějak zachází nespravedlivým způsobem. (...) V ideálním případě by ten strach mít neměli, no ale ne vždycky nastane ideální případ.“ (1UKTF). V zásadě však podle respondentů kritické studenty skutečně žádný postih nečeká.

Jeden respondent také zmínil nástěnku na internetu, kde je možno se obracet na vedení katedry (jež je však velmi málo využívána), jiný SIS (na

FSV), tedy jakási studentskou samosprávu, která má zástupce ve vedení institutu a v akademickém senátu. Tento vyučující také navrhuje zřízení jakéhosi „emergency box“, kam by bylo možno poslat první signál, že něco není v pořádku. K problémům stížností studentů uvedl: „To je otázka toho, jestli už jsou zklamáni, že to párkrát zkusili a nevedlo to k ničemu, nebo nejsou ještě zklamáni, jaká je míra jejich vytrvalosti a optimismu v tomto směru. Vždycky nějaké opatření existuje, ale fakt je ten, že tu a tam se stane, že se dlouho nedá najít dovolání.“

A podle některých vyučujících existuje také možnost vyjádřit se „nohama“ - nechodit na kurz (nebo se na něj rovnou nezapisovat). To si ovšem studenti nemohou zdaleka ve všech případech dovolit.

3.2.2.9 Obtíže výzkumu a jeho využití

Obtíže, které se týkají administrativního a finančního zabezpečení, malé motivace učitelů ke zlepšování se či jejich někdy dosti obtížné vzájemné komunikace, si uvědomovali spíše vyučující; i mezi studenty se však objevil názor, že není lehké nahradit pedagoga někým lepším, nebo že finanční ohodnocení učitelů na vysokých školách není příliš motivující.

Jednou z úvodních obtíží každého výzkumu je, že jeho provedení musí někdo zabezpečit. V případě studnetského hodnocení se jedná většinou o nároky kladené na sekretářky kateder a na některé z pedagogů, kteří tuto práci samozřejmě dělají navíc, bez dalšího ocenění. (Na FSV se vyhodnocování až dosud věnovalo několik studentů za symbolickou odměnu). Výzkum je tedy práce navíc, která většinou není nijak finančně ohodnocena nebo ohodnocena spíše jen symbolicky. Kromě toho je nutné zaručit, že data nebudou zneužita, jak už se o tom mluvilo v kapitole o objektivitě výzkumu.

Dalším problémem je motivace učitelů ke zlepšování. Finanční ohodnocení vyučující nemusí příliš motivovat. Mnozí učitelé také vědí, že kdyby je měla fakulta např. vyměnit, mohla by mít problém sehnat náhradu. To platí v extrémní podobě pro KTF, kde např. některé předměty vyučují pedagogové, za něž doslova není náhrada. (A kde se, podle slov respondenta z KTF, odměny rozdávají paušálně, což rovněž nijak nemotivuje). Je zde na místě připomenout, že právě na této fakultě se studentské hodnocení provádělo spíše z formálních důvodů.

3.2.2.10 Navrhované změny

Respondenti, kteří se v rozhovorech nad studentskou evaluací zamýšleli, hovořili i o tom, jak by si představovali, že by studentské hodnocení mělo vypadat, navrhovali různé změny a pojetí, upozorňovali na úskalí, přemýšleli o využití výsledků. O některých úvahách už jsme se zmínili, např. v kapitole o smyslu výzkumu a jeho využití nebo o objektivitě studentů. Už jsme např. uváděli, že respondenti doporučovali zajistit vysokou účast studentů nebo že konkrétní závěry by se měly spíše dělat až na základě dlouhodobějšího výzkumu. V kapitole o využití výsledků už také bylo naznačeno, že někteří vyučující preferují použití studentského hodnocení pouze k osobním účelům, tj. jako zpětnou vazbu, nad níž se mají konkrétní učitelé zamyslet.

Jiní respondenti přinášeli další úvahy. Jedna respondentka se např. přikláněla k názoru, že by se výsledky hodnocení možná nemusely zveřejňovat. Rovněž by výsledky neporovnávala celofakultně (to by mohlo vzbuzovat rivalitu).

Na to, jak výsledky zpracovávat, mohou být také různé názory; jeden respondent doporučoval hodnotit několik dimenzí dotazníku a nedělat celkové sumace (které pak vedou k „vítězům a poraženým“), jiný by vyučující navzájem porovnával (ačkoli by tento „žebříček“ nezpřístupňoval studentům) a zdůraznil také porovnání všech kurzů

jednoho vyučujícího. Zde záleží samozřejmě na dosavadních zkušenostech respondentů a praxi na jednotlivých fakultách.

Posledně zmíněný respondent také navrhoval, aby i učitelé hodnotili své kurzy, a pak se výsledky navzájem porovnávaly, a to spolu s dalšími faktory (např. výsledky studentů u zkoušek, kde by však potom bylo dobré využívat standardizované testy).

Co se týče využití výsledků i k jiným účelům než jen jako osobní zpětná vazba (tj. např. jako podklad pro finanční a personální hodnocení), objevily se u učitelů záporné, nevyhraněné i kladné názory. Respondenti, kteří jsou zastánci toho, že s výsledky studentského hodnocení by mělo pracovat i vedení katedry, se domnívají, že toto šetření může vedoucím poskytovat signály o tom, že někde je možná závažnější problém, a mají za to, že pokud by se zjistilo, že skutečně jde např. o pochybení ze strany vyučujícího, vedoucí katedry by měl o tom s učitelem jednat – ať už v podobě určitého „nátlaku“ na řešení problému, nebo naopak spíše v podobě nabídky pomoci (zlepšení podmínek, rozdělení studentů do více kurzů apod.). Někteří respondenti však souhlasí i s tím, že výsledky studentského hodnocení by mohly být součástí širšího hodnocení vyučujících, na jejichž základě by se rozhodovalo o finančních a personálních otázkách na katedře.

Už jsme se zmínili o respondentce, která studentskou evaluaci výuky pomocí dotazníků (kdy jde převážně o kvantitativní výzkum) nepovažuje v zásadě za příliš přínosnou. Někteří studenti by uvítali jakousi společnou reflexi výuky, kde by mohli vyučujícímu vysvětlit své postoje – tato respondentka z řad vyučujících by právě tuto metodu preferovala. Každý vyučující by si podle ní měl o zpětnou vazbu sám aktivně říkat, měl by iniciovat společnou reflexi výuky se studenty. Na námitku, že ne pro každého vyučujícího je snadné takovouto reflexi provádět (respondentka působí na katedře, kde jsou k tomu vyučující i studenti vedeni),

odpovídá: „To je didaktická dovednost a každý vyučující by měl tu didaktiku znát. Je to otázka vedoucího katedry, aby se snažil vést i didakticky, to je u požadavků, které ta fakulta má i když si vybírá toho vyučujícího. Tak myslím si, že ani na vysoké škole by to nemělo být jenom o té odbornosti, ale i o tom umění to předat. Pracuji s lidmi. Já vím, že každý obor nepřipravuje... nezaměřuje se tolik na pěstování nějakých dovedností, způsobů přemýšlení těch lidí jako třeba my, (...) nicméně fakt při té výuce i těch faktů ta didaktika je taky důležitá, protože když to budu umět předat, tím víc oni těch informací si budou umět jako nasát. (...) A dá se to i lehce naučit, jenom je k tomu nějak motivovat.“ (2UFF).

I jiní vyučující však mluvili o tom, že cítí potřebu získávat přímou zpětnou vazbu v průběhu semestru. Jeden respondent však namítal, že věc je složitější – podle něj by se měly oddělovat výzkumy pro potřeby fakulty a pro potřeby jednotlivých vyučujících. Navíc v hojně navštěvovaných kurzech není jednoduché takovou reflexi provádět. A další vyučující doplnil: „V malých kurzech výběrových je tato cesta. (...) Ve velkých kurzech se to dá řešit tím, že ten pedagog by měl v ruce takovýto dotazník, ten by mohl být anonymní, ale on by si je sám získal a on by byl tím příjemcem těch informací. Tuhle tu část toho celého aparátu bych nejméně rád zahodil.“ (2UFSV). Je zde na místě připomenout studentku FF, která studuje obor, kde jsou v kruhu dva nebo tři studenti, a kde skutečně existuje mezi vyučujícími a studenty relativně úzká zpětná vazba. Na druhou stranu jsou ovšem obory, kde se v posluchárnách schází kolem stovky studentů a kde tedy bude mít vztah mezi studenty a vyučujícími téměř nutně jinou podobu⁴⁹.

⁴⁹ V teoretické části už bylo zmíněno doporučení používat otevřené otázky v kurzech s méně než deseti studenty; u navštěvovanějších kurzů by však bylo obtížné jejich zpracování. Viz [Cornell University Teaching Evaluation Handbook](http://www.clt.cornell.edu/resources/teh/ch3.html). [online]. Dostupné na <http://www.clt.cornell.edu/resources/teh/ch3.html>, kap. 3

4. ZÁVĚR

Hlubkové rozhovory s učiteli a studenty FF UK, KTF UK a FSV UK přinesly na problematiku studentské dotazníkové evaluace pedagogů množství názorů. Je možno shrnout, že všichni respondenti vyjma jedné vyučující z FF se shodovali v tom, že provádění tohoto hodnocení má smysl a že by se mělo uskutečňovat.

Uvedená respondentka, která dotazníkové evaluaci velký význam nepřikládala, se domnívala, že lepší informace by jí přinesla společná reflexe vyučujících a studentů, a dotazníkovou evaluaci by využila pouze v případě, kdyby se v dotazníku vyskytovaly převážně otevřené otázky. I tak by však preferovala, aby dotazník nebyl anonymní a ona tudíž měla konkrétní představu, proč a kdo zaujímá daný postoj, a mohla na to adekvátněji reagovat. Společnou reflexi, která by např. mohla následovat po vyhodnocení dotazníkového šetření a kde by bylo možno lépe vysvětlit své názory, by uvítali i někteří studenti (často se např. tento názor objevoval u studentů KTF, kde je distribuován hodně stručný dotazník). Odborníci otevřené otázky rovněž doporučují, a to u kurzů, kam dochází méně než 10 studentů. U větších kurzů, jak si uvědomují i někteří respondenti, by již zpracování výzkumu bylo příliš obtížné.

Studenti i vyučující v rozhovorech popisovali své zkušenosti s evaluací.

Zatím se na zkoumaných fakultách hodnocení provádělo převážně pomocí papírových dotazníků, které buď vyučující rozdávali studentům koncem semestru, nebo je studenti dostávali u zápisu. Mnozí respondenti však již komentovali nástup elektronického šetření. Někteří vyučující se také zamýšleli nad tím, že dosud není vyřešena organizace šetření: většinou se mu musí věnovat dobrovolníci z řad studentů nebo je organizačně zajišťují zaměstnanci jako práci navíc. Co se týče samotného dotazníku, někteří respondenti s ním vyjadřovali spokojenost, jiní by uvítali určité změny: otevřenější otázky, preciznější a kritičtější formulaci a výběr otázek (tak, aby bylo jasné, co se hodnotí, aby existovala shoda v tom, zda hodnocenou složku je možno považovat za negativní, pozitivní či neutrální, aby se hodnotily všechny podstatné aspekty výuky apod.).

Mnozí studenti se o výsledky studentské evaluace nezajímali. Mnohdy se zřejmě domnívali, že se jednalo jen o formální plnění povinnosti, že šlo o interní, soukromé informace týkající se jednotlivých učitelů nebo maximálně vedení katedry anebo jim výsledky nepřipadaly důležité pro jejich studium. Ti studenti, kteří výsledky viděli, si mj. uvědomovali, že hodnocení mohlo být ovlivněno například neoblíbeností předmětu, ale že také může existovat tendence nehodnotit příliš vyhrčeně (u negativního hodnocení). Přesto však se zdá, že výsledky dosti odrážely jejich vlastní očekávání.

Vyučující výsledky často dostali osobně (elektronickou poštou nebo vytištěné), kromě toho, že věděli, kde je možno je nalézt zveřejněné a také je tam vyhledávali. Někteří zmiňovali občasné výjimky (první hodnocení na KTF nebylo zveřejněno; výsledky hodnocení na FF byly omylem zveřejněny s „opačným znaménkem“). Někteří vyučující, zvláště pokud jsou hodnoceni kladně, se zřejmě nad výsledky příliš nezamýšlejí; zápornější nebo neočekávané hodnocení však většinu hodnocených

učitelů přiměje k reflexi. Negativní hodnocení může vést k odmítnutí celého hodnocení, ale také ke hledání toho, co za kritikou stojí. Vyučující pak zvažuje, zda si obhájí svůj postoj (např. nesníží náročnost kurzu), nebo se bude snažit něco změnit. Protože studenti i vyučující se shodují na tom, že hlavním smyslem studentského hodnocení je poskytnutí zpětné vazby pedagogům, je potěšitelné, že většinu učitelů kritika skutečně přiměje k reflexi, která může vést ke změnám v přístupu či metodách nebo až k rozhodnutí negativně hodnocený kurz (po jistou dobu) znovu neotvírat, a že se objevuje snaha vytvořit takový dotazník, který by co nejpřesněji pojmenoval, v které složce výuky je případně potřeba provést změny (mnohodimenzionální dotazník). Zdá se také, že tam, kde se hodnocení provádí opakovaně a poměrně standardně (jak uváděli např. respondenti z FSV nebo jeden vyučující z FF) a kde se propagují a zveřejňují výsledky (či dokonce vyhlášují ti nejlepší a nejhorší), je pravděpodobnější, že učitelé se budou nad svým hodnocením vážněji zamýšlet a budou mít i větší motivaci snažit se své hodnocení zlepšit, než tam, kde je šetření neustálené a spíše formální.

Stejně jako mnozí studenti, i respondenti z řad vyučujících často vyjadřovali názor, že studentské hodnocení má být využito pouze jako zpětná vazba pro vyučující a že tak to chápe i vedení jejich katedry. Někteří zmiňovali praxi, že vedoucí katedry s vyučujícími o výsledcích soukromě hovoří. Dalšímu využití se však zřejmě na většině pracovišť brání – výsledky šetření nepovažují za příliš objektivní nebo si uvědomují, že někteří vyučující např. odvádějí významnou práci na poli výzkumném či jiném nebo že by nebylo snadné je nahradit. Kromě toho existují obavy, aby se studentům používáním výsledků studentského hodnocení k tlaku na negativně hodnocené vyučující nedal do ruky zneužitelný mocenský nástroj (diktovali by, kdo má co vyučovat apod.). Jeden respondent z řad vyučujících však také otevřeně mluvil o tom, že

studentské hodnocení se na jeho fakultě provádělo formálně, aby se splnily požadavky vedení univerzity.

Někteří studenti považovali výsledky hodnocení přínosné i pro ně samotné: na jejich základě se mohli např. rozhodovat, který z volitelných kurzů si zapíšu. Další studenti se domnívali, že výsledky šetření se konkrétně projeví v dění na katedře (neotevřel se špatně hodnocený kurz, z dvousemestrálního kurzu se stal jednosemestrální), což nemusí být pro studenty vždy výhodné (kritizovaný vyučující zpřísnil požadavky ke zkoušce).

Mnoho studentů však vyjadřovalo přesvědčení, že výsledky studentského hodnocení se nijak nevyužívají. K tomuto názoru je vedlo několik důvodů. Někteří se domnívali, že učitelé hodnocení chápou jako formální povinnost nebo jako iniciativu studentů, kterou si posluchači prosadili, a proto je nutné se jí formálně podrobit, jiní tvrdili, že hodnocení nemá podporu vedení katedry, další se domnívali, že to, jak s výsledky naloží, záleží na jednotlivcích, kteří se však často výsledky vůbec nezabývají. Objevoval se také názor, že učitelé nemají důvěru ve výzkum v podobě, v jaké se provádí (nepovažují jej za objektivní nebo jsou skeptičtí k objektivitě studentů při vyplňování dotazníků), že katedry nemají zájem na změnách nebo že vyučující nemají motivaci se zlepšovat (mají stálý plat, malou konkurenci apod.) – poslední argument potvrzují i někteří učitelé.

Z výroků studentů i vyučujících se zdá, že zatím není příliš ujasněno, k čemu výsledky studentského hodnocení mohou sloužit a k čemu ne a jak s nimi dále nákladat. Vyjasnění této otázky a její vysvětlení všem zúčastněným by situaci zpřehlednilo a pomohlo pravděpodobně zmenšit obavy nebo apriorní negativní postoje na jedné straně, stejně jako nesplnitelná očekávání na straně druhé.

Ať už je skeptický postoj studentů, kteří se domnívají, že výsledky

studentského hodnocení se v praxi nijak nevyužívají, oprávněný nebo ne, je tento poměrně značně rozšířený pocit významný z toho důvodu, že snižuje motivaci studentů hodnocení se zúčastnit. Přitom právě vysoká účast studentů na hodnocení je základním předpokladem pro to, aby mohly být výsledky brány vážně a aby se s nimi tudíž mohlo dále pracovat.

Vysoká účast studentů je tedy základním předpokladem k tomu, aby studentské hodnocení mělo smysl a mohlo být nějak využito. Někteří respondenti dokonce navrhují, aby bylo hodnocení pro studenty povinné (ale proti tomu existuje námitka, že pak by studenti vyplňovali dotazníky povrchně), jiní se zamýšlejí nad dalšími aspekty tohoto problému. V každém případě je to pro organizátory hodnocení zásadní problém, jak už se ukázalo i v praxi (účast studentů někde byla tak nízká, že výsledky byly nepoužitelné). S přechodem studentské evaluace do elektronické podoby vyjadřovali mnozí respondenti obavy, aby to neznamenal nízkou účast studentů. Třebaže také existují různé námitky proti anonymitě studentů při evaluaci (msta učitelů, nekonkrétní zpětná vazba apod.), přesto i z důvodu zajištění vyšší účasti (dalším důvodem je možnost větší otevřenosti studentů) se respondenti většinou shodují, že by zachovali dotazníky anonymní.

Dalším předpokladem k tomu, aby bylo možno výsledky hodnocení brát vážně, je vhodná konstrukce dotazníku (reliabilita, validita) a standardní distribuce (např. zajištění, že s výsledky nemůže nikdo nepovolaný manipulovat).

Ale i v případě, že budou splněny tyto základní podmínky pro serióznost šetření, existuje mnoho obav z toho, že výsledky mohou být zásadně zkresleny. Hovořili o nich studenti i vyučující. Zmiňovali např. často snahu studentů se pomstít, povrchnost, záporný postoj k neoblíbenému předmětu, který se promítne do hodnocení vyučujícího

apod. Na to, zda skutečně už to, jaký předmět pedagog učí (což často záleží na jeho schopnostech si předmět uhájit nebo na jeho dalším vytížení) je jedním z důležitých aspektů toho, jak bude hodnocen, nebyl mezi vyučujícími jednotný názor. Proti přesvědčení, že to studenty ovlivňuje, se klade námitka, že dobrý pedagog umí i obtížný předmět učit tak, aby studenty neodrazoval.

Už jsme mluvili o tom, že v zásadě všichni respondenti považovali výsledky studentského hodnocení za dobrou zpětnou vazbu pro vyučujícího. Studenti však mnohdy také požadovali, zvláště když by některý vyučující byl dlouhodobě hodnocen silně negativně, aby výsledky vedly i vedení katedry k opatřením, které by na záporné hodnocení reagovalo. Odmítali však finanční postihy nebo dokonce propouštění učitelů, případně je považovali za nejzazší možnost. Výsledky by někteří použili také jako „odrazový můstek“ k otevřené diskusi s pedagogy. Studenti se většinou dožadovali zveřejnění výsledků, třebaže někteří s určitými výhradami (např. to může studenty předem negativně ovlivnit). Pro studenty má zveřejnění smysl, jak upozorňují i někteří učitelé, například pokud mají možnost vybírat z volitelných předmětů nebo z více učitelů učících stejný předmět.

Učitelé často také zdůrazňovali, že výsledky jsou využitelné zvláště při dlouhodobém sledování. Shodovali se, že pokud by se negativní hodnocení objevovalo opakovaně, signalizovalo by to závažnější problém, který by bylo nutno řešit. Někteří vyučující odmítali myšlenku, že by z výsledků mělo vyvozovat závěry i vedení katedry, jiní na to neměli vyhraněný názor, další respondent by k tomu přistoupil jen při hodnocení některých aspektů (např. učitel odpovídá za to, zda se účastní kurzů, ale neměl by být viněn z toho, že je jeho předmět neoblíbený). Vedoucí katedry by měl podle dalšího názoru veřejně chválit pozitivně hodnocené a soukromě hovořit s těmi, kteří jsou hodnoceni záporně (a

negativní výsledky lze využít i pozitivně, tj. jak vyučujícímu pomoci, aby se hodnocení kurzu zlepšilo). Mezi učiteli se však také objevily názory, že při dlouhodobém záporném hodnocení je možno skutečně uvažovat až o finančním postihu nebo personálním řešení, např. v době konkurzu. Z tohoto hlediska by pak výsledky studentského hodnocení byly jedním z aspektů (byť ne rozhodujícím) kariérního postupu učitele.

Podle výpovědí studentů se také zdá, že studenti často mají obavu projevit svůj kritický názor, a to především jako jednotlivci. Pokud jsou schopni vystoupit jako skupina, učitelé nebo vedení katedry většinou reagují, i když možná je nutno, aby se studenti projevovali poměrně přesvědčivě a vytrvale. Na některých fakultách nebo katedrách je to pro studenty z různých důvodů zřejmě obtížnější, třebaže obavy studentů mohou být nepodložené. Studentské hodnocení pomocí dotazníků by tak mohlo hrát roli standardizovaného prostředku komunikace, který by mohl působit korektivně a možná i preventivně. Z toho, jak se mnozí studenti dožadovali, aby v dotazníku měli prostor k jasnému vyjádření, k vysvětlení svého hodnocení vyučujícího, k tomu, aby otázky byly přiměřené konkrétnímu kurzu nebo přednášce, se totiž zdá, že mnohým studentům skutečně záleží na tom, aby mohli svým učitelům tlumočit své názory, aby byli slyšeni, aby jim bylo správně rozuměno a aby byli bráni vážně.

5. LITERATURA

Akademické centrum studentských aktivit. [online]. Dostupné na <http://www.acsa.vutbr.cz/main/index.php?horiz=3>

Cornell University Teaching Evaluation Handbook. [online]. Dostupné na <http://www.clt.cornell.edu/resources/teh/ch3.html>

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost :. Příručka pro uživatele.* 1. vyd. Praha : Karolinum, 1993. 374 s. ISBN 80-7066-822-9

DUNKIN, M. J.; BARNES, J. *Research on Teaching in Higher Education.* In WITTROCK, M. J. (ed.) *Handbook of Research on Teaching.* 3. vyd. New York : Macmillian Publishing Company, 1985. 1037 s.

Dvacet let reform vysokého školství v Evropě po roce 1980. Studie Eurydice. Praha : ÚIV, 2001. 182 s. ISBN 80-211-0396-5

ENDERS, J.; TEICHLER, U. *Povolání vysokoškolského učitele v*

mezinárodním srovnání. Praha : CSVŠ, 1999. 80 s. ISBN 80-86302-14-8

[EMERY, C.; KRAMER, T.; TIAN, R. Return to Academic Standards: Challenge the Student Evaluation of Teaching Effectiveness. \[online\]. http://www.bus.su.edu/academcs/accounting/faculty/lcrumbley/stu_rat_of %20instr.htm;](http://www.bus.su.edu/academcs/accounting/faculty/lcrumbley/stu_rat_of%20instr.htm)

[EMERY, C.; KRAMER, T.; TIAN, R. Return to Academic Standards: Critique of Student Evaluation of Teaching Effectiveness. Quality Assurance in Education \[on line\]. Vol. 11, N. 1, 2003, str. 37-46. Dostupné na http://www.ctu.edu.vn/centers/clf/teaching/ebook/26.pdf](http://www.ctu.edu.vn/centers/clf/teaching/ebook/26.pdf)

[Evaluační záměr FF UK Praha. \[online\]. Dostupný na http://email.seznam.cz/redirect?http://www.ff.cuni.cz/dok/komise/evaluacni.php#3](http://email.seznam.cz/redirect?http://www.ff.cuni.cz/dok/komise/evaluacni.php#3)

[Focus on the structure of higher education in Europe : National trends in the Bologna Process – 2004/05 Edition. \[online\]. Dostupné na http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=064EN](http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=064EN)

HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. 184 s. ISBN 80-7178-635-7

[HENDL, J. Úvod do kvalitativního výzkumu. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1997. 243 s. ISBN 80-7184-549-3](#)

MAREŠ, J. *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky*. Praha : SPN, 1991. 153 s. ISBN 80-7066-331-6

OSUSKÝ, M. *Študentské hodnotenie výuky: dobrý sluha, alebo zlý pán?*

Bakalářská práce. Praha : FSV. [online]. Dostupné na <http://www.fsv.pepo.info>

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-569-8

Řád pro hodnocení výuky studenty. Vnitřní předpis Karlovy Univerzity. [online]; Dostupný na <http://www.ff.cuni.cz/dok/komise/evaluacni.php>

STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Nakladatelství Albert, 1999. 194 s. ISBN 80-85834-60-X

Studentské hodnocení jako pomsta učitelům? Mýtus! Rozhovor M. Polívky s M. Osuským. *Sociál*, 2006, roč. 3, s. 6-7

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4

VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha : PedF UK, 2002. 293 s. ISBN 80-7290-100-1

VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělávatele učitelů*. Praha : Ústav výzkumu a rozvoje školství., 1999. 222 s. ISBN 80-86039-97-8

VOJNOVIČOVÁ, N. Srování : filozofie, teologie a soc. oblast. *Lidové noviny*, 2.2.2007, roč. XX, č. 28, příloha Speciál, s. II

Výsledky evaluace na FSV UK. [online]. Dostupné na

<http://www.fsv.pepo.info>

Výsledky evaluace na KTF UK z r. 2005. [online]. Dostupné na

<http://www.ktf.cuni.cz/KTF-186.html>

Výsledky hodnocení výuky v Ústavu české literatury a literární vědy FF

UK. [online]. Dostupné na <http://cl.ff.cuni.cz/evaluace/index.php>

6. PŘÍLOHY

6.1 Dotazník používaný na KTF UK v prvním roce šetření (delší)

