

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Evaluaace výuky na lékařských fakultách

Evaluation of teaching at medical faculties

Bc. Markéta Škrabalová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Šafránková, CSc.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma Evaluace výuky na lékařských fakultách potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 16.04.2019

Ráda bych vyjádřila poděkování doc. PhDr. Janě Marii Šafránkové, CSc. za její vstřícnost, za čas, který mi věnovala, a především za cenné a odborné rady a připomínky při vedení mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat celé své rodině, kolegům a doc. MUDr. Pavlovi Dlouhému, Ph.D. za velkou podporu a trpělivost. V neposlední řadě bych ráda poděkovala účastníkům dotazníkového šetření a rozhovorů za jejich čas a ochotu spolupracovat.

## **ABSTRAKT**

Studentské posuzování kvality výuky je součástí hodnocení kvality vysoké školy a současně nástrojem managementu využívaným při řízení vzdělávacího procesu na vysoké škole. Diplomová práce se zaměřuje na studentskou evaluaci výuky na lékařských fakultách Univerzity Karlovy. Cílem práce je zjistit názor vyučujících a studentů na studentskou evaluaci výuky jako na jeden z nástrojů hodnocení kvality vysokých škol, popsat evaluaci výuky na zkoumaných lékařských fakultách, analyzovat výroční zprávy a dlouhodobé záměry vybraných fakult z pohledu studentské evaluace výuky. Teoretická část práce je rozdělena do dvou kapitol. První kapitola vymezuje pojem vysoká škola, zabývá se hodnocením kvality na vysokých školách a v závěru se věnuje problematice výročních zpráv. Druhá kapitola podrobně rozpracovává problematiku studentského hodnocení výuky na vysokých školách na základě studia odborné literatury. V praktické části je uveden výzkumný soubor, výsledky předvýzkumu a najdeme zde i krátkou charakteristiku lékařských fakult. Pro účely výzkumného šetření byly využity tyto metody: dotazníkové šetření, rozhovory a obsahová analýza textu. V závěru praktické části jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření s komentáři, vypracována analýza výročních zpráv a dlouhodobých záměrů zkoumaných lékařských fakult a popsán systém studentského hodnocení výuky na jednotlivých fakultách. Výzkumné šetření navazuje na část terminologickou. Závěr práce přináší souhrnné výsledky a krátké doporučení pro management vysokých škol pro oblast studentského hodnocení výuky.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

vysoká škola, lékařská fakulta, evaluace výuky, výroční zpráva, hodnocení kvality

## **ABSTRACT**

Students assessment of the quality of teaching is part of the quality assessment of the university and as well it's the management tool used to manage the educational process at the university. The dissertation focuses on student evaluation of teaching process at medical faculties of the Charles Univerzity in Prague. The target of the dissertation is to find out student's and teacher's opinion about the student's teaching evaluation to be one of the quality assesment tools to rate universities, describe teaching evaluation at medical faculties being researched and to analyze annual reports and long-term purposes of selected medical faculties from the student's teaching evaluation point of view. Theoretical part of dissertation is divided in two chapters. The first one is defining the term college and deals with the quality at universities and finally deals with the annual reports of universities. Second chapter elaborates in detail the issue of students assessment of teaching at universities based on the study of professional literature. In the practical part of the dissertation research file is being listed, as well as the results of pre-research and short madical faculties description. For the research survey purposes following methods has been used: questionnaire survey, dialogues and text content analysis. In the end of the practical part results of the questionnaire survey including comments ar presented, an analysis of the annual reports and long-term purposes of researched medical faculties is developer and the system of student assessment of teaching at particular medical faculties is described. Research survey follows the terminological part. The conclusion brings summary and short recommendations for university management for the student's teaching evaluation.

## **KEYWORDS**

College, Faculty of Medicine, evaluation of teaching, annual report, quality evaluation

## Obsah

Úvod .....	7
1 Vysoká škola .....	10
1.1 Hodnocení kvality .....	16
1.2 Výroční zpráva .....	23
2 Evaluace výuky .....	25
2.1 Podoby hodnocení vysokoškolské výuky .....	31
2.2 Metody evaluace .....	34
2.3 Zásady pro konstruování vhodné metody .....	37
2.4 Zásady pro zadávání metody studentům .....	41
2.5 Vyhodnocování získaných dat .....	47
2.6 Interpretace výsledků .....	48
2.7 Zveřejňování výsledků .....	52
2.8 Využívání výsledků .....	53
2.9 Shrnutí teoretické části .....	54
3 Výzkumné šetření .....	59
3.1 Předvýzkum .....	59
3.2 Objekt výzkumu .....	60
3.3 Techniky sběru dat .....	62
3.4 Analýza výročních zpráv a dlouhodobých záměrů se zaměřením na studentské evaluace .....	64
3.5 Popis průběhu studentského hodnocení výuky na lékařských fakultách Univerzity Karlovy .....	72
3.6 Výsledky dotazníkového šetření .....	77
3.6.1 Studentská evaluace výuky jako nástroj hodnocení kvality výuky .....	82

3.6.2	Koncepce studentské evaluace výuky .....	87
3.6.3	Časový bod hodnocení .....	98
3.6.4	Výsledky studentské evaluace výuky .....	102
3.6.5	Negativa studentské evaluace výuky .....	114
3.6.6	Studentská evaluace ano či ne – přístup fakult.....	120
3.6.7	Volné komentáře.....	123
3.7	Shrnutí výzkumného šetření .....	129
Závěr.....		130
Seznam použitých informačních zdrojů .....		139

## Úvod

*„Teoretická ekonomie má co říci – možná překvapivě – i k úvaze o hodnocení profesionálního výkonu pedagoga jeho posluchači. Ti hodnotí kurzy z hlediska svého osobního „užitku“ a teorie užitečnosti (utility theory) tvoří jeden z výchozích bodů mikroekonomie, vědy o chování spotřebitele a podnikatele. A posluchač jako „spotřebitel“ našeho pedagogického působení je také „podnikatelem“ svého druhu – člověkem, který se rozhodl „investovat“ léta úsilí, odříkání i peněz do zvoleného oboru studia.“* (Mlčoch, 2012, s. 25)

Na vysokých školách se pro činnosti zahrnující kontrolu a hodnocení ujal termín zajišťování kvality (qualita assurance). Euridyce tento termín vymezuje jako souhrnné označení pro trvale a soustavně probíhající proces hodnocení (posuzování, monitorování, zajištění, udržování a zlepšování) kvality systému vysokoškolského vzdělávání, vysokoškolské instituce nebo studijního programu. (Eurydice, 2009, s. 114)

Zajištění kvality systémů vysokoškolského vzdělávání se stalo důležitou otázkou po celém světě a stále podněcuje diskusi na mezinárodní i regionální úrovni. Obecně je kvalitní vysokoškolská výuka široce chápána jako výuka, která je zaměřena na studenty a jejich učení. Samotné definování kvalitní výuky ve vysokoškolském vzdělávání je spojováno s mnoha přístupy a definicemi a je předmětem mnoha diskuzí. Vedení vysokých škol stojí především před touto výzvou – studenti musí získat nové znalosti, dovednosti a informace, ale to samo k jejich učení nestačí, potřebné jsou též změny v oblasti myšlení, postojů a hodnot.

Jedním z prostředků, jak zvyšovat kvalitu výuky, je na vysokých školách i studentské hodnocení, které zároveň slouží jako zpětná vazba jak pro vyučující, tak i pro vedení kateder a fakult. Termín evaluace je možné charakterizovat jako posouzení kvality a stanovení hodnoty na základě vlastní zkušenosti. Evaluace na vysokých školách se pomalu stává samozřejmostí. Jedná se o velmi aktuální a často diskutované téma. Téma, které u mnohých pracovníků vzbuzuje nedůvěru a častokrát i emoce a vášně (u jedněch z obavy, že se může objevit něco nepříjemného, u druhých je to například nechut' k tomu, že by jejich práce měla být kritizována studenty). Přitom je jasné, že evaluace vnější i vnitřní má racionální jádro, především při nárůstu autonomie vysokých škol. Nastavuje školet zrcadlo



a přispívá k udržení kvality školy nebo k jejímu růstu. Odborná literatura častokrát označuje studentské posuzování výuky jako jeden z mechanismů nepřímého řízení vzdělávací soustavy. Podstatou studentského hodnocení výuky je posuzování a vyhodnocování prvků vzdělávacího procesu s cílem zvýšit jejich kvalitu i efektivitu. V procesu studentských evaluací výuky bývá velmi často zdůrazňována záměrnost, systematickosti, strukturovanost a plánovitost hodnotícího procesu. Důležitým rysem evaluace je propojenost s rozvojem a zlepšováním práce jednotlivých škol i celého systému. O kvalitě vzdělávacího procesu rozhoduje celá řada faktorů. Evaluace výuky studenty prostřednictvím různých anket však nemůže nahradit skutečný dialog mezi studenty a pedagogy, může však být jednou z forem komunikace v rámci vysoké školy. Studentské hodnocení výuky může mít mnoho podob, může se lišit formou, cíli nebo způsobem organizace, přesto však lze najít jeden významný prvek, společný všem hodnocením výuky, a to snahu dosáhnout prostřednictvím dotazníkového šetření hlubšího poznání své vysoké školy. Neopomenutelným prvkem v systému hodnocení výuky je motivace studentů. Pokud je systém studentského hodnocení výuky dobře organizovaný a transparentní, s jasně definovaným podílem studentů na organizaci a odpovědnosti, lze ho považovat za jeden z klíčových principů pro motivaci studentů hodnotit.

Problematikou studentského hodnocení výuky se zabývá i tato diplomová práce a předmětem výzkumu jsou lékařské fakulty Univerzity Karlovy. Cílem práce je zjistit názor vyučujících a studentů na studentskou evaluaci výuky jako na jeden z nástrojů hodnocení kvality vysokých škol, popsat evaluaci výuky na zkoumaných lékařských fakultách a analyzovat výroční zprávy a dlouhodobé záměry vybraných lékařských fakult z pohledu studentské evaluace výuky. Výzkumné šetření by mělo odpovědět na tyto výzkumné otázky: Jaký je názor vyučujících na studentskou evaluaci výuky jako na jeden z nástrojů hodnocení kvality? Jaký je názor studentů na studentskou evaluaci výuky jako na jeden z nástrojů hodnocení kvality? Obsahují výroční zprávy a dlouhodobé záměry lékařských fakult informaci o evaluaci výuky? Jak probíhá studentská evaluace výuky na zkoumaných fakultách?

V první kapitole teoretické části je na základě odborné literatury vymezena problematika hodnocení kvality vysokých škol a výročních zpráv. Druhá kapitola se již dopodrobna

zabývá studentským hodnocením výuky. Tato kapitola rozpracovává studentskou evaluaci výuky, od vymezení pojmu evaluace výuky a podoby evaluace výuky přes metody evaluace a vyhodnocování získaných dat až po zveřejňování a využívání výsledků evaluace. Teoretická část je zakončena shrnutím. Kapitola číslo tři se pak již zabývá výzkumným šetřením. Jsou zde definovány cíle a výzkumné otázky, popsána metodika sběru dat a výzkumný vzorek. V podkapitolách je následně provedena analýza výročních zpráv a popsán systém evaluací na jednotlivých zkoumaných lékařských fakultách; následuje interpretace dotazníkového šetření. Kapitola týkající se výzkumného šetření je také zakončena krátkým shrnutím. V závěru diplomové práce je shrnuto dosažení stanovených cílů diplomové práce.

## 1 Vysoká škola

*„Vysoká škola je souhrnné označení pro různé typy vzdělávacích zařízení, která poskytují terciární vzdělávání. Vysoké školy mohou být z hlediska zřizovatele: veřejné (zřizované zákonem), soukromé a státní (pouze vysoké školy vojenské a policejní, zřizované zákonem a řízené příslušnými ministerstvy).“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 291)*

Vysoké školství bývá ovlivněno především tradicí národní kultury každé země. Odráží se v něm specifický vývoj v různých historických obdobích, duchovní a morální investice do vzdělávání po dobu mnoha generací, ale i zásadní rozhodnutí, která jsou ovlivněna strategií státní politiky. Vytváření vzdělávacích institucí tak může být výsledkem evolučního procesu po mnoho staletí, ale i součástí politického rozhodnutí. Při takových rozhodnutích může být tradice do jisté míry potlačena, ale její úplné zanedbání může velmi negativně ovlivnit kontinuální vývoj vzdělávacího systému. (Holda, Šebková, 1999, s. 10)

Vysoké školy podle typu poskytovaného programu můžeme rozdělit na vysoké školy univerzitní a neuniverzitní. Vysoká škola univerzitní je oprávněna uskutečňovat všechny typy studijních programů v souvislosti s vědeckou, výzkumnou, uměleckou a další činností. Oproti tomu neuniverzitní vysoká škola uskutečňuje převážně bakalářské studijní programy. Může však uskutečňovat i magisterské studijní programy, nemůže však uskutečňovat studijní programy doktorské. Neuniverzitní vysoká škola se nečlení na fakulty. Každá vysoká škola má typ vysoké školy vyznačen ve svém statutu, a to vždy v souladu se stanoviskem akreditační komise. (Průcha, Veteška, 2014, s. 291)

Dle Průchy a Vetešky (2014) se na vysokých školách realizuje poměrně velká část vzdělávání dospělých, a to jak ve studiu formálním, tak ve studiu neformálním. V současné době se velký zájem teoretiků zaměřuje na vysokoškolskou pedagogiku, a to hlavně ve vztahu k činnostem vysokoškolských učitelů a specifikům vysokoškolských studentů. V pojetí Průchy a Vetešky (2014) je vysokoškolská pedagogika chápána velmi široce a je popisována jako teorie o výchově a vzdělávání na vysoké škole. Mezi další témata vztahující se k vysokoškolské pedagogice patří vlastní problematika fungování vysokých škol, kurikula vysokých škol, studenti vysokých škol a jejich učitelé a v neposlední řadě

také formy a metody výuky a s tím spojené hodnocení studia a jeho výsledků. (Průcha, Veteška, 2014, s. 291)

Oblast vysokého školství je dle Průchy a Vetešky (2014) značně ovlivněna tzv. Boloňským procesem, který směřuje k vytvoření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. Hlavní znaky výše uvedeného procesu spočívají v rozčlenění vysokoškolského studia do tří stupňů vzdělávání – bakalářského, magisterského a doktorského. Vysokoškolské studium začíná přijetím uchazeče na vysokou školu, které je stvrzeno jeho zápisem ke studiu, následuje slavnostní slib tzv. imatrikulace. Studium je zakončeno splněním všech podmínek a státní závěrečnou zkouškou. Studenti vysoké školy mají řadu práv a povinností, tato práva a povinnosti vyplývají ze statusu studenta. (Průcha, Veteška, 2014, s. 292)

Münsterová (2004) popisuje stále se zvětšující rozsah, závažnost a dosah poznatků i míru informací v současném světě. Dle Münsterové (2004) tak vzniká společnost znalostí, v níž vzdělání nabývá podoby ekonomického nástroje. S tím souvisí i proces rychlých a zásadních změn, které ve vysokém školství vyspělých zemí probíhá již od šedesátých let minulého století. V České republice jsou vysoké školy součástí a nejvyšším článkem vznikajícího diversifikovaného terciárního sektoru vzdělávání, který má zahrnout všechny instituce poskytující pomaturitní vzdělávání – veřejné a soukromé vysoké školy univerzitního i neuniverzitního typu, vyšší odborné školy a instituce s pomaturitním odborným studiem. Do terciárního sektoru vzdělávání vstupuje významná část populace, která stále vzrůstá. Uspokojit však požadavky co největšího počtu zájemců o studium, správně využít jejich schopnosti a znalosti, vyhovět i potřebám společnosti a při tom všem konání nesnížit kvalitu vzdělávání, je pro vysoké školy nesnadným úkolem, který vyžaduje nejen nové pedagogické přístupy, ale i nové strategie v řízení a managementu vysokých škol. Vlivem různorodých a nelehkých úkolů, které jsou na vysokoškolské instituce kladeny, se vysoké školy vyvinuly ve složité, národně i mezinárodně působící pedagogicko – vědecko – podnikatelské instituce. Jejich úspěšná činnost a další rozvoj jsou podmíněny kvalifikovaným řízením a vytvářením strategií na všech úrovních, přičemž se opírají o konsensuální podporu a hlavně součinnost nejen zaměstnanců, ale i samotných studentů. (Münsterová, 2004, s. 34)

Slavík (2012) upozorňuje na rozdíl mezi vysokoškolským vzděláváním a vysokoškolskou výukou. První pojem popisuje celý akademicky orientovaný stupeň vzdělávacího systému, který v tradičním pojetí navazuje na vyšší sekundární školy a obvykle pokračuje dalším, celoživotním učením. Vysokoškolský stupeň vzdělávací soustavy je charakterizován typem institucí, vysokoškolskou legislativou a vnitřními směrnicemi, organizační strukturou, akademickou kulturou, strukturou vzdělávacích programů a charakterem vzdělávacích procesů. Vysokoškolská výuka je pojem, kterým označujeme konkrétní, časově a místně omezenou aktivitu, která je definována ve vzdělávacím programu a obvykle je vázána na konkrétní předmět, modul, kurz nebo jinou organizační formu. (Slavík, 2012, s. 12)

Pokud bychom se zaměřili na vědecký, sociální, kulturní a ekonomický rozvoj současné společnosti, je patrné, že vysoké školy zde hrají klíčovou roli tím, že:

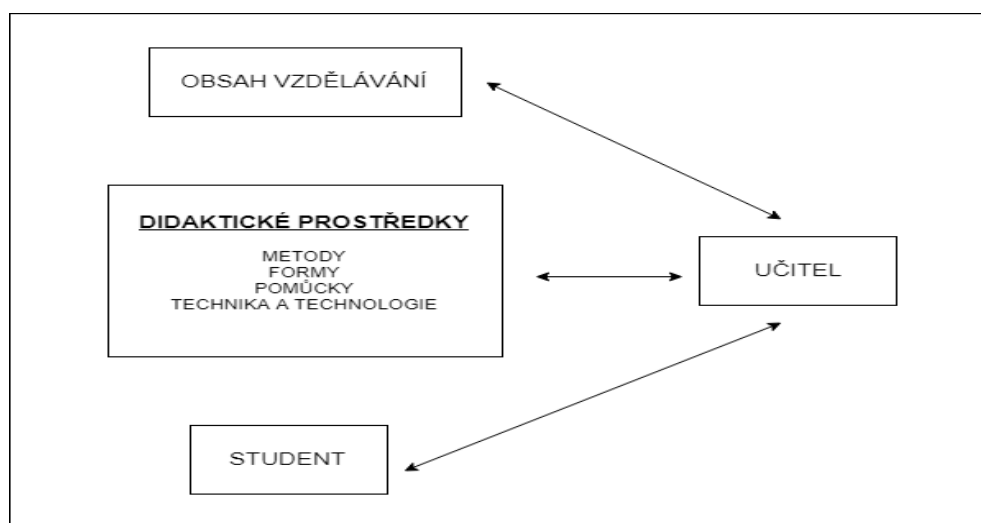
- upevňují a rozvíjejí dosažené poznání;
- pěstují vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou a další tvůrčí činnost;
- umožňují přístup k vysokoškolskému vzdělávání a získání odpovídající profesní kvalifikace;
- poskytují další formy vzdělávání, a tím umožňují získávat, rozšiřovat a prohlubovat znalosti a dovednosti z různých oblastí, a tím se podílejí na celoživotním vzdělávání;
- pěstují kulturní rozmanitost a vzájemné porozumění;
- přispívají k rozvoji na národní a regionální úrovni a spolupracují s různými stupni státní správy a samosprávy;
- rozvíjejí mezinárodní spolupráci jako podstatný rozměr svých činností a podporují společné projekty v zahraničí. (Slavík, 2012, s. 14)

V oblasti vysokého školství se velmi často setkáváme s pojmem strategie vysokoškolského vzdělávání a výuky.

Slavík (2012) pojem strategie charakterizuje „jako plán, jak postupovat, aby bylo dosaženo stanovených cílů – v případě vysokých škol je primárním cílem vytvářet poznání, ale také zajistit jeho replikaci, publikaci a aplikaci.“ Strategie vysokoškolského vzdělávání může nabývat různých podob. Rozhodující je, pro jakou úroveň vzdělávacího systému je

plánování určeno. Rozeznáváme strategie **nadnárodní, národní, institucionální**, jakož i konečný postup a strategii jednoho pedagoga na úrovni výuky. (Slavík, 2012, s. 13)

Vysokoškolská výuka je jevem velmi složitým, pokud tento pojem zobecníme a zjednodušíme, můžeme vytvořit model, ve kterém činitelé výuky vystupují ve vzájemných polohách a vztazích, na základě kterých jsou dále definovány jejich role a funkce.



Obrázek 1 – Model výuky, činitelé výuky (Slavík, 2012)

Strategie vysokoškolské výuky na úrovni jedné vysoké školy, respektive její součásti (fakulta, ústav, institut apod.) je utvářena mnoha proměnnými – velikostí a charakterem vzdělávací instituce, skupinou oborů, dále konkrétním studijním programem, formou vzdělávání a v neposlední řadě také složením členů akademické obce, akademických pracovníků a také studentů. Z toho vyplývá, že strategie vzdělávání může být velmi proměnlivá mezi jednotlivými vysokými školami, v rámci jedné vysoké školy a mezi různými obory studia. Jiné přístupy jsou například voleny pro výuku lékařských disciplín, informatiky nebo ve vzdělávání pedagogů. *„Rozdílnost strategií má dopad i na preferované vztahy mezi akademickými pracovníky a studenty, tedy na sociální klima a étos instituce. Volba vhodné strategie výuky spočívá mimo jiné ve správném výběru a*

*uspořádání obsahu, ve správné formulaci cílů a ve správném výběru a použití didaktických prostředků, mezi které počítáme především metody, formy, didaktickou techniku a technologii.“ (Slavík, 2012 s. 19)*

Volbu strategie vysokoškolské výuky ovlivňují specifické formy studia. Forma studia může být prezenční, distanční a kombinovaná. Jak uvádí Vašutová (2002), studenti prezenčního studia jsou ve fázi pozdní adolescence, případně mladé dospělosti. Tato specifická sociální skupina prezenčních studentů se vyznačuje rozvinutými vlastnostmi a znalostmi potřebnými pro studium, slabou stránkou této skupiny je však kratší životní a profesní zkušenost. Jejich primárním zaměstnáním bývá tedy studium. Dá se však říci, že celkově tvoří svébytnou sociální skupinu a vlastní subkulturu. Naproti tomu studenti ostatních forem studia jsou lidé vyššího věku, převážně pracující. Tuto skupinu studentů je možné charakterizovat jako studenty dále si rozšiřující svou kvalifikaci. V důsledku toho je jejich motivace více orientovaná na zlepšení úrovně znalostí a dovedností, včetně uplatnění poznatků v praxi. (Vašutová, 2002, s. 160)

Gläß (2016) se na problematiku kvality vysokých škol zaměřuje i z pohledu ekonomiky. Rozdíly mezi univerzitami rostou a vysoké školy musí zvládat i strategické výzvy, které jsou důsledkem měnících se okolností a demografických změn. Autorka předpokládá nárůst počtu studentů a starších studentů a vzrůst poptávky po celoživotním a distančním vzdělávání. Komerční efektivnost, orientace na výstupy, kultura služeb - to všechno jsou termíny známé manažerům a studentům ekonomie. Jde o nový vývoj, který zasahuje i oblasti, pro které byl až donedávna cizí. Vysoké školy budou muset upravit nabídku studijních programů, jejich marketing a organizaci v souladu s měnícími se požadavky studentů. Stále častěji je však diskutována otázka, zda by ekonomické myšlení mělo a mohlo být aplikované na vysoké školy a zda může ovlivnit kvalitu vysokých škol. Názory odborníků na tuto problematiku se různí. (Gläß, 2016, s. 57)

Kvalita vysokoškolské výuky je dle mínění Slavíka (2012) ovlivněna i tím, jací studenti přicházejí do výuky. Na prvním místě to jsou individuální předpoklady studenta, a to především jeho schopnosti a dovednosti. Přejít na vysokou školu přináší mnoho rizik, která souvisejí se schopností sebeřízení. Objevují se časté studijní potíže, jako je přetížení v době zkuškového období, pochybování o vlastních schopnostech uspět,

vyskytují se jevy odkládání studijních povinností, hledání únikových cest nebo odsouvání studia. (Slavík, 2012, s. 19)

Vašutová (2012) popisuje několik typologií studentů. Typologie dělí studující do čtyř skupin podle studijní motivace:

- studenti, kteří se učí pro poznání, mají zájem o obor, který studují,
- studenti, kteří studují účelově, například aby získali diplom, učí se kvůli prestiži,
- studenti, kteří studují z důvodu potřeby výkonu, jsou soutěživí, chtějí uspět ve srovnání s ostatními,
- studenti, u kterých převládá motivace sociální, tj. potřeba být s ostatními.

Jiné prameny dle Vašutové (2002) popisují typy studentů podle přístupu k učení:

- povrchní přístup se vyznačuje cílem studenta absolvovat vysokou školu a získat diplom. Motivace však spočívá ve snaze plnit všechny požadavky a vyhnout se neúspěchu,
- hloubkový přístup je charakteristický snahou ovládnout disciplínu, učit se důkladně a porozumět dané problematice. Stává se, že takový student umí více než vyučující a potřebuje náročnější úkoly a výzvy,
- utilitární přístup reprezentuje studenty, kteří se snaží uspět za každou cenu. Hledají cestu jak projít a často studují cestou nejmenšího odporu. Neváhají hrát nepoctivou hru. Tento přístup může vzniknout selektivně u předmětů, které jsou neoblíbené nebo příliš náročné. (Vašutová, 2002, s. 170)

Prioritou pedagoga by však mělo být motivovat studenty ve všech výše uvedených skupinách. Na základě této rozdílnosti studentů je dobré volit optimální strategie vysokoškolské výuky. Platí zásada, že pedagog by měl usilovat o to, aby co nejvíce studentů preferovalo hloubkový přístup a jejich motivace vycházela především ze zájmu o obor a z potřeby poznávat nové. Co tedy dělat konkrétně?

Vašutová (2002) doporučuje zařadit tyto čtyři klíčové prvky:

- motivace – zvyšování motivace všemi dostupnými prostředky,
- aktivní učení – přednost mají mít aktivizační metody výuky,



- učební bázi – kterou mohou studenti aplikovat na nové problémy,
- diskuze – dát studentů prostor, respektovat jejich osobnost a názor, využívat jejich reflexi a zpětnou vazbu při hodnocení výuky. (Vašutová, 2002, s. 180)

## 1.1 Hodnocení kvality

Hodnocení není jen analýza – analýza je jednosměrný uzavřený proces, který ukazuje, jak je co „složeno“ nebo „uděláno“. Naproti tomu hodnocení má sumarizující a zhodnocující složku, tedy poté, kdy se účastník procesu s hodnocením seznámí, ukáže se mu daná věc „v novém světle“, tedy nelze už vrátit zpět jeho původní přesvědčení, původní rozvrh, ve kterém danou věc chápal a rozuměl jí. Pokud něco pojmenujeme, změníme, nenávratně do situace nebo do děje zasáhneme. Hodnocení se tedy stává součástí procesu samotného. (Mayer, Kroupa, Štoger, 2006, s. 31)

V pojetí Prudkého (2014) je možné vzdělávání a vzdělání chápat jako jeden z rozhodujících zdrojů rozvoje společnosti a života lidí. Z toho vyplývá, že míra kvality vzdělávání a vzdělání je jedním ze zásadních zdrojů rozvoje či zhoršování kvality života. Výše uvedené se týká všech podob a úrovní vzdělávání, na prvním místě institucionalizovaného vzdělávání, tedy školství a v něm ovšem i terciárního vzdělávání. Zaměříme-li se na problematiku z opačného úhlu pohledu, je možné konstatovat, že požadavek na růst kvality terciárního vzdělávání je zároveň požadavkem na růst kvality života ve společnosti. Požadavky na růst kvality terciárního vzdělávání však nemohou být vyčerpány jen a pouze technickými nebo procedurálními požadavky na strukturu, rozsahy a zaměření výuky, ale také na to, do jaké míry terciární vzdělávání přispívá k rozvoji osobnosti studentů. (Prudký, 2014, s. 5)

*„Efektivita a kvalita pedagogického procesu vzdělávacího systému na vysokých školách svědčí o jejich kvalitním či nekvalitním vyučovacím procesu a má vliv na možnosti uplatnění budoucích absolventů na trhu práce. Průběžné zkvalitňování výuky je důležité permanentně implantovat do pedagogického procesu, což předpokládá zvýšení nároků na studenta i učitele, systematickou informovanost, vysvětlení přínosů změn pro obě strany, proškolení pedagogů a metodickou pomoc, včetně využívání zpětnovazebných mechanismů,*

*jako je hodnocení výuky, průzkumy spokojenosti učitelů a studentů.*“ (Trojan et al., 2016, s. 51)

Beneš, Roskovec a Šebková (2013) konstatují, že současný vývoj dospěl do stádia, kdy se kvalita všech činností vysokých škol považuje za základní prioritu a uvádí tři hlavní důvody, které tuto situaci silně ovlivňují:

- rychlý a pokračující nárůst počtu studijních příležitostí,
- decentralizace vysokoškolských systémů,
- internacionalizace vysokého školství.

V souvislosti s diskuzí o důvodech a potřebě hodnocení kvality se stále a opakovaně otevírají diskuze o pojetí či definici kvality vzdělávání. Existuje několik různých obecných náhledů na kvalitu vzdělávání a její zajišťování, které především vysvětlují její komplexní povahu. Někteří autoři popisují zajišťování kvality jako mechanismus vytváření důvěry zúčastněných aktérů, že jejich vzdělávání (vstupy, proces a výstupy) plní jejich očekávání. Je zde především zdůrazňován dynamický rozměr zajišťování kvality, což znamená, že očekávání by měla být naplňována v každém čase a v průběhu času by se kvalita měla zvyšovat. *„V abstraktním smyslu lze kvalitu považovat za vzdálenost mezi cílem a výsledkem s implicitním předpokladem, že se kvalita zlepšuje se zmenšující se vzdáleností cíle a výsledku.*“ Různé výklady kvality, a tím i její komplexní charakteristika, závisí na tom, kdo stanovuje cíle a kdo posuzuje jejich plnění. Potřeby a požadavky se mohou lišit na národní úrovni i na úrovni různých typů vysokých škol. (Beneš, Roskovec, Šebková, 2013, s. 8)

Hodnocení kvality ve škole je neustále aktuálnější součástí života vysokoškolských institucí. Kvalita nevzniká sama od sebe – je třeba ji tvořit. Kvalita musí být stabilní vlastnost vzdělávacích institucí. Kvality tedy nestačí pouze dosáhnout, ale je třeba ji neustále udržovat a soustavně zvyšovat. Zde má svoje nezastupitelné místo systematické hodnocení, které představuje aktivity vedoucí k posuzování kvality vzdělávacího procesu. Je nutné si uvědomovat, že samotný systém řízení kvality nemůže být funkční bez fungujícího systému řízení lidských zdrojů na fakultě. Management fakulty musí být

schopen velmi citlivě vybírat a správně definovat cíle, především mít jasnou představu o trendech vývoje “kvality”, ve správný čas se soustředit na správnou věc, volit cesty a způsoby přinášející při minimálním úsilí a nákladech maximální efekty. Správně a jasně definovat účastníky, kompetence a zodpovědnost, a to tak, aby žádný ze zúčastněných nebyl trvale pouze v roli hodnoceného nebo hodnotitele, aby systém řízení kvality nebyl jen záležitostí řídicích pracovníků, ale i řízených pracovníků a v neposlední řadě i studentů. Hodnocení vysokoškolské výuky studenty je pouze dílčím ukazatelem komplexního hodnocení kvality práce vysoké školy. Uvedený směr hodnocení je však třeba brát jako nezastupitelný doplněk hodnocení kvality, který bere na vědomí názory, mínění a zkušenosti studentů jako spolutvůrců výuky. (z <http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/index.htm>)

Zapojení studentů nejen do tvorby evropských politik, ale i do utváření obsahu studijních programů a do řízení a samosprávy vysokého školství na všech úrovních se dnes chápe jako jeden ze základních principů Boloňského procesu. Studentské zapojení do zjišťování kvality bylo dosud hodnoceno velmi pozitivně a významní aktéři je považují za velmi přínosné. Studentskému zapojení do procesů zajišťování kvality se věnují i implementační zprávy Boloňského procesu. Implementační zpráva předložená konferenci ministrů v Lovani v roce 2009 požívá pro hodnocení studentského zapojení do zajišťování kvality pět indikátorů:

- studenti jsou zapojeni do řízení národních agentur pro zajišťování kvality;
- studenti se účastní vnějších hodnocení vysokých škol nebo studijních programů jako členové expertních týmů;
- studenti se účastní procesu konzultací v průběhu vnějších hodnocení;
- studenti jsou zapojeni do vnitřních procesů zajišťování kvality;
- studenti jsou zapojeni do přípravy sebehodnotících zpráv.

Výsledky zprávy ukázaly, že situace v jednotlivých evropských zemích je dosti různorodá. Většina zemí však splňovala všechny nebo téměř všechny parametry, zatímco jeden z nich pouze dva státy. Česká republika v roce 2009 splňovala čtyři kritéria z pěti. V České

republiky jsou studenti zapojeni do vnitřních systémů, většinou však pouze jako účastníci studentských hodnocení výuky. (Jašurek, 2012, s. 46-47)

Dle Mareše (1991) je kvalita vysokoškolské výuky složitě podmíněna a nezávisí jen na práci učitele a studenta a na zvláštnostech předmětu. Mareš (1991) vychází z úvahy, že rozdíly v kvalitě výuky jsou determinovány závažnými rozdíly mezi vysokými školami. Existují vysoké školy vynikající, standardní i školy slabší. Pro hodnocení kvality výuky a následně správnou interpretaci výsledků je nutné znát vztahový rámec výuky – kvality dané vysoké školy nebo fakulty. Studie o prestiži vysokých škol často zaměňují pojem kvalita pojmem prestiž. Kvalita je často chápána velmi vágně. Prestiž školy může být hodnocena jako lepší, či horší jen vzhledem k jiné škole, tedy na relativní škále. Některé výzkumy neberou v úvahu ani rozdíly ve velikosti vysokých škol, v jejich provozním zázemí. Nebývá přihlíženo k rozdílům v komunitách, častokrát je i opomíjena skutečnost, že „prestiž školy“ se liší od aktuálního stavu školy. Oproti tomu studium objektivních ukazatelů přispívá k poznání kvality práce vysokých škol větší měrou než zkoumání prestiže. Kvalita někdy bývá redukována jen na vědeckovýzkumnou produktivitu školy, jindy je kvalita práce školy srovnávána s kvalitou studijních programů. (Mareš, 1991, s. 21-22)

Mareš (1991) ve svých úvahách o širším kontextu kvality pouze zarámoval hlavní téma – hodnocení kvality vysokoškolské výuky, hodnocení interakce učitel – studenti a výsledků této interakce. Zároveň se pokusil konkretizovat proměnné, které vypovídají o vysokoškolské výuce:

### **Preinteraktivní proměnné**

1. Charakteristiky učitelů: věk, pohlaví, způsob učitelské přípravy, délka praxe, osobnostní rysy, intelektové schopnosti, motivace, sebepojetí.
2. Charakteristiky studentů: věk, pohlaví, rodinný stav, dosavadní vzdělání, typ a kvalita absolventa školy, motivace k vysokoškolskému studiu, intelektové schopnosti, sebepojetí.

## Vstupní proměnné

3. Pedagogické proměnné: výukové cíle, výběr vyučovacích předmětů, zvláštnosti učiva v jednotlivých předmětech, zvláštnosti studijních materiálů:

- vstupní kvality učitelů: učitelovo pojetí výuky, zodpovědnost za výsledky, studentů, učitelovy postoje vůči konkrétním studentům, co učitel očekává od konkrétních studentů, učitelova znalost učiva,
- vstupní kvality studentů: studentovo pojetí učení, studentovo pojetí učiva, pojetí učitelova vyučování, studentovy postoje vůči konkrétnímu učiteli, studentova kauzální atribuce, studentova vstupní motivace v daném předmětu.

4. Interakce učitel – student, učitel – studenti, student – studenti v průběhu výuky:

- kognitivní proměnné: vysoká či nízká kognitivní úroveň otázek, odpovědí, zadávaných úloh, styly vyučování, styly učení, samostatnost a kritičnost myšlení, konvergentní a divergentní myšlení, míra tvořivosti při řešení problémů, kvalita zpětné vazby, využití chyb,
- sociálně emocionální proměnné: sdělování pocitů, sympatií, povzbuzování, odměňování, respektování názoru druhého, rozvíjení myšlenek studentů, poskytování pomoci, spravedlnost při známkování, celková atmosféra výuky, spokojenost – nespokojenost studentů s výukou,
- obsahové proměnné: relevantnost cílů, výběr, řazení a strukturování učiva, vědeckost obsahu, praktická využitelnost obsahu, aktualizace obsahu, vizualizace učiva, využitý obsah ve výuce,
- komunikativní proměnné: jasnost sdělení, systematickosti sdělení, plynulost sdělení, srozumitelnost sdělení, nadšení, dynamika, emocionální apel sdělení, nonverbální expresivita sdělení, nejasnost, vágnost, nesystematickosti, stereotyp;
- interaktivní proměnné: organizace další výuky, poměr aktivit učitele a studentů, míra participace studentů na průběhu výuky a jejím obsahovém zaměření, aktivní učební čas studentů, dělba práce mezi studenty, způsob zkoušení, kvalita vztahů uvnitř studijních skupin.

## **Výstupní proměnné**

5. Okamžité výsledky: změny v kognitivní, afektivní a psychomotorické oblasti, výkon určité kvality, změny sebepojetí, změny v sociálních vztazích.

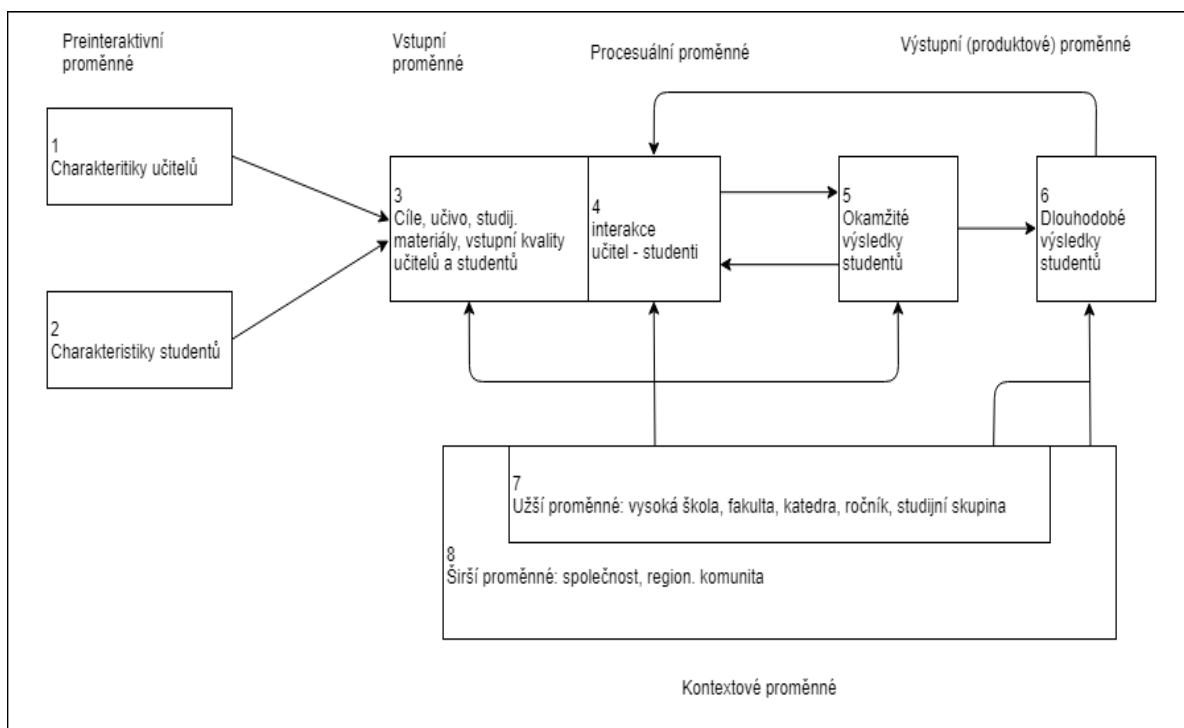
6. Dlouhodobé výsledky: rozvoj stylu učení, rozvoj hodnotového systému, získání profesionálních dovedností, změna sociálního postavení, kompetentnost při řešení profesionálních úloh, celková odborná zdatnost, rozvoj morálních kvalit, profesionální úspěšnost, snaha dále se vzdělávat, rozvoj humánní osobnosti, optimalizace výuky, rozvoj stylů vyučování, zdokonalování práce jednotlivých učitelů, kateder, fakult i vysoké školy.

## **Kontextové proměnné**

7. Užší proměnné: kvalita vysoké školy, kvalita dané fakulty, studijní program fakulty, kvalita katedry, vztahy na dané katedře, zvláštnosti studijního ročníku, zvláštnosti studijní skupiny, zvláštnosti klimatu v ubytovacích zařízeních vysoké školy.

8. Širší proměnné: zvláštnosti dané společnosti, zvláštnosti regionu, z něhož se rekrutují uchazeči o studium na dané škole, zvláštnosti komunity (města a okolí), v níž se nachází vysoká škola a fakulta, právní normy a nepsané zvyklosti ovlivňující pregraduální a postgraduální studium v daném regionu, podmínky pro uplatnění absolventů, požadavky praxe na absolventy apod.

Mareš (1991) do výčtu zařadil „vedle sebe proměnné, které se liší mírou obecnosti, mírou dedukce, neboť za současného stavu poznání není dobře možné je hierarchicky utřídit. Řadu jejich vzájemných vazeb dosud neznáme. Některé proměnné jsou ve výzkumech velmi frekventované, jiné se vyskytují jen zřídka. Jedná se o soupis možných proměnných a výčet nelze pokládat za vyčerpávající.“ (Mareš, 1991, s. 25-28)



Obrázek 2 – Model proměnných ovlivňujících výuku (Mareš, 1991)

V oblasti hodnocení kvality se také můžeme setkat s pojmem IPN Kvalita. Tento projekt týkající se zajišťování a hodnocení kvality v systému terciálního vzdělávání probíhal v období od 1. 8. 2010 do 31. 7. 2014 pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Tento projekt byl zaměřen na podporu zajišťování a komplexní hodnocení kvality ve sféře terciálního vzdělávání. Výstupy z projektu posílily motivaci institucí terciálního vzdělávání usilovat o kvalitu naplňování jejich poslání, poskytly návod státu, jak má ve svém nastavení podmínek pro fungování vysokých škol a v nástrojích motivace zohledňovat kvalitu činností těchto institucí. Projekt celkově podpořil realizaci reformy terciálního vzdělávání. V rámci projektu byly shrnuty, analyzovány a zobecněny dosavadní zahraniční i tuzemské zkušenosti z oblasti vnitřního a vnějšího zajišťování a hodnocení kvality, včetně existujících nástrojů, metod a systémů hodnocení. Nové nebo méně známé metody byly pilotně testovány a na základě výsledků eventuálně doporučeny ke standardnímu využívání. Obecným cílem bylo přispět ke zvyšování kvality, transparentnosti a konkurenceschopnosti institucí terciálního vzdělávání a vyšších odborných škol v České republice tak, aby byly prospěšné společnosti v ohledu kulturním,

sociálním a ekonomickém. Za tímto účelem byl navržen komplexní systém vnitřního a vnějšího zajišťování a hodnocení kvality v institucích terciálního vzdělávání a vyšších odborných škol v takové podobě, která bude vhodná k implementaci a k dlouhodobému provozování jak na úrovni institucionální, tak i národní. Dílčím cílem bylo vypracovat metodiku pro vnitřní i vnější hodnocení kvality vzdělávacího procesu ve všech typech institucí terciálního vzdělávání a vyšších odborných škol. Projekt se zaměřil na monitorování vstupů, průběhu a výstupů vzdělávacího procesu, na stavbu a provozování studijních programů, a současně přispěl i ke zkvalitnění nynějšího způsobu akreditací a reakreditací. (z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/ipn-kvalita-zajistovani-a-hodnoceni-kvality-v-systemu?highlightWords=IPN+Kvalita>)

## 1.2 Výroční zpráva

Dle Boukala (2013) je výroční zpráva klíčovým nástrojem veřejné kontroly a může sloužit také jako zprostředkovatel informací. Výroční zpráva zajišťuje otevřenost, je svědectvím odpovědnosti jako faktoru rozhodování a je určena zainteresovaným skupinám lidí. Zároveň je důležitým nástrojem transparentnosti hospodaření. (Boukal, 2013, s. 60)

Boukal (2013) vymezuje tři základní kritéria, která by kvalitní výroční zpráva měla naplňovat:

- pravidelnost – informace uvedené ve výroční zprávě získávají svou hodnotu, pokud jsou zveřejňovány opakovaně a jsou k dispozici v časové řadě několika let,
- včasnost – kvalita a hodnota informací je vždy nižší, pokud je zastaralá. I když vypracování složitého dokumentu, jakým bezesporu výroční zpráva je, je časově náročné, musí být zveřejňována co nejdříve,
- spolehlivost – informace uveřejněné ve výroční zprávě musí odpovídat skutečnosti. (Boukal 2014, s. 62)

Bohutínská (2009) popisuje výroční zprávu jako dokument, který rekapituluje strukturální uspořádání společnosti (organizační schéma), personální složení firmy a jeho změny



v čase, stejně jako činnost různých oddělení či součástí firmy v daném roce. Součástí výroční zprávy jsou informace o firmou realizovaných projektech, obchodních úspěších, akvizicích, důležitých zakázkách, ale také třeba o charitativních aktivitách firmy, sponzoringu nebo dobrovolnictví (souhrnně řečeno též informace o společenské odpovědnosti společnosti). Nedílnou součástí výroční zprávy jsou také nejdůležitější ekonomické ukazatele a údaje o hospodaření společnosti v daném roce – výnosy a náklady, případně výrok auditora. (z: <http://www.podnikatel.cz/clanky/vyrocnizprava-je-nejen-zakonnapovinnost/>)

Vysoké školy každoročně předkládají ministerstvu a zveřejňují výroční zprávu o činnosti a výroční zprávu o hospodaření. Ministerstvo data z těchto zpráv zpracovává do souhrnných tabulek. Povinnost veřejné vysoké školy je dána zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, v platném znění (§ 21, odst. 1). Termín zaslání zprávy a její formu stanovuje ministr opatřením, které je zveřejněno ve věstníku ministerstva. Podle odst. 2 musí výroční zpráva o činnosti obsahovat a) přehled činností vykonávaných v kalendářním roce, b) výsledky hodnocení činnosti vysoké školy, c) změny vnitřních předpisů a změny v orgánech vysoké školy, k nimž došlo v průběhu roku, d) další údaje stanovené správní radou veřejné vysoké školy. Výroční zpráva o hospodaření musí podle odst. 3 obsahovat: a) roční účetní závěrku a zhodnocení základních údajů v ní obsažených, b) výrok auditora k roční účetní závěrce, pokud byla auditorem ověřena, c) přehled o peněžních příjmech a výdajích, d) přehled rozsahu příjmů a výnosů v členění podle zdrojů, e) vývoj a konečný stav fondů, f) stav a pohyb majetku a závazků, úplný objem nákladů v členění na náklady pro plnění činností doplňkových a ostatních. Na soukromé vysoké školy se tato povinnost vztahuje pouze v případě, že soukromá vysoká škola obdržela dotaci ze státního rozpočtu (v souladu s § 42 odst. 1 písm. a) zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, v platném znění).

Základní struktura řízení vysokých škol je dána zákonem o vysokých školách (zákon 111/1998, Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, v platném znění). Ten poskytuje i rámcová pravidla pro vnitřní hodnocení činnosti vysoké školy: povinnost tuto činnost provádět, dodržovat pravidelné intervaly a zveřejňovat výsledky hodnocení

ve výroční zprávě. Koncepti vlastních mechanismů vnitřního zajišťování kvality a všechny další věcné i organizační záležitosti přenechává zákon v kompetenci jednotlivých vysokých škol. Tyto záležitosti pak upravují vnitřní předpisy vysoké školy, případně předpisy jednotlivých fakult. (Šebková, Beneš, Roskovec, 2013, s. 114)

## 2 Evaluace výuky

*Evaluace je o poznání, o poznávání, o vnímání a výkladu světa. Každý pokus hodnocení uchopit je dílčí, to ovšem neznamená, že by byl automatický odsouzen k nezdaru. Může se stát záchytným bodem, jednou z možností o něm přemýšlet, hovořit, diskutovat, zmocňovat se ho.*“ (Mayer, Kroupa, Štogr, 2006, s. 39)

Pokud jde při evaluaci o předem připravené srovnatelné postupy, např. hodnocení podobných nebo stejně zadaných projektů, jde při vytvoření hodnotících kritérií o poměrně snadnou věc: definují se cíle a stanoví se kritéria a metriky naplnění cíle (co a jak se bude měřit). V takovém případě jde o preskriptivní postup, vše je pro evaluaci nachystáno dřív, než se daná věc uskuteční. Taková evaluace pak může plnit nároky na srovnatelnost výsledků. Pokud jde při hodnocení o jedinečný a neopakovatelný případ, pak lze použít postup analyticko – interpretativní. Přitom je třeba odlišit, které informace jsou pro daný případ významné, podstatné. Nejde o to se dozvědět co nejvíce, evaluace má zpřístupnit poznání, které umožní přiměřeně reagovat. (Mayer, Kroupa, Štogr, 2006, s. 35)

Slavík (2012) interpretuje pojem evaluace pro oblast vzdělávání tak, že evaluace je zjišťování a zajišťování kvality vzdělávání a výchovy a druhotně i poskytuje informace uživatelům vzdělávacích služeb o úrovni vzdělávací činnosti určité instituce. „*Vzhledem k tomu, že vysokoškolské vzdělávání je pod velkým společenským tlakem a ostře sledováno veřejností, je nutné, aby kvalita vzdělávání na univerzitách byla prokazatelná, viditelná a ukázáno veřejnosti, že opravdu existuje a že je zajištěna.*“ (Slavík, 2012, s. 195)

Evaluace je procesem hodnocení nejen výsledků a činitelů výukového procesu, ale uskutečňuje se na různých úrovních vzdělávací praxe. Hodnocení je přirozeným procesem lidské činnosti, je součástí výuky, učební činností studentů i činností pedagoga.

Hodnotí se nejen výsledky této činnosti, ale i proces, jehož prostřednictvím bylo výsledků dosaženo. (Čábalová, 2011, s. 159)

Evaluaci je možné chápat jako systematické zkoumání vzdělávacího procesu nebo jeho jednotlivých částí. Evaluace se soustřeďuje na všechny složky vzdělávacího procesu, které probírá a posuzuje. Součástí evaluace může být i hodnocení zaměřené na to, co se účastníci vzdělávacího procesu naučili, tedy jaká je hloubka nově nabytých dovedností, vědomostí a schopností. Evaluace vzdělávacího procesu může probíhat na více úrovních a pomocí různých metod. (Havlíčková, Žárská, 2012, s. 17)

*„ V etických kodexech na vysokých školách nalezneme požadavek vysokého standardu dodržování lidských mravních principů a etických zásad. V pedagogické práci se etika spojuje především se správným jednáním se studenty, spočívajícím v objektivním, korektním hodnocení jejich schopností, znalostí, pile a ostatních osobnostních charakteristik, s ochotou předávat své zkušenosti a znalosti a s osobním příkladem pedagoga při řešení různých situací.“ (Dytrt, 2014, s. 121)*

Dle Dytrta (2014) je klíčovým nástrojem pro poskytování zpětné vazby o etickém chování akademických pracovníků evaluace předmětů, případně sledování reakcí studentů na jednání pedagogů, a to i v rámci informačního systému. Rizikem v tomto hodnocení však může být i určité zkreslení získaných informací, a to v důsledku nedostatečné a někdy i výrazně subjektivní reakce ze strany studentů. (Dytrt, 2014, s. 121)

Průcha (2015) definuje několik typů pedagogických evaluací:

- evaluace vzdělávacích potřeb – zjišťování, analýza a vlastní vyhodnocování toho, co potřebují vzdělávající se subjekty od určitého typu edukace. Těmito subjekty mohou být jednotlivci, skupiny populace, instituce, obce aj.,
- evaluace vzdělávacích programů – zde jde o velmi širokou oblast, která zahrnuje hodnotící analýzy výukových programů, plánů, projektů vzdělávání, včetně hodnocení kurikul pro školní a mimoškolní edukaci,
- evaluace edukačních prostředí – každý vzdělávací proces se odehrává v nějaké konkrétní fyzické situaci, v nějakém klimatu mezi účastníky tohoto procesu; jde

o specifické charakteristiky edukačního procesu. Evaluace těchto charakteristik má klíčový význam, neboť je prokázáno, že tyto charakteristiky ovlivňují průběh a výsledky vzdělávacího procesu,

- evaluace vzdělávacích výsledků – tento typ evaluace je nejvíce zpracovávanou součástí pedagogické evaluace. Cílem je zjišťování, měření a srovnávání vědomostí a dovedností žáků nebo jiných subjektů vzdělávání, kterých je dosahováno na základě výuky,
- evaluace na základě standardů a kompetencí – zde je možné se setkat s termínem vzdělávací standardy. Podstatou je snaha, aby pro měření vzdělávacích výsledků byla stanovena přesná a předem daná kritéria,
- evaluace kvality a produktivity škol – tato evaluace využívá metody, kterými je možné odlišit školy „dobré“ a „špatné“, vysoce efektivní a málo efektivní, a to vše na základě souborů ukazatelů odrážejících jak výsledky škol, tak fungování škol,
- evaluace výuky – tento typ evaluace je zaměřen na vyhodnocování charakteristik průběhu reálné výuky a to na všech úrovních vzdělávání. (Průcha, 2015, s. 124-130)

Slavík (2012) rozděluje evaluaci na interní a externí a současně tyto dva typy evaluací dále rozděluje do čtyř úrovní:

### **Část A – interní evaluace**

**První úroveň – „předměty“** - do zainteresovaných struktur patří studenti, vyučující předmětů, vedoucí katedry, která předměty garantuje.

**Druhá úroveň – „fakulta – studijní program“** - kromě zainteresovaných složek první úrovně, vstupuje do evaluačních aktivit i děkan fakulty a proděkan pro výuku a jejich orgány (např. kolegium děkana).

**Třetí úroveň – „univerzita“** – na této úrovni je rektor univerzity, prorektor pro pedagogické záležitosti a jejich orgány (kolegium rektora) + zjištění z předchozích úrovní.

## Část B - externí evaluace

**Čtvrtá úroveň – „externí evaluace“** – hlavním orgánem v ČR je akreditační komise MŠMT (Slavík, 2012, s. 197), respektive v současné době Národní akreditační úřad.

Pro účely této diplomové práce se budeme zabývat pouze první úrovní interní evaluace. V pojetí Slavíka (2012) je tato první úroveň považována za velmi významnou oblast, která je zaměřena plošně na vyučovací proces. Studenti jsou na základní úrovni, na které se se analyzuje vzdělávací proces a nejběžnější nástroje, které se používají, jsou dotazníky a rozhovory. **Dotazník** zpracuje student vždy na konci výuky předmětu nebo na konci té části předmětu, kde končí jeden vyučující. Dotazník může mít části vyjadřující se k obsahu předmětu, k jeho zajištění a dále části vyjadřující se ke způsobu vedení vyučování, tj. do jaké míry vyhovuje studentům. Koncepte dotazníků může být buď v gesci vyučujících, anebo je dotazník koncipován dle pokynů studijních proděkanů. Výsledky však slouží jako zpětná vazba především pro vyučující. Je především v zájmu pedagoga, aby se případná slabší místa snažil odstranit a nebyl následně překvapen ze zjištění, ke kterým dospějí evaluační orgány vyšší úrovně. Postavení studentů se v poslední době výrazně mění a mění se tím i pohled na zjišťované skutečnosti. Je kladen velký důraz na rozvoj studentského učení a na studenta je třeba hledět jako na klienta, kterému univerzita nebo vysoká škola poskytuje vzdělávací služby určité kvality. **Rozhovor** vede vyučující se studenty, opět z důvodu získání zpětné vazby. Jiný typ rozhovoru vede například vedoucí katedry jak se studenty, tak i s pedagogy. (Slavík, 2012, s. 197 - 198)

Čapek (2010) ve své publikaci popisuje problematiku evaluace výuky na Technicko – hospodářské vysoké škole v německém Karlsruhe. Na této vysoké škole studenti hodnotí každý předmět a všichni vyučující dostávají výsledky evaluace svých přednášek a cvičení. Všechny fakulty výsledky pravidelně zveřejňují. Pokud se stane, že hodnocení je opakovaně špatné, provádí děkan fakulty nezbytná opatření. Výsledky evaluace jsou jedním z kritérií pro stanovení výše platu pedagoga. Studenti jsou motivováni heslem „*Kdo nehodnotí výuku, nemůže si na nic stěžovat*“ Pro zajištění anonymity má evaluace svůj specifický postup. Každý student obdrží kartičky s číslem (TAN) a internetovou adresou, kde je formulář a pod uvedeným číslem se každý účastník oné přednášky zaregistruje; tak

je zaručena anonymita. Čapek (2010) však dále uvádí, že dle jeho zkušeností ani anonymita nepřiměje studenty na některých vysokých školách k tomu, aby odložili strach z případné odvety a objektivně výuku hodnotili. (Čapek, 2014, s. 197)

Čapek (2014) dále konstatuje, že je třeba splnit základní podmínky, aby evaluace prováděná vysokoškolskými studenty měla vypovídající hodnotu:

- zajistit validitu a reprezentativnost evaluace;
- získat důvěru studentů, že nebude použita proti nim;
- dokázat studentům, že výsledky evaluace jsou využívány ke zkvalitnění výuky;
- vést vysokoškolské pedagogy k názoru, že evaluace pomáhá a nesmí být pouze formalitou a formálním povinným úkolem pro výroční zprávy. (Čapek, 2010, s. 197)

Dle Čapka (2010) má evaluace vliv i na klima školy: „*Domnívám se, že je nutné získávat zpětnou vazbu jakékoliv vzdělávací činnosti. Právě vědomí, že každý hlas je slyšet, zlepšuje klima celé fakulty a školy. Ovšem jen tehdy, pokud je evaluace realizována komplexně, bez přehlížení nepříjemných skutečností. Každý z nás může objevit nedostatky, zjistit negativní fakta, odhalit rezervy. Pak je dospělé a odpovědné uznat: ano, to může být ohrožení naší práce, nyní uděláme tato opatření, toto zkvalitníme a po určité době evaluaci zopakujeme.*“ (Čapek, 2010, s. 198)

Miovský (2004) definuje evaluaci jako proces hodnocení a posuzování kvality výuky z nejrůznějších možných aspektů. O kvalitě však lze hovořit tehdy, když chceme posoudit míru naplnění předem definovaných očekávání. Předpokladem však je pregnantní definování takových cílů, přičemž je současně nutné si určit priority perspektiv pro hodnocení míry naplnění těchto cílů. Miovský (2004) dále spatřuje zásadní rozdíl v tom, když bude hodnotit student kvalitu výuky a předaných informací a dovedností na začátku, v průběhu nebo na konci studia, případně s odstupem pěti let v praxi. Zcela jinak bude totéž hodnotit pedagog a jistě úplně jiný pohled na hodnocení bude mít např. zaměstnavatel absolventa. (Miovský 2004, s. 15)

Evaluace je nesmírně složitým a komplexním přístupem informující nás o tom, zda to:

- co jsme si definovali jako cíl, je adekvátně zformulováno a je realizovatelné a ověřitelné,
- co vykonáváme, odpovídá našim plánům a zda jsou naše plány skutečně naplňovány v námi očekávaném rozsahu,
- co jsme naplánovali a realizovali, mělo očekávaný dopad, zda měla naše činnost jakékoliv zjistitelné dopady,
- co jsme vykonali, a způsob, jakým jsme to provedli, bylo ekonomicky výhodné, tedy zda v našem konání neexistovala méně nákladná cesta, či zda výsledek stojí za investici vložených prostředků.

Toto jsou dle Miovského (2004) nejzákladnější otázky, na které by takto komplexně pojatá evaluace měla dokázat v rámci svých možností odpovědět. (Mioviský 2004, str. 19)

Münsterová (2004) předpokládá, že studenti mají přirozený zájem na efektivitě a kvalitě studijních programů. Jako bezprostřední účastníci výuky její klady i zápory citlivě vnímají a mohou na ně jako první reagovat a upozornit. Proto jsou studenti pravidelně vyzýváni k posuzování kvality výuky i kvality učitelů. Zkušenosti ukazují, že hodnocení vysokoškolské výuky a učitelů studenty je zásadním, i když pouze dílčím úsekem posuzování kvality vysokých škol. Podstatou i metodikou je to však proces značně složitý. I z tohoto důvodu je studentské posuzování výuky předmětem mnoha výzkumů v oboru pedagogiky, psychologie, sociologie, práva apod. Velmi často se přistupuje i ke spolupráci, koordinované činnosti a výměně zkušeností mezi vysokými školami. Münsterová (2004) vnímá studentskou evaluaci výuky jako vhodnou a významnou metodu, která má však i své limity použití. Klíčovou a dosud ne zcela ujasněnou otázkou je, jak profesionálně a hlavně korektně pracovat se získanými výsledky, aby nebyly nadužívány, nýbrž naopak, aby se ukázaly jako prospěšné a užitečné pro zlepšování kvality hodnocených činností, osob nebo institucí. (Münsterová, 2004, str. 44)

## 2.1 Podoby hodnocení vysokoškolské výuky

*„Hodnocení vysokoškolské výuky může mít v zásadě dvojí podobu – sumativní či formativní – a každá z nich plní jiný účel. Tyto dvě podoby nelze zaměňovat, ani není vhodné se je snažit vtěsnat do jediné metody, do jediného šetření.“* (Mareš, 2006, str. 9)

Mareš (2006) definuje sumativní hodnocení jako hodnocení souhrnné, závěrečné, certifikační, jehož cílem je roztrždit pedagogy, katedry, kurzy a vyučované předměty do malého počtu kategorií (kvalitní – nekvalitní, vyhovuje – nevyhovuje, výborný – průměrný – slabý); další krok, který následuje, je rozhodnutí o jejich existenci. Výsledný verdikt vynáší někdo mimo dané pracoviště. Pokud se zaměříme na metodologický pohled sumativního hodnocení, je klíčové klást důraz na globální charakteristiky výuky, na souhrnný pohled. Důsledky sumativního hodnocení mohou být velmi závažné.

Oproti tomu hodnocení formativní je hodnocení dílčí, průběžné, diagnostické, jehož cílem je dát učiteli, katedře, organizátorům kurzu či garantovi vyučovacího předmětu včas zpětnou vazbu o kvalitě výuky. Tento typ hodnocení objeví případné chyby a nedostatky, které je následně možné odstranit. Pokud se zaměříme opět na metodologický pohled tohoto typu hodnocení, je potřeba klást důraz na detailnější strukturované charakteristiky výuky, na podrobnější a zároveň členitější pohled. Výsledky jsou k dispozici nikoliv nadřízeným, ale samotným aktérům, kteří z výsledků hodnocení vyvozují závěry pro svou vlastní potřebu. Cílem formativního hodnocení není aktéry odměnit nebo potrestat, nýbrž najít cesty ke zlepšení stávajícího stavu či pro udržení výborné kvality. (Mareš, 2006, str. 9)

Také Miovský (2004) rozlišuje obecně dva základní typy evaluací - formativní hodnocení a sumativní hodnocení. Hlavním cílem a smyslem formativního hodnocení je dle Miovského dát zadavateli a případným dalším zainteresovaným osobám zpětnou vazbu o tom, jakou kvalitu program dle definovaných kritérií má, a pomoci jim definovat oblasti, které lze konkrétním způsobem zlepšit. V případě formativní evaluace je možné vzájemně komparovat naplňování předem stanovených cílů, případně srovnávat úspěšnost stejných studijních programů na různých vysokých školách atd. Výsledkem formativní evaluace může být také skutečnost, že nefunkční nebo neefektivní části výukových programů mohou být nahrazeny jinými. Hodnocení pedagogů prováděné studenty patří mezi formativní



hodnocení, tedy hodnocení, jehož hlavním cílem a smyslem je dát pedagogovi zpětnou vazbu o tom, jakou kvalitu výuky v očích studentů má, v čem spočívají jeho klady, zápory, chyby. Dá se říci, že jde jednoznačně o způsob, jak postupně zlepšovat výuku, vést k jejímu zefektivnění, nikoli k trestání, postihování či omezování pedagogů. (Miovský 2004, s. 18)

Mareš (1991) často poukazuje na to, že evaluace výuky bývá ovlivněna rozdílnými představami o kvalitní vysokoškolské výuce. Existují příklady standartní, individualizované, personalizované, skupinové a optimalizované výuky a každý takový přístup k výuce pokládá za podstatné vždy něco jiného a při hodnocení zdůrazňuje odlišné proměnné. Mareš se domnívá, že volba určitého přístupu „*nemůže být při hodnocení jen věcí tradice, individuálních či skupinových postojů. Měla by být výsledkem kvalifikovaného rozhodnutí, jinak je hodnocení výuky zkresleno již v samém počátku.*“ (Mareš, 1991, s. 35)

Mareš (1991) také definuje souhrn obecných pravidel pro evaluaci výuky:

- přesně definovat představu o kvalitní výuce, na níž hodnocení staví,
- definovat cíle a základní účel daného hodnocení,
- je důležité počítat i se skutečností, že hodnocení má zahrnovat více skupin, proměnných, například výstup-vstup, cíle výuky-výstup, cíle výuky-proces, apod.,
- vytvořit celkový projekt hodnocení,
- v rámci jednotlivých skupin proměnných je nutné vybrat, definovat a hlavně zdůvodnit proměnné, které musíme při hodnocení použít,
- v okamžiku, kdy jsou proměnné vybrány, je třeba promyslet případná zkreslení, komplikace při měření proměnných a provést případné korekce,
- kvalitu výuky je vždy nutné hodnotit podle více kritérií najednou; jde tedy o multikritériální hodnocení. Jednoduchá kritéria, jako například rozdělení známek nebo rozdělení výkonu v jednom testu, mohou být zavádějící,
- je třeba vzít v úvahu, že mnohá z kritérií, která budeme při hodnocení výuky využívat, jsou navzájem rozporná (čas-výsledky, náklady-výsledky atd.),
- zaměřit se na to, že jednotlivá kritéria jsou navzájem obtížně souměřitelná (kvalitativní - kvantitativní atd.),

- vybrat a definovat skupinu obecných kritérií pro hodnocení souboru proměnných a třídu speciálních kritérií pro hodnocení dílčích proměnných,
- pro každé kritérium definovat oblast přípustných hodnot,
- zvolit takové metody měření, které odpovídají cílům, jsou reliabilní a validní,
- hodnocení výuky musí vycházet z různých, navzájem se doplňujících pohledů na tutéž skupinu proměnných,
- uvážit výhody a nevýhody jednotlivých metod i souboru metod jako celku a provést potřebné korekce,
- specifikovat, jak podrobně a spolehlivě je třeba data zpracovat,
- adekvátně data zpracovat a analyzovat získané výsledky,
- interpretovat výsledky,
- klíčové je počítat s tím, že hodnocení výuky má a v řadě případů musí mít průběžný ráz, musí se cyklicky opakovat. (Mareš. 1991, s. 35-38)

Také Šťáva (2012) se zabývá různými formami studentského hodnocení výuky. Patří k nim ankety s volnými odpověďmi studentů, volné nebo polostandardizované rozhovory se studenty, dotazníky pro absolventy vysoké školy zadávané před promoci a různé druhy posuzovacích škál. Orientační zpětnou vazbu umožňuje získat jednoduchá škála, jejíž pomocí se studenti vyjadřují k novosti a zajímavosti témat, která absolvovali, k jejich využitelnosti v praxi, jasnosti a názornosti výuky, k tomu, jak učitel studenty aktivizoval apod. Osvědčuje se přehledný formulář, v němž studenti hodnotí uvedené aspekty výuky pomocí škály 1 - 5 (kde číslo 5 vyjadřuje maximální, tedy nejpozitivnější hodnocení daného aspektu, číslo 3 průměrné hodnocení a číslo 1 nejméně pozitivní, tj. negativní hodnocení příslušného aspektu; písmenko N značí, že student nedovede daný aspekt výuky posoudit). Šťáva (2012) také doporučuje autodiagnostiku učitelovy pedagogické činnosti. S využitím téže posuzovací škály lze doporučit následující postup:

- sebehodnocení učitele pomocí škály,
- očekávané studentské hodnocení (jak mne jako učitele asi vidí studenti),
- hodnocení výuky učitele různými posuzovateli:
  - studenty z různých studijních skupin (a to pokud možno i s odstupem času),

- druhými učiteli-kolegy, pedagogem nebo psychologem, vedoucím katedry apod. (založeno na hospitacích, které se opírají o posuzovací škálu),
- srovnání a analýza (sebereflexe) získaných zpětnovazebních informací,
- sebeprojektování (tj. především vymezení oblastí zdokonalování učitelovy pedagogické činnosti, včetně způsobů jeho realizace). (Štáva, 2012, s. 140-147)

## 2.2 Metody evaluace

*„Pohled studentů na kvalitu absolvované výuky je nenahraditelný, nedá se suplovat ničím jiným. Je to pohled uživatelů, kteří jsou v každodenním styku s učiteli a katedrami. Je to pohled těch, jimž je výuka určena a měli by si z ní odnést co nejvíce. Učitelé, vedení kateder, vedení fakult, ti všichni by měli znát studentské názory, aby měli možnost na ně včas reagovat. Přitom se názory studentů a názory učitelů mohou lišit, neboť studenti vidí svou výuku a své učitele jen z určitého úhlu a neznají další souvislosti.“* (Mareš, 2006, s. 13)

Současně však Mareš (2006) podotýká, že studentské hodnocení kvality výuky není jedinou, univerzální či hlavní metodou pro poznání kvality vysokoškolské výuky. Dle Mareše existují i další metody a je vždy žádoucí, aby údaje získané evaluací výuky studenty byly komparovány s údaji získanými pomocí jiných metod. Tyto další metody jsou například:

- analýza videozáznamů pořízených o průběhu výuky,
  - testování učitelovy profesionální kompetence,
  - učitelovo sebehodnocení,
  - hodnocení učitele nadřízenými,
  - měření výkonu studentů, které v daném předmětu dosáhli např. pomocí didaktických testů,
  - diagnóza kvality výuky vycházející z diskuze se studenty v malých skupinách.
- (Mareš, 2006, s. 13)

Rohlíková a Vejvodová (2012) v souvislosti se studentským hodnocením výuky zmiňují pojem **seberefektivní deník** a vysvětlují, že sebeevaluace umožňuje studentovi poznat své učební možnosti a zahrnuje následující dovednosti:

- reflektovat své výkony, myšlení a učení se,
- monitorovat a regulovat své učení,
- hodnotit kvalitu své práce,
- stanovit si reálné cíle,
- plánovat metody, jak dosáhnout stanovených cílů.

Student může zaznamenávat porozumění konceptům na začátku studia tematického celku, monitorovat, jak se porozumění mění a vyvíjí a které další informace k hlubšímu porozumění potřebuje. V tomto procesu může být využit sebereflektivní deník, který plní dvě základní funkce: funkci studentského hodnocení (vztah k obsahu a formě výuky) a funkci sebehodnocení (vztah k vývoji názorů a pedagogického myšlení studentů). Záznamy do sebereflektivních deníků provádějí studenti ve vymezeném čase po skončení každé lekce. Způsob vedení záznamů je ponechán na studentově volbě a nápaditosti. (Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 146)

Názory studentů nám umožní zjistit buď kvantitativní metody (zpravidla dotazníky a posuzovací škály), kvalitativní metody (rozhovory, volné písemné odpovědi nebo kresby) nebo kombinace obojího. Nejčastěji se však používají dotazníkové metody. Pokud má být účelem studentské evaluace výuky rozřadit pedagogy, katedry a předměty na výborné, průměrné a nevyhovující a následně z toho vyvodit administrativní důsledky, pak je nutné, aby byla použita standardizovaná a v praxi ověřená metoda. Metoda, u které byla její spolehlivost již prokázána. Mareš (2006) doporučuje položit si otázku, co vlastně bude předmětem hodnocení. Bude to pedagog jako jednotlivec? Výuka jednoho vyučovacího předmětu (na této výuce se může podílet více učitelů) nebo pedagogická práce katedry? Někdy je dobré vzít v úvahu i funkci určitého předmětu a jeho postavení ve studijním plánu fakulty. (Mareš, 2006, s. 14-15)

Také Štřáva (2012) uvádí, že studentské hodnocení vysokoškolské výuky může mít řadu forem, největší rozvoj však v současnosti zaznamenává hodnocení pomocí posuzovacích škál. Posuzovací škály je možné charakterizovat jako přiřazování číselných hodnot takovým jevům, které nemůžeme měřit přímo na intervalové nebo poměrové stupnici. Při hodnocení vysokoškolské výuky se nejčastěji používá technika, která v odborné literatuře

figuruje pod různými názvy značícími přibližně totéž: Likertova škála, bodová škála, škála sumovaných odhadů. V tomto případě se tedy od studentů požaduje, aby zaujali postoj v dimenzi **naprosto souhlasím - nevím - naprosto nesouhlasím**, anebo posoudili intenzitu v dimenzi **velmi - průměrně - málo**. Dále je možné po studentech požadovat posouzení kvantity v dimenzi **všichni - nikdo**, anebo posouzení frekvence **vždycky - nikdy**. Nejběžnější je ovšem vyjádření souhlasu, či nesouhlasu s určitým tvrzením. (Šťáva, 2012, s. 140-147)

*„Vytvoření vhodné posuzovací škály k hodnocení kvality výuky a ke zhodnocení interakce mezi učitelem a studentem není lehkou záležitostí. Nelze přípravnou fázi podcenit a tvorbu posuzovací škály co nejvíce zjednodušit, neboť získané údaje mají sloužit pro velmi závažné rozhodnutí nejen o výuce, ale i učitelích a studentech. Chybným postupem tvorby posuzovací škály je, že často není validní (neměří, co by měla), reliabilní (neměří přesně), konzistentní (je velmi nevyrovnaná). Chybným metodickým postupem se do hodnocení vysokoškolské výuky vnáší mnoho nepřesností, náhodností a chyb.“ (Šťáva, 2012, s. 142)*

Šťáva (2012) se také zamýšlí nad tím, jak získat nezkreslené hodnocení výuky. Klíčové je poskytnout studentům dostatek času na hlubší poznání pedagoga a jeho výuky. Je důležité zajistit, aby prošli širokým spektrem pedagogických situací, které by vypovídaly o různých stránkách posuzované výuky. Zásadní je také skutečnost, kdy budeme posuzovací škálu zadávat. Z praktických zkušeností víme, že pro zadání škály jsou nejvhodnější tři časová údobí. První možností je zadat škálu v období, kdy výuka daného předmětu končí a studenti dosud nedělali zkoušku. Mají už celkový přehled a jsou na hodnocení velmi zainteresováni. Druhou možností je koncipovat posouzení jako retrospektivní záležitost. Škála se pak zadá na začátku dalšího školního roku nebo semestru. Do té doby odezní u studentů citové reakce na výsledek zkoušky a posuzují výuku s určitým odstupem a nadhledem. Třetí možností je zařadit studentské posuzování výuky v polovině výuky. To provádíme tehdy, má-li být cílem změna stavu, operativní zlepšení výuky. Šťáva (2012) si také klade otázku, jak velkému počtu studentů by se měly posuzovací škály zadávat, aby zjištěné výsledky byly spolehlivé. E. A. McBean a W. C. Leanox uvádějí orientační údaje v procentech. Jde-li o skupinu menší než 30 studentů, je nutno shromáždit údaje alespoň od

80 % studentů, jde-li o skupinu 30 studentů a větší, postačí data od 50 % z nich. (Štáva, 2012, s. 140-147)

Buriánek (2012) poukazuje na svou roli konzultanta, ve které absolvoval několik vln zájmu o evaluaci, a klade si otázku, zda hledat přínos evaluací v reagování na aktuální problémy výuky, anebo zda po vzoru statistických šetření preferovat sledování trendů, změn v čase. Pak by bylo ale žádoucí, aby metoda hodnocení obsahovala alespoň jeden stabilní základní modul, jenž by byl sledován dlouhodobě. Buriánek (2012) však uvádí, že evaluace prakticky vždy vyvolá i určité kritické ohlasy, takže v následujícím období se přistupuje k úpravám evaluačního nástroje. Důvody pro tyto změny mohou být různé, může se tak dít v souvislosti s nástupem nového vedení fakulty, ale například také v důsledku aktivity nově příchozích studentů, kteří si od hodnocení hodně slibují. (Buriánek, 2012, s. 28)

### **2.3 Zásady pro konstruování vhodné metody**

Dle Mareše (2006) je třeba se rozhodnout, zda výsledkem šetření má být spíše souhrnný, globální pohled na výuku nebo pohled detailněji strukturovaný. Získané závěry z výzkumů globálního pohledu na vysokoškolskou výuku se dají syntetizovat nejméně dvojnásobným způsobem, a to teoretickou úvahou a empirickým postupem. Z teoretických úvah nadále vyplývá, že v rámci posuzování učitele je možné se zaměřit na jeho tři „sociální role“. Učitel je ten, který prezentuje učivo, dále ten, kdo usnadňuje studentovo učení, a konečně ten, kdo je manažerem činností souvisejících s výukou. (Mareš, 2006, s. 17)

*„Empirické postupy, jejichž účelem bylo identifikovat společnou faktorovou strukturu 17 různých nástrojů pro studentské posuzování kvality výuky, nakonec dospěly ke čtyřfaktorovému řešení, které vysvětlilo 63 % celkového rozptylu. První tři faktory byly interpretovatelné a dostaly tato označení:*

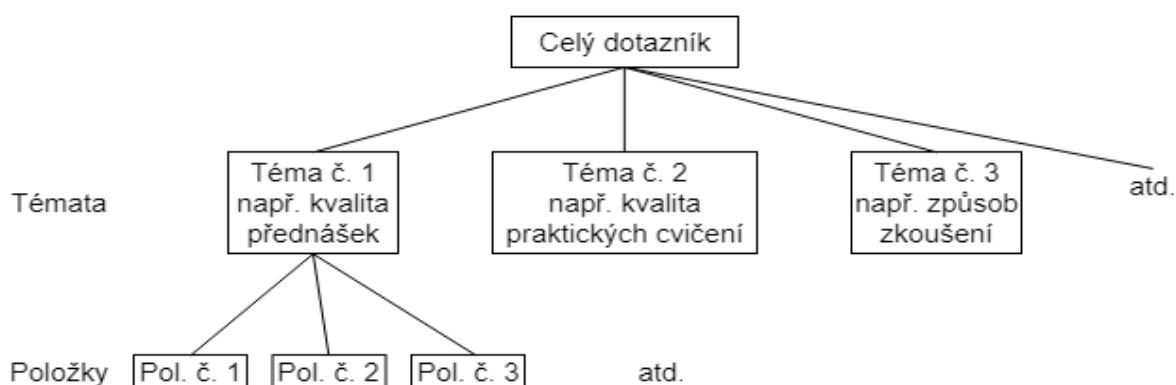
- *učitelova role při předávání informací (včetně studentova celkového dojmu z učitele a kurzu, učitelova nadšení, organizování výuky, jasnosti výkladu apod.),*
- *usnadnění, facilitace studentova učení a sociálního klimatu při učení,*
- *učitelova role při zkoušení a hodnocení studentů.*

*Z tohoto důvodu se doporučuje pro sumativní hodnocení pečlivě vybrat malý počet globálně koncipovaných položek tak, aby použitá metoda nebyla příliš dlouhá a neobsahovala heterogenní položky závislé na situaci, neboť se tím snižuje validita posuzování.“ (Mareš, 2006, str. 17)*

Pokud je cílem evaluace detailněji strukturovaný pohled na výuku, je důležité se rozhodnout, co konkrétně potřebujeme pomocí zvolené metody zjistit, a vymežit výčet témat, resp. tematických bloků. Mareš (2006) vyjmenovává na základě analýzy Marshe a Roche z roku 1997 devět dimenzí:

- hodnota učení pro studenta,
- učitelovo nadšení,
- jasnost a organizace výuky,
- skupinová interakce,
- individuální vztah učitele a studenta,
- rozsah učiva a pokrytí učiva výukou,
- zkoušení a klasifikování,
- zadávané úkoly,
- náročnost a obtížnost výuky. (Mareš, 2006, str. 18)

Mareš (2006) vymezuje několik zásadních rozhodnutí. Tato rozhodnutí jsou pro konstruování vhodné metody dle Mareše velmi zásadní a klíčová. Je třeba se rozhodnout, která témata jsou pro dané hodnocení nejdůležitější, která by se případně dala využít a konečně stanovit i ta témata, která jsou v daném kontextu nepodstatná. Témata je vhodné uspořádat sestupně dle důležitosti pro daný účel. Je žádoucí si promyslet, zda témata, která jsme si již označili jako důležitá, vůbec ovlivňují účinnost výuky. Pokud se stane, že tento vliv na účinnost nejsme schopni přesvědčivě zdůvodnit, je nutné takové téma upravit či úplně vyřadit. Neméně důležité je rozhodnout se, jak podrobně by měla být jednotlivá témata rozvedena. Obecně se dá říci, že u definitivní verze metody bývá každé téma rozvedeno do 3 až 5 položek (tedy otázek zadávaných studentům), výjimečně do 6 až 7 položek. Struktura dotazníku bude mít níže uvedenou podobu (Mareš, 2006, s. 19):



Obrázek 3 – Struktura dotazníku (Mareš, 2006)

Dále bychom se měli zaměřit na rozhodnutí, jak dlouhá by celá metoda měla být, aby byla únosná pro vyplňování a současně přinesla co nejvíce informací. Jednotlivé položky zadávané metody je dobré koncipovat do podoby tvrzení, jehož platnost student posuzuje pomocí nabídnuté škály. Položky zadávané metody mohou mít po stránce formální různé podoby. Nejčastější je předložit tvrzení, jehož platnost student posuzuje pomocí numerické škály, jejíž jednotlivé body jsou slovně popsány. (Mareš, 2006, s. 20)

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Nemohu posoudit
Učitel dokázal vysvětlit učivo velmi jasně.	1	2	3	4	5	N
Bylo vidět, že učitel vyučuje svůj obor s nadšením.	1	2	3	4	5	N

Obrázek 4 – Příklad záznamového archu (Mareš, 2006)



Mareš (2006) také připomíná, že autor metody musí rozhodnout, kolikastupňovou škálu posuzovateli nabídnout a na jakém principu bude postavena. Zkušenosti ukazují, že pro hodnocení výuky se nejčastěji používají škály s 5 až 7 stupni. Určité dilema může vyvstat, máme-li pětistupňovou škálu. Obvykle je posuzování založeno na přidělování bodů. Čím více bodů, tím více posuzovatel s nabídnutým tvrzením souhlasí. Může se však stát, že toto pravidlo interferuje s navyklym chápáním pětistupňové známkování v českých školách, kde jednička znamená nejlepší známku, pětka nejhorší. Je důležité posuzovatele na tuto skutečnost upozornit, aby při vyplňování dotazníku nedocházelo k systematickým chybám. Dalším úskalím v dotazníku mohou být položky, na které posuzovatel nemůže odpovědět - jev, k němuž se má vyjádřit, se vůbec nevyskytl nebo student nechce odpovědět. Posuzovateli se tedy musí nabídnout možnost, aby to mohl sdělit. Nejčastěji se v tomto případě využívá v češtině písmeno N (v angličtině NA - Does Not Apply; Not Applicable; ve statistických programech NA znamená Not Available). Pokud se stává, že autor metody zařazuje do dotazníku nové a neověřené otázky, existují návody, podle nichž se dá posoudit znění každé takové nové otázky. Mareš (2006) zmiňuje R. A. Berka (1979), který navrhl soubor otázek, umožňujících autorovi dotazníku, aby zhodnotil pracovní verzi dotazníku. Na každou otázku se odpovídá pouze ano a ne.

1. Je příslušný výrok formulován jasně, dost podrobně a přímo k věci?
2. Obsahuje jen jednu myšlenku nebo pojem?
3. Je výrok co nejstručnější (tj. do 20 slov)?
4. Má výrok podobu jednoduché věty?
5. Vyskytuje se výroku dvojí zápor?
6. Překrývá se daný výrok s některým jiným?
7. Obsahuje výrok výrazy typu: všichni, nikdo, nikdy?
8. Obsahuje výrok výrazy typu: pouze, právě, jen?
9. Obsahuje výrok nějaké výrazy, jimž by posuzovatelé nemuseli rozumět? (Např. příliš odborné termíny?)

Je-li otázka navržena správně, měli by posuzovatelé pracovní verze odpovědět záporně na otázky č. 5, 6, 7, 8, 9 a kladně na všechny ostatní. (Mareš, 2006, s. 22)

Buriánek (2012) jako častý problém vnímá definování a zakotvení hodnotících stupnic, které nemusejí vyhovovat stejně u všech položek. Dle Buriánka (2012) také není úplně ideální použití oblíbených pětibodových stupnic, jejichž diferenciační schopnost může být limitována. Buriánek (2012) se však obává, že „*nekončící debaty o kvalitě měřících instrumentů nemá na svědomí ani tak nekompetence jejich autorů nebo laxnost konzultantů, jako okolnost, že do přípravy mluví příliš mnoho lidí a že i do zkonzultované podoby nakonec někdo něco v dobré víře přidá*“. Za nejzávažnější okolnost Buriánek (2012) považuje tu skutečnost, že debata o jednotlivých otázkách mnohdy odvádí pozornost od toho hlavního, totiž co a proč chceme zkoumat. Pak ani odborná kontrola finální podoby dotazníku nemůže výsledný efekt „zachránit“. (Buriánek, 2012, s. 28)

## **2.4 Zásady pro zadávání metody studentům**

Mareš (2006) dále upozorňuje na to, že při zadávání metody studentům platí určité zásady. Zásadním a první krokem je rozhodnutí, zda šetření bude pro studenty anonymní, anebo se budou muset na vyplněný dotazník podepsat. Obvykle při studentských evaluacích bývá šetření anonymní a také výzkumy ukazují, že pokud jsou studenti nuceni dotazník podepsat, bývá jejich posuzování kvality výuky mírnější a příznivější, než kdyby odpovídali anonymně. Důvodem pro takové jednání může být obava z případného postihu. Zároveň je však nutné studenta identifikovat, aby získané informace mohly být korektně interpretovány. Zpravidla se uvádějí tyto údaje:

- typ respondenta,
- forma studia,
- pohlaví,
- průměrný prospěch v předchozím ročníku,
- vztah předmětu k zaměření studenta,
- věk respondenta,
- návštěvnost přednášek z daného předmětu,
- návštěvnost seminářů či praktik z daného předmětu. (Mareš, 2006, str. 25)

Dle Mareše 2006 je však třeba identifikovat i školu, fakultu, vyučovací předmět, učitele atp. Nejčastěji se v dotazníku uvádějí tyto údaje:

- název univerzity,
- název fakulty,
- název pracoviště (katedra, ústav, klinika, oddělení),
- název vyučovacího předmětu,
- typ předmětu (povinný, volitelný),
- zařazení předmětu do ročníku,
- příjmení posuzovaného učitele. (Mareš, 2006, s. 26)

Další a neméně důležitou zásadou je zvolit si vhodný časový bod pro zadávání dotazníku studentům. Zde Mareš (2006) poskytuje k uvážení tři časové body a zároveň upozorňuje, že retrospektivní šetření s časovým odstupem větším než jeden rok je třeba pečlivě zvažovat. Během delšího časového období totiž dochází k určitým změnám studentovy osobnosti. Jak studenti zrají a získávají nové zkušenosti s dalšími učiteli, mohou se tak měnit jejich vnitřní standardy posuzování, jejich hierarchie hodnot a jejich chápání posuzovaných skutečností. Lze tedy zadat dotazník studentům:

- a) v okamžiku, kdy mají absolvovanu výuku celého předmětu, ale zkouška z předmětu dosud neproběhla,
- b) v průběhu dalšího semestru - studenti hodnotí zpětně výuku předchozího semestru,
- c) na začátku akademického roku - studenti budou posuzovat výuku v již proběhlém akademickém roce. (Mareš, 2006, str. 26)

Buriánek (2012) jako obrovskou slabinu většiny systémů hodnocení výuky vnímá okolnost, že se údaje sbírají koncem semestru, tedy před začátkem zkouškového období. V této době totiž některým studentům chybí zpětná vazba. Nevědí sami dostatečně přesně, zda předmět zvládli a co si z něj odnášejí. Může se stát, že se tak nepřímou posiluje „*role učitele jako zprostředkovatele poznatků a tak trochu baviče, do pozadí jsou odsunuty kvality další: náročnost při zkoušení, odpovědnost při posuzování závěrečných prací, schopnost vysvětlit a korigovat chyby a přirozeně také spravedlnost známkování a férovost přístupu.*“ Buriánek (2012) chápe, že sběr údajů koncem semestru může mít pragmatický důvod, jakým je jistě možnost zastihnout studijní skupiny pohromadě a data jednorázově

sebrat, roli zde však může hrát i snaha vyhnout se potencionálním „odvetným opatřením ze strany studentů“. (Buriánek, 2012, s. 29)

Mareš (2006) také doporučuje zajistit pro evaluaci výuky takové podmínky, aby každý student hodnotil kvalitu absolvované výuky sám za sebe a podle svého vlastního názoru; domlouvání studentů na společném stanovisku není žádoucí. Mareš považuje za velmi cenné získat široké spektrum názorů a zjistit v jakých proporcích jsou odlišná stanoviska zastoupena. Pakliže mají studenti možnost se na názorech domlouvat, panuje zde riziko zkreslení výsledků, např. prosazení názoru dominantních jedinců. (Mareš, 2006, s. 27)

Mareš 2006 popisuje ve svém Manuálu pro tvůrce a uživatele studentského posuzování výuky dvě hlavní mety vyplňování dotazníků a vymezuje jejich pozitiva a negativa.

Metoda „tužka – papír“, tedy tradiční písemné odpovídání, je poněkud náročná na rozmnožování, rozdávání a sběr dotazníků. Dalším úskalím je i následné přepisování studentských odpovědí pro následné zpracování.

Metody počítačového administrování dotazníků, ať již se opírají o časově synchronní přístupy, anebo časově asynchronní přístupy, se mohou potýkat s mnoha problémy. Hlavní problémy této metody lze shrnout takto:

- studenti mají obavu z ohrožení anonymity,
- objevují se problémy technického rázu,
- vyplňování počítačové verze považují studenti za časově náročnější,
- vadí jim nutnost přesně dodržovat pravidla postupu při počítačovém odpovídání,
- častěji zapomínají na termín, do kdy má studentský průzkum skončit.

Mezi zjištěná pozitiva na základě výzkumu dle Mareše (2006) patří: „...většina studentů je spokojenější s počítačovou verzí odpovídání, pro fakultu se tím šetří papír na dotazníky, nenarušuje se čas výuky, zjednodušuje se příprava a zpracování dat, šetření je rychlejší a pro většinu studentů snadnější.“ (Mareš, 2006, s. 28)

Pelíšek a Soukup (2012) se zabývají polemikou „papír versus elektronika“. Pelíšek (2012) odpovídá na otázku, proč hodnotit výuku pomocí elektronických dotazníků. Autor v rámci své obhajoby elektronického sběru výsledků studentských anket podotýká, že přechod

k elektronické formě evaluace považuje na počátku třetího tisíciletí za logický vývoj. Digitalizace nás provází na každém kroku a studenti používají internet běžně k plnění svých studijních povinností, zapisování ke zkouškám, k volbě volitelných předmětů; studentské ankety jsou tedy dalším logickým krokem. Pelíšek (2012) má na obhajobu elektronického sběru dat několik argumentů:

### **1. vysoká návratnost**

Zde Pelíšek (2012) argumentuje situací na 2. lékařské fakultě Univerzity Karlovy, kde funguje elektronická evaluace již několik let. Před nástupem elektronické verze prováděla fakulta anketu v tištěné podobě. Jejím největším nedostatkem byly rozdílné počty respondentů u jednotlivých předmětů. Pelíšek (2012) uvádí, že „*vždy záleželo na tom, jak aktivně se k distribuci a sběru dotazníků pracoviště postavilo.*“ Nebylo výjimkou, že počet odpovědí kolísá od 5 do 80 % studentů daného předmětu. Tato situace skončila zavedením elektronického sběru údajů. Elektronickou anketou fakulta významně omezila možnému vlivu ústavů a klinik. Od elektronického systému evaluace výuky 2. lékařská fakulta dosahuje každoročně vynikajících výsledků ve sběru dat.

### **2. průběžná evaluace**

Jako hlavní výhodu elektronické formy sběru dat vidí Pelíšek (2012) v tom, že studenti mohou vyplňovat dotazníky v průběhu celého akademického roku podle toho, jak absolvují různé části výuky. Pelíšek prezentuje i svou zkušenost z některých vysokých škol, kde za účelem co nejvyšší návratnosti jsou studentům papírové dotazníky předkládány před zápisem do dalšího ročníku. Student si jen těžko v září vzpomene, jak probíhala výuka v říjnu minulého roku. Elektronická verze umožňuje získávat data kontinuálně v průběhu roku, je možné sledovat a zachytit problémy ve výuce a okamžitě na ně reagovat.

### **3. rychlá reakce vyučujících**

Jako velké plus vidí Pelíšek (2012) možnost vedoucích předmětů sledovat anonymní slovní komentáře studentů k výuce a průběžně na ně reagovat. Často se tak vysvětlí určitá nedorozumění, případně vyučující přidá svůj pohled na věc. Tuto možnost může nabídnout pouze elektronický systém studentských evaluací.

#### **4. snadná organizace**

Elektronický systém vůbec nezatěžuje jednotlivá pracoviště fakulty, odpadají problémy s distribucí a sběrem dotazníků. Jednotlivá pracoviště se organizací ankety prakticky nezabývají.

#### **5. sběr komentářů**

Studenti nejsou omezeni prostorem a mohou napsat různě dlouhé komentáře, které jsou archivovatelné a dohledatelné.

#### **6. jednoduché vyhodnocení a prezentace výsledků**

Vyhodnocení elektronicky získaných dat je mnohem jednodušší a méně nákladné než zpracování papírových dotazníků. Prakticky hned po uzavření hlasování je možné výsledky zpracovat, přidat k nim komentáře, vyhodnotit silné a slabé stránky předmětu v aktuálním roce, ale i v předešlých letech.

Závěrem Pelíšek (2012) uvádí „...podporuji elektronickou formu jako moderní nástroj sběru dat u studentského hodnocení výuky. Mezi hlavní výhody patří jednoduchá organizace či kontinuální sběr dat s možností reagovat ještě v průběhu výuky v daném akademickém roce. Elektronická forma nemusí nutně znamenat nižší účast studentů při hodnocení, jak dokazují zkušenosti z 2. lékařské fakulty Univerzity Karlovy.“ (Pelíšek, 2012, s. 22-23)

Soukup (2012) odpovídá na otázku, proč preferovat pro hodnocení kurzů papírové dotazníky před možností dotazovat se na totéž elektronicky, lakonicky: „při pokusu o jednoznačnou odpověď lze říci jediné: návratnost“. Soukup (2012) se ve svém názoru opírá o zkušenosti českých univerzit a mnohých zahraničních univerzit, z nichž vyplývá, že návratnost papírového hodnocení je vyšší než u hodnocení elektronického. Důvody vyšší návratnosti papírových dotazníků jsou poměrně snadno vysvětlitelné:

- papírové dotazníky se vyplňují běžně buď na přednášce, po napsání testů či při zápisu do dalšího ročníku, tedy v čase, který by se student nemohl věnovat jiným aktivitám. Elektronický dotazník vyplňují studenti doma ve svém volném čase a existuje mnoho alternativních aktivit,

- papírové dotazníky se vyplňují ve škole a tím existuje neformální tlak na jejich vyplnění. Při distribuci papírových dotazníků je zároveň přítomen i apel osoby zajišťující sběr dotazníků k vyplnění,
- při papírovém hodnocení kurzů se většinou vyplňují dotazníky za jednotlivé kurzy v oddělených časech. U elektronického hodnocení je studentovi nabídnuto, aby vyplnil vše najednou.

Svá tvrzení Soukup (2012) opírá výsledky experimentu z jednoho semestru Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy. Kromě papírového hodnocení všech kurzů bylo deset kurzů (vždy jeden dobře a jeden špatně hodnocený na každém z pěti institutů fakulty) ohodnoceno elektronicky. Elektronické hodnocení bylo doprovázeno vysvětlujícím dopisem proděkana pro studium a dvakrát po týdnu výzvou k vyplnění. I když měli studenti elektronicky vyplňovat hodnocení pouze u jediného kurzu, byla návratnost cca o 25 % nižší, navíc se prokázalo i méně časté uvádění komentářů (rozdíl cca 11 %). Na základě tohoto experimentu vedení Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy rozhodlo, že zatím je nutné zachovat papírové dotazníky. (Soukup, 2012, s. 23-24)

Při studentském posuzování výuky však nejde jen o to zajistit technicky správné vyplnění dotazníků, ale je třeba studenty motivovat a získat je pro seriózní spolupráci. Před každým šetřením je třeba studenty řádně informovat o účelu šetření, o využití výsledků a také o způsobu zveřejňování výsledků. Výzkumy také ukazují, že je výhodné, když zadávání dotazníků provádí osoba, která má neutrální postoj vůči katedře, jejíž výuka se posuzuje. Zkoumáním bylo také zjištěno, že pokud je studentům sděleno, že jde o sumativní hodnocení, na jehož základě mohou být vůči učiteli nebo katedře vyvozeny sankce, bývá zpravidla takové hodnocení mírnější a benevolentnější. Pokud jsou studenti informováni, že evaluace bude mít formativní charakter a výsledky budou určeny jen pro vnitřní potřebu učitelů a kateder, bývá hodnocení kritičtější. Na pečlivém zvážení je i skutečnost, kolik učitelů, předmětů či kateder musí student v rámci jedné evaluace posoudit. Pakliže je dotazník dlouhý a je vyžadováno od studenta vyplnit dotazník týkající se např. šesti, osmi, deseti učitelů či předmětů, hrozí zde riziko formálního vyplnění nebo i přeskokování otázek. Důsledkem je pak výrazné snížení validity získaných výsledků. (Mareš, 2006, s. 28 - 29)

Za zvážení také stojí, v jakých prostorách a v jakou denní dobu bude studentské hodnocení výuky probíhat. Existuje samozřejmě řada možností: v menší učebně, v posluchárně nebo ve společných prostorách fakulty. Obvykle dobré zkušenosti bývají s vyplňováním dotazníků v učebně, kde je přítomna pouze jedna studijní skupina a hodnocení probíhá v době výuky. Pokud je však hodnocení koncipováno tak, že se celý ročník svolá do velké posluchárny a šetření probíhá pozdě odpoledne či večer, může se stát, že zde nebude velká ochota k seriózní spolupráci a výsledky evaluace tak mohou být zkresleny. Neméně důležité je také studenty dostatečně motivovat a získat je pro seriózní spolupráci. (Mareš, 2006, s. 28)

Buriánek (2012) se zamýšlí nad problémem reprezentativnosti a uvádí, že pokud chceme získat spolehlivá a reprezentativní data, musíme usilovat o získání maximálního počtu posouzení, nechceme-li uvažovat o modelech založených na náhodném výběru respondentů. Chybějící názory těch, kteří se hodnocení nezúčastní, mohou při snížené návratnosti způsobit vychýlení výsledků. Jako klíčovou otázku zde Buriánek (2012) vidí způsob organizace sběru dat. Z hlediska návratnosti je zřejmě lepší klasická forma „tužka a papír“, aplikovaná formou skupinového sběru dat.

## 2.5 Vyhodnocování získaných dat

*„Studentské posuzování bývá syceno nejen poznatky o výuce a učiteli, ale také postoji k nim, má nejen racionální, ale i emoční stránku. Proto může být posunuto směrem k příznivým či naopak nepříznivým hodnotám anebo se skupina studentů rozdělí na dva názorové tábory, což se projeví dvouvrcholovým rozdělením dat. Získaná data tedy nemívají normální rozdělení. Proto je třeba použít k výpočtům neparametrické statistiky, která nepředpokládá normální rozdělení dat.“* (Mareš, 2006, s. 32)

Mareš (2006) popisuje údaje, které by měl obsahovat výstupní formulář:

- identifikační údaje o hodnoceném pracovišti, o hodnoceném vyučovacím předmětu, o hodnoceném učiteli,
- přehledné údaje o všech respondentech, kteří se šetření účastnili,
- údaje o kvalitě proběhlého šetření,



- prostor pro vyjádření stanoviska pozorovaného učitele či posuzovaného pracoviště k vypočteným údajům,
- souhrnné údaje za celý dotazník,
- detailní údaje po jednotlivých položkách či skupinách položek,
- další údaje potřebné pro interpretaci výsledků,
- soupis všech volných slovních komentářů, které respondenti napsali k výuce daného předmětu či k danému učiteli.

Při vyhodnocování výsledků největší problémy uživatelů přinášejí volné studentské komentáře ke kvalitě výuky. Jdou za sebou chaoticky, často se nejedná o ucelené věty, ale o volný soupis dílčích postřehů, připomínky nebývají na stejné úrovni obecnosti a nejsou utříděny na pozitivní a negativní. Dle Mareše (2006) je ale třeba i za těchto okolností ze sebraných komentářů vytěžit maximum. (Mareš, 2006, s. 32 - 33)

## 2.6 Interpretace výsledků

*„Jednou ze základních podmínek pro korektní práci se získanými výsledky je uspokojivá návratnost dotazníků. Není-li uspokojivá (činí např. jen 20 %), pak jsou výsledky nespolehlivé, nereprezentativní. Není možné je solidně interpretovat, tím méně z nich vyvozovat seriózní závěry.“* (Mareš, 2006, s. 35)

Mareš (2006) poukazuje na to, že právě návratnost dotazníků bývá v šetřeních na českých vysokých školách a fakultách podceňována a zlehčována nebo se návratnost systematicky nezjišťuje vůbec.

**Tabulka 1 – Návratnost dotazníků**

<b>Velikost vyučované skupiny studentů</b>	<b>Minimální akceptovatelná návratnost v %</b>	<b>Doporučovaná návratnost v %</b>
5-20 osob	nejméně 80 %	více než 80 %
21-30 osob	nejméně 75 %	více než 75 %
31-50 osob	nejméně 66 %	75% a více

51-100 osob	nejméně 60 %	75 % a více
100 a více osob	nejméně 50 %	75 % a více

Zdroj: Mareš, 2006

Po vyhodnocení výsledků získáme k dispozici jisté numerické údaje, Mareš (2006) však upozorňuje na to, že se často při interpretaci zapomíná, že vypočtený údaj nemusí být přesným ukazatelem reality. Zaměříme-li se na problematiku ze statistického hlediska, je možné konstatovat, že numerický výsledek je zatížen řadou systematických i náhodných vlivů a „skutečná“ hodnota leží v určitém pásmu, v určitém rozmezí. Proto argumenty typu, že se dva učitelé sice nepatrně, ale přece jen v daném ukazateli mezi sebou „liší“, nemusí být vůbec pravdivé. Údaje o práci učitelů, kateder, o kvalitě výuky jednotlivých předmětů, které jsme studentským posuzováním výuky získali, mohou být dle Mareše (2006) ovlivněny řadou faktorů. Jinak budou hodnoceny předměty povinné a jinak předměty volitelné, které si student vybral ze zájmu. Zcela odlišně budou studenti hodnotit předměty „tvrdé“, náročné, typu matematika, a jinak předměty „měkké“, typu etika atd. Výzkumy se celá desetiletí věnovaly zjišťování faktorů, které mohou výsledky studentského posuzování ovlivnit a které je třeba při interpretaci získaných dat brát v úvahu, abychom se nedopustili věcných chyb. (Mareš, 2006, s. 35-36)

**Tabulka 2 Vybrané proměnné a jejich možný vliv na studentské posuzování výuky**

Název proměnné	Předpokládaný vliv	Podrobnější komentář
Typ předmětu: povinný, povinně volitelný, volitelný	ano	Příznivěji vycházejí předměty volitelné.
Typ předmětu: hlavní, vedlejší	ano	Příznivěji vycházejí předměty hlavní, oproti předmětům, které se studentům zdají okrajové.
Zařazení předmětu do ročníku	ano	Příznivěji vycházejí předměty ve vyšších ročnících (hodnotí je studenti, kteří jsou vyzrálejší, zkušenější, předměty jsou pro ně zajímavé a chápou jejich význam pro praxi).
Obsahové zaměření předmětu	ano	Příznivěji vycházejí předměty typu historie, literatura, nejméně příznivě pak

		matematika a fyzika. Neplatí to však obecně, záleží na tom, jak souvisejí s hlavním zaměřením studenta.
Praktické zaměření předmětu	ano	Příznivěji vycházejí praktičtější zaměřené předměty oproti teoretickým předmětům.
Obtížnost předmětu, nároky kladené na studenta.	údaje jsou rozporné	Je třeba rozlišovat dvě podoby: <ul style="list-style-type: none"> <li>• oprávněná náročnost, jasné definování požadavků, stabilní kritéria hodnocení</li> <li>• přehnaná náročnost, nespravedlivost při hodnocení</li> </ul>
Funkční zařazení učitele: profesor, docent, odborný asistent, asistent, lektor	ne	Studenti se obvykle nenechají ovlivnit funkčním zařazením učitele ani jeho tituly.
Ročník, který student navštěvuje	spíše ano	S vyššími ročníky přibývá studentových zkušeností s fakultou, s různými předměty a různými učiteli.
Průměrný prospěch studenta	spíše ano	Studenti s horším prospěchem mají tendenci hodnotit kvalitu výuky a činnost konkrétního učitele hůře.
Očekávaná známka u zkoušky	údaje jsou rozporné	Studenti mají tendenci připisovat své neúspěchy učitelům.  Měkčí známkování a benevolentnost příliš neovlivní studentovo hodnocení výuky.
Návštěvnost výuky	ano	Student by neměl hodnotit kvalitu té výuky, kterou nenavštěvoval a zná ji jen zprostředkovaně z vyprávění jiných studentů.
Velikost výukové skupiny	ano	Příznivěji je hodnocena výuka, která probíhá v malých skupinách nebo ve velmi velkých skupinách.

Zdroj: Mareš, 2006

Jakmile je dokončeno zpracování dat, má škola k dispozici určité údaje a je třeba jejich závažnost interpretovat. Aby mohl být vysloven hodnotící výsledek, musí být získané údaje s něčím porovnány. Mareš (2006) navrhuje tyto dvě možnosti: porovnat učitele (katedru, předmět) s jiným učitelem (jinou katedru, jiným předmětem) anebo porovnat učitele (katedru, předmět) s nějakým vnějším kritériem, předem definovaným standardem. Pokud však „*používáme studentské posuzování kvality výuky pro sumativní účely, tedy pro rozřídění učitelů a jejich následné odměňování, či nabádání, aby svou výuku zlepšili, pak se nevyhneme srovnávání učitelů mezi sebou a stanovení jistých hranic, které by oddělily učitele výborné od průměrných a ty zase od slabších. Vystává tedy složitá otázka lokálních norem. Může jít o normy platné např. pro učitele jedné katedry, pro učitele jednoho ročníku, pro učitele celé fakulty.*“ (Mareš, 2006, s. 38)

Mareš (2006) také připomíná, že pro kvalitní interpretaci získaných dat a pro další práci s těmito daty bychom měli znát stanovisko těch, kteří byli posuzováni. Tedy stanovisko učitelů, garantů předmětů nebo vedoucích kateder. Z tohoto důvodu bývá na písemných formulářích vyhrazený prostor pro písemný komentář učitele či pracoviště k vypočteným výsledkům. Posuzované objekty mají také možnost vyjádřit se k tomu, v jakém rozsahu a kde je možné podle jejich názoru zveřejnit určité skupiny vypočtených údajů. (Mareš, 2006, s. 42)

Buriánek (2012) se ve své eseji zabývá také problémem průměrování. Zcela obvyklým výsledkem hodnocení bývá výpočet průměrné hodnoty, ať již v podobě souhrnného údaje, anebo v podobě průměrných hodnot na jednotlivých škálách, které vytvoří profil. Je však známo, že průměry citlivě reagují na extrémní hodnoty, tedy například na skupinku studentů aplikující krajní konce stupnice. Je důležité vědět, zda se studenti ve vnímání učitele shodují, anebo zda existují vyhraněné názory na to, zda je vyučující dobrý nebo špatný. Buriánek (2012) směřuje k otázce, zda má být výuka orientována tak, aby vyhovovala většině či průměru, anebo zda měřítkem její kvality má být spíše přínos pro skupinu talentovaných studentů. Ideální by bylo třídit získané výsledky buď podle výsledného hodnocení předmětu, anebo podle nějakého jednoduchého kritéria úspěšnosti studenta. Buriánek (2012) se domnívá, že právě tato informace by zvýšila zájem

hodnocených o výsledky. Je ale nutné promýšlet důsledněji obsah i podobu hodnotících nástrojů, způsoby jejich statistického vyhodnocení. Samotnou otázkou dle Buriánka (2012) by pak mohlo být i užívání takových variant hodnotících stupnic, které by nezůstávaly jen u jinak srozumitelného známkování, ale usilovaly by o kvalitativní specifikaci některých zkušeností studentů. (Buriánek, 2012, s. 29-30)

## 2.7 Zveřejňování výsledků

*„Zveřejňování výsledků šetření (tj. okruh adresátů, míra podrobnosti, způsob zveřejnění apod.) musí být pečlivě promyšleno, prodiskutováno a posléze provedeno. Samo zveřejnění může – i při seriózně provedeném šetření – vyvolat na fakultě jak pozitivní, tak negativní efekty.“* (Mareš, 2006, s. 43)

Mareš k problematice zveřejňování výsledků uvádí, že pokud jde o učitele samotné, zdá se, že pouhé zveřejnění výsledků výrazně neovlivní účinnost jejich pedagogické práce a nepřiměje je ke změně. Dle Mareše je nutné s učiteli cíleně pracovat. Názory studentů a vysokoškolských učitelů na důsledky zveřejňování výsledků studentského posuzování se liší a Mareš (2006) doporučuje, aby vysoká škola s touto skutečností počítala. U studentů se často objevuje závažná tendence: málo si připouštějí negativní důsledky zveřejňování výsledků a přeceňují možné pozitivní důsledky. Vysokoškolští učitelé si naopak málo připouštějí pozitivní důsledky zveřejnění a vnímají především negativní dopady zveřejnění výsledků. Mareš také připomíná, že rozsah zveřejňovaných údajů a míra jejich podrobnosti se musí řídit hlediskem funkčnosti. Je klíčové mít vždy na mysli, že obecným cílem zkoumání kvality vysokoškolské výuky je napomoci změnám k lepšímu, nikoli jen formálně splnit uloženou povinnost, nebo dokonce vyvolat konflikty mezi učiteli a studenty, mezi vedením a učiteli a mezi učiteli navzájem. (Mareš, 2006, s. 43-44)

Buriánek (2012) se zabývá problémem využití a klade si otázku, zda chceme zrcadlo nebo podklady pro osobní hodnocení. Ve svých úvahách se dostává k výchozí otázce, čemu a komu má vlastně evaluace sloužit. Buriánek (2012) se domnívá, že na úrovni fakult jde o velmi dobré obecné informace, které by snad mohly sloužit v jakémsi souhrnu ke sledování dlouhodobých trendů či reakcí na prováděné změny. Jen s jistou opatrností by

mohly sloužit k detekci problémů jednotlivých pracovišť. Vedoucí pracovníci by mohli využívat výsledků v práci s konkrétními učiteli, to však chce čas a také schopnost informace správně využívat. Dle Buriánka (2012) by rozhodně nebylo správné propojovat toto hodnocení například se systémem odměňování. Hlavní motivací učitele by rozhodně neměl být jen pozitivní ohlas co největšího počtu studentů. Nejméně sporná se zdá být interpretace evaluace jako nastavení zrcadla, které přináší učitelům podněty potřebné k práci a někdy dokonce cennou a bezprostřední satisfakci. (Buriánek, 2012, s. 30-31)

## 2.8 Využívání výsledků

Mareš (2006) se také velmi podrobně zabývá problematikou využívání výsledků studentského posuzování kvality výuky. Dle jeho názoru je zásadní, aby vlastní práce s výsledky sumativního hodnocení na úrovni vysoké školy, vedení fakulty nebo katedry byla ze strany zúčastněných osob vždy seriózní. Mareš (2006) dále říká, že výsledky získané od studentů mohou být skutečně validní, reliabilní, a přesto jen část decizních orgánů je dokáže správně interpretovat a citlivě s nimi pracovat. Mezi typické chyby při posuzování globálních údajů o kvalitě vysokoškolské výuky patří dle Mareše například práce s číselnými údaji. Velmi často se stává, že se vedení fakulty drží číselných údajů, zejména aritmetického průměru bodů, který získal příslušný učitel od studentů určitého ročníku v určitém předmětu. Číselnou hodnotu pak mechanicky srovnávají s hodnotou jiného učitele získanou u jiných studentů, v jiném ročníku, v jiném předmětu, s jiným obsahem, jinými cíli – srovnává se tedy nesrovnatelné. Jinou typickou chybou při posuzování globálních údajů je bagatelizování pedagogické činnosti učitelů a bagatelizování všech průzkumů o kvalitě výuky. „*Takovým členům grémií je všechno přede „jasné“ i bez empirických šetření*“ (Mareš, 2006, s. 45-46)

*„To, že studenti sami mají zájem na hodnocení kurzů svých učitelů a že nás pedagogy nepochybně zajímá zpětná vazba, již nám dávají naši milovaní studenti vědět, jak naše vědecké i pedagogické snažení přijímají, to obojí je dostatečným důvodem pro ANO studentským evaluacím. K přesným operacím s nepřesnými čísly však je vždy dobré doplnit ještě zpětnou vazbu, jež vzniká tehdy, když se učitel a student setkávají „ z očí do očí“ a*

*když je šance na vznik hodnocení „od srdce k srdci“. To je při dnešních počtech studentů obtížné, ale ne nemožné.“ (Mlčoch, 2012, s. 26)*

## **2.9 Shrnutí teoretické části**

Vysoká škola je nejvyšším článkem vzdělávací soustavy. Z hlediska zřizovatele se může jednat o školu veřejnou, soukromou a státní, z hlediska poskytovaného programu univerzitní a neuniverzitní. Oblast vysokého školství je do značné míry ovlivněna Boloňským procesem, na jehož základě se studium člení (s několika výjimkami, jako je např. studium medicíny) na stupeň bakalářský, magisterský a doktorský. Vysoká škola, především univerzitního typu, však plní spoustu úkolů a rolí (vzdělávací činnost, vědecká, výzkumná, vývojová a tvůrčí činnost, přenos poznatků do praxe, doktorské studium, mezinárodní spolupráce, „třetí role“...). To vše klade velké nároky na management a vyžaduje potřebu hodnocení kvality v jednotlivých segmentech i jako celku.

Každá vysoká škola by měla klást důraz na kvalitu, utvářet ji, udržovat, zvyšovat a systematicky hodnotit. Kvalita vysoké školy však někdy bývá redukována jen na vědeckovýzkumnou produktivitu či kvalitu studijních programů. Přitom už jen kvalita vysokoškolské výuky je složitě podmíněna - Mareš uvádí celou řadu proměnných, které se zde uplatňují (preinteraktivní, vstupní, procesuální, výstupní, kontextové).

Velký projekt, který se týkal zajišťování a hodnocení kvality terciárního vzdělávání, byl projekt IPN Kvalita (2010-2014). V rámci něho byly shrnuty, analyzovány a zobecněny dosavadní zkušenosti z oblasti vnitřního a vnějšího zajišťování a hodnocení kvality, včetně stávajících nástrojů, metod a systémů hodnocení. Pilotně byly testovány nové nebo méně známé metody a na základě výsledků eventuálně doporučeny k využívání. Jedním z cílů bylo i vypracování metodiky pro vnitřní i vnější hodnocení kvality vzdělávacího procesu ve všech typech institucí terciárního vzdělávání a vyšších odborných škol. Významným nástrojem kontroly a hodnocení vysokých škol je výroční zpráva, kterou vysoké školy ze zákona vypracovávají, zveřejňují a předkládají ministerstvu školství.

Jako systematické zkoumání vzdělávacího procesu nebo jeho jednotlivých složek lze vnímat evaluaci, která může probíhat na různých úrovních a pomocí různých metod. Lze ji rozdělit na interní a externí; u interní pak může probíhat na úrovni předmětů (kateder),

studijních programů (fakulty) a univerzity. Dle Slavíka (2012) je právě první úroveň velmi významná, neboť klíčovou roli zde hrají právě studenti. Nejběžnější nástroje, které se zde používají k hodnocení vzdělávacího procesu, jsou dotazníky a rozhovory. Čapek (2014) pak uvádí, že k zajištění náležité vypovídací hodnoty evaluace je třeba zajistit její validitu a reprezentativnost, získat důvěru studentů, že výsledky nebudou zneužity proti nim, dokázat studentům, že výsledky evaluace budou skutečně využity ke zlepšení výuky a vést pedagogy k tomu, že evaluace je užitečná a nikoliv jen formální věc. Hodnocení může být sumativní nebo formativní. Pro sumativní hodnocení je klíčový globální, souhrnný pohled, neboť na jeho základě mohou být činěna zásadní a nevratná opatření (zrušení předmětu, personální změny). Formativní hodnocení má za cíl dát zpětnou učitel, garantovi předmětu, vedoucímu katedry, upozornit na nedostatky a vést k jejich nápravě. Každé tak plní jiný účel, nelze je proto dost dobře směšovat ani pro ně používat stejné metody.

Studentské hodnocení výuky samozřejmě nemůže být jedinou či hlavní metodou hodnocení kvality vysokoškolské výuky. Pohled studentů se může lišit od názorů učitelů, neboť neznají všechny souvislosti a nahlížíjí na věc pouze z určitého úhlu. Mareš (2006) proto zmiňuje potřebnost dalších metod – hodnocení učitele nadřízenými, učitelovo sebehodnocení, analýzu videozáznamů z výuky, testování učitelovy kompetence apod.

Nicméně pohled studentů jako uživatelů, klientů, jimž je výuka určena, je nenahraditelný. Pro studentské hodnocení kvality jsou důležité jednotlivé kroky, jimž je třeba věnovat náležitou pozornost:

- výběr a konstrukce vhodné metody. Soubor pravidel pro evaluaci výuky detailně definoval Mareš (1991). Uvádí, že napřed je nezbytné přesně definovat představu o kvalitní výuce, cíle a základní účel hodnocení, dále sestavit celkový projekt hodnocení, vybrat proměnné, které je třeba při hodnocení použít a zvážit případná zkruslení a komplikace při jejich měření. Důraz klade multikriteriální hodnocení, tedy hodnocení kvality výuky pomocí několika kritérií najednou, přičemž je třeba zároveň zohlednit, že jednotlivá kritéria jsou navzájem obtížně souměřitelná (kvalitativní - kvantitativní atd.). Vždy je třeba zvolit takové metody měření, které odpovídají cílům, jsou reliabilní a validní, uvážit výhody a nevýhody jednotlivých metod i souboru metod jako celku a provést potřebné korekce. Způsoby studentského hodnocení výuky se



zabývá také Štáva (2012). Dle něj lze názory studentů lze zjistit pomocí kvantitativních metod (zpravidla dotazníky a posuzovací škály), kvalitativní metod (volné nebo polostandardizované rozhovory, volné písemné odpovědi nebo kresby) nebo kombinací obojího. Nejčastěji se však používají dotazníkové metody. Pro konstruování vhodné metody dle Mareše (2006) je třeba v první řadě zvolit, která témata jsou pro dané hodnocení nejdůležitější, která méně podstatná a která nepodstatná, seřadit je podle důležitosti a rozhodnout, jak podrobně mají být rozvedena. Pro dotazníková šetření je vhodné formulovat tvrzení, jejichž platnost student posuzuje pomocí škály. Autor metody musí rozhodnout, kolikastupňovou škálu posuzovateli nabídnout a na jakém principu bude postavena. Existují metody, jak otestovat správnou konstrukci dotazníku. Buriánek (2012) však zmiňuje běžnou praxi, že i do dokonale připraveného a otestovaného dotazníku bývá z různých důvodů dodatečně zasahováno, což je kontraproduktivní. Zrovna tak časté změny měřicích instrumentů znesnadňují či přímo znemožňují provádění srovnání výsledků v jednotlivých letech, nelze tedy dost dobře hodnotit trendy,

- způsob zadávání metody studentům. Prvním rozhodnutím musí být, zda hodnocení bude anonymní, či nikoliv. V případě, že je anonymní (aby student neměl obavu z použití evaluace proti němu), je třeba nicméně získat základní charakteristiku hodnotících studentů a identifikovat hodnocený předmět, pracoviště či pedagogy. Další otázkou je, kdy hodnotit. Miovský (2004) spatřuje zásadní rozdíl v tom, když bude hodnotit student kvalitu výuky a předaných informací a dovedností na začátku, v průběhu nebo na konci studia, případně s odstupem pěti let v praxi. Zcela jinak bude totéž hodnotit pedagog a jistě úplně jiný pohled na hodnocení bude mít např. zaměstnavatel absolventa. V praxi se uplatňuje několik možností, kdy hodnocení zadat. První možností je zadat hodnocení na konci výuky daného předmětu, kdy studenti dosud nedělali zkoušku. Druhou možností je koncipovat posouzení jako retrospektivní záležitost, na začátku dalšího školního roku nebo semestru. Třetí možností je zařadit studentské posuzování výuky v polovině výuky, případně provádět evaluaci průběžnou, zejména je-li cílem operativní zlepšení výuky. Zvláštní kapitolu pak tvoří absolventská evaluace, např. těsně před promoci nebo s větším časovým odstupem po ukončení

školy. Mareš (2006) také doporučuje zajistit pro evaluaci výuky takové podmínky, aby každý student hodnotil kvalitu absolvované výuky sám za sebe a podle svého vlastního názoru. Poslední otázkou je, jakou formou evaluaci provádět, zda papírovou či elektronickou. Obě varianty mají své výhody a nevýhody. Dle Mareše je nevýhodou papírové formy technická náročnost (množení dotazníků, přepis výsledků pro zpracování), nevýhodou elektronické formy obavy z porušení anonymity, problémy s technikou, časová náročnost, nutnost přesného dodržení postupu vyplňování a možnost propášení termínu ukončení sběru dat. Pelíšek (2012) naopak považuje elektronickou formu za přirozenou v době digitalizace mnoha činností a argumentuje vysokou návratností, možností provádět průběžné evaluace, na něž lze rychle a operativně reagovat, snadnou organizací, větším prostorem pro komentáře studentů, jednoduchým a rychlým vyhodnocením a zpracováním výsledků. Naproti tomu Soukup (2012) zpochybňuje vyšší návratnost elektronické formy hodnocení, resp. uvádí, že papírová forma má návratnost vyšší, přičemž se opírá o zkušenosti z českých i zahraničních univerzit. To je také důvod, proč tuto formu preferuje. Podobně Buriánek (2012) vidí pro zabezpečení náležité návratnosti vhodnější klasickou formu „papír-tužka“, prováděnou formou skupinového sběru dat. Při papírové formě evaluace je ovšem dle Mareše zároveň třeba zohlednit prostředí a denní dobu, kdy je evaluace prováděna a přiměřenost rozsahu dotazníku,

- vyhodnocování získaných dat. Mareš (2006) poukazuje na skutečnost, že studentské hodnocení může být z různých důvodů (např. z emočních) posunuto k pozitivním či negativním hodnotám, či se studenti rozdělí na dvě názorové skupiny a data mají nenormální, dvouvrcholové rozdělení. Problémy při hodnocení také přinášejí volné studentské komentáře. Mnohdy jde o volný soupis dílčích postřehů, chaoticky poskládaný, přičemž připomínky nebývají na stejné úrovni obecnosti,
- interpretace výsledků. Pro interpretaci výsledků je zásadní návratnost dotazníků. Mareš (2006) uvádí minimální akceptovatelnou a doporučovanou návratnost v závislosti na velikosti studijní skupiny. Např. ve skupině 5 – 20 studentů za minimální návratnost považuje alespoň 80 %, u skupiny 100 a více studentů alespoň 50 %. Při neuspokojivé návratnosti jsou výsledky nespolehlivé, nelze je náležitě interpretovat a vyvozovat

z nich závěry. Při interpretaci dat je však třeba zohlednit další faktory, které se do hodnocení mohou promítat: typ předmětu (povinný vs. volitelný, hlavní vs. vedlejší), zařazení předmětu do ročníku, obsahové zaměření předmětu, praktické zaměření předmětu, návštěvnost výuky, prospěch studenta, velikost studijní skupiny. Aby mohl být vysloven hodnotící výsledek, musí být získané údaje s něčím porovnány. Mareš (2006) navrhuje tyto dvě možnosti: porovnat učitele, katedru, předmět) s jiným učitelem (jinou katedru, jiným předmětem) anebo porovnat učitele (katedru, předmět) s nějakým vnějším kritériem, předem definovaným standardem. Pro kvalitní interpretaci získaných dat a pro další práci s těmito daty je třeba také znát stanovisko těch, kteří byli posuzováni (učitelů, garantů předmětu, vedoucích kateder),

- zveřejňování výsledků. V této souvislosti zmiňuje Mareš (2006) dva zajímavé postřehy – jednak že pouhé zveřejnění výrazně neovlivní činnost pedagogů a nepřiměje je ke změně, tedy že je třeba s pedagogy cíleně pracovat, jednak že se liší náhled studentů a pedagogů na důsledky – studenti si málo si připouštějí negativní důsledky zveřejňování výsledků a přeceňují možné pozitivní důsledky, učitelé si málo připouštějí pozitivní důsledky zveřejnění a vnímají především jeho negativní dopady,
- využívání výsledků. Münsterová (2004) upozorňuje, že zásadní otázkou je, jak profesionálně a hlavně korektně pracovat se získanými výsledky. Buriánek (2012) se domnívá, že se jedná o dobré informace, které by snad mohly sloužit ke sledování dlouhodobých trendů či reakcí na prováděné změny. Vedoucí pracovníci mohou využívat výsledky v práci s konkrétními učiteli, nicméně je třeba s výsledky správně pracovat; rozhodně není vhodné propojovat toto hodnocení například se systémem odměňování. Dle Mareše (2006) je zásadní, aby práce s výsledky byla ze strany managementu seriózní, aby byly správně interpretovány a citlivě využity, přičemž je třeba se vyvarovat řady chyb (např. srovnávání nesrovnatelného při práci s číselnými údaji, bagatelizace výsledků apod.).

### 3 Výzkumné šetření

Cílem práce je zjistit názor vyučujících a studentů na studentskou evaluaci výuky jako na jeden z nástrojů hodnocení kvality vysokých škol, popsat evaluaci výuky na zkoumaných lékařských fakultách a analyzovat výroční zprávy a dlouhodobé záměry vybraných lékařských fakult z pohledu studentské evaluace výuky.

Pro tuto diplomovou práci byl vybrán deskriptivní typ výzkumného problému.

*„Deskriptivní (popisné) výzkumné problémy obvykle hledají odpověď na otázku „Jaké to je?“. Deskriptivní výzkumný problém zjišťuje a popisuje situaci, stav nebo výskyt určitého jevu. Při takovém výzkumu se obvykle používá pozorování, škálování, dotazník nebo interview.“ (Gavora, 2000, s. 26)*

Výzkumným problémem mé diplomové je: Jakým způsobem probíhá evaluace výuky na zkoumaných lékařských fakultách? Jaký je názor studentů a pedagogů na evaluaci výuky jako na jeden z nástrojů hodnocení kvality? Do jaké míry jsou ve výročních zprávách a dlouhodobých záměrech zkoumaných lékařských fakult obsaženy údaje o studentském hodnocení kvality výuky?

Výzkumné šetření bude odpovídat na tyto čtyři výzkumné otázky:

1. Obsahují výroční zprávy a dlouhodobé záměry lékařských fakult informaci o evaluaci výuky?
2. Jak probíhá studentská evaluace výuky na zkoumaných fakultách?
3. Jaký je názor vyučujících na studentskou evaluaci výuky jako na jeden z nástrojů hodnocení kvality?
4. Jaký je názor studentů na studentskou evaluaci výuky jako na jeden z nástrojů hodnocení kvality?

#### 3.1 Předvýzkum

Na Lékařské fakultě Ostravské univerzity byl proveden předvýzkum. Dotazník byl předložen deseti studentům a deseti vyučujícím. Vyučujícím v elektronické podobě, studentům v listinné podobě. Na základě předvýzkumu byla jedna otázka z dotazníku

pro studenty odstraněna, bylo upraveno pořadí otázek, dvě otázky byly přeformulovány, resp. byla u nich upravena nabídka možností odpovědí. U dotazníku pro studenty byla dále otázka zaměřená na jejich studijní průměr změněna na nepovinnou. U obou dotazníků byl přidán prostor na volné komentáře. U dotazníků byla nastavena možnost vracet se k předchozím otázkám a editovat před odesláním odpovědi.

### 3.2 Objekt výzkumu

Výzkumné šetření bylo prováděno na lékařských fakultách.

#### Lékařská fakulta

*„Studijní programy všeobecného lékařství na lékařských fakultách navazují na tradici z doby 16. - 18. století, kdy byli na univerzitách vzděláváni především fyzikusové s chirurgickými kompetencemi. Po vzniku samostatného Československa bylo vzdělávání lékařů založeno na získávání znalostí morfologických oborů a zároveň na širokém porozumění biologickým, fyziologickým a funkčním souvislostem, doplněným tehdejšími znalostmi terapie. Po druhé světové válce následovaly další změny kurikula, týkající se především rozdělení základních oborů na jednotlivá specializační odvětví. Po roce 1989 doznala výuka všeobecného lékařství na lékařských fakultách kvalitativních změn, které reflektovaly jednak mezinárodní vývoj oborů souvisejících s lékařstvím a jednak fakt, že převážně z politických důvodů byla některá témata v socialistickém Československu ignorována.“ (Černíkovský, Hnilica, Pasáčková, 2012, str. 335)*

V současné době je studijní program všeobecné lékařství v České republice akreditován a realizován na osmi lékařských fakultách (1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy, 2. lékařská fakulta univerzity Karlovy, 3. lékařská fakulta Univerzity Karlovy, Lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Hradci Králové, Lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Plzni, Lékařská fakulta Masarykovy univerzity Brno, Lékařská fakulta Univerzity Palackého Olomouc, Lékařská fakulta Ostravské univerzity. Cílem pregraduálního vzdělávání je vychovat teoreticky vzdělaného, kompetentního a kvalifikovaného všeobecného lékaře, který po ukončení studia bude schopen absolvovat přípravu specializačního vzdělávání a po složení atestační zkoušky příslušného oboru bude kompetentní převzít zodpovědnost

za kvalitní, bezpečnou a efektivní péči o zdraví pacientů. (Černíkovský, Hnilica, Pasáčková, 2012, str. 335)

Černíkovský et al. (2012) podrobně vymezují cíle vzdělávání na lékařských fakultách:

- získání širokých a hlubokých znalostí, praktických dovedností a profesionality s ohledem na nezbytnost poskytnout za každých okolností pacientovi vysoký standart ošetření,
- vysoká kvalita teoretické a praktické výuky včetně možnosti samostatného provedení vybraných klinických postupů,
- vzájemná propojenost a návaznost teoretických a klinických předmětů i praktické výuky v průběhu studia,
- v průběhu pregraduální přípravy efektivní kontrola plnění teoretických a praktických předpokladů nezbytných pro úspěšné ukončení studia,
- podpora aktivního zapojení studentů do procesu výuky (možnost klást otázky, diskutovat s vyučujícími, seznámení s alternativními léčebnými postupy a vědeckými hypotézami, hodnocení kvality výuky, možnost zapojení do vědecké činnosti. (Černíkovský, Hnilica, Pasáčková, 2012, s. 335 - 338)

Mareš (1991) zmiňuje právě lékařské fakulty, které rychle pochopily možnosti studentského posuzování výuky a začaly je široce využívat. Např. v roce 1979 podle kvalifikovaných odhadů využívalo v USA výsledků studentského hodnocení výuky až 90 % lékařských fakult. (Mareš, 1991, s. 4)

Pro účely této diplomové práce budou výzkumným vzorkem pouze lékařské fakulty Univerzity Karlovy:

- 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy,
- 2. lékařská fakulta Univerzity Karlovy,
- 3. lékařská fakulta Univerzity Karlovy,
- Lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Plzni,
- Lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Hradci Králové.

### 3.3 Techniky sběru dat

V rámci empirického šetření byly sestaveny dva dotazníky, jeden pro pedagogy, druhý pro studenty.

Dotazníkové šetření je technika, která nám poskytuje vysoce standardizovaná data. Vysoká míra standardizace zajišťuje srovnatelnost získaných dat. Dotazníkem jsou zjišťovány verbálně vyjádřené názory, postoje a pocity. Dotazník tedy nezkoumá realitu, ale to, jak realitu respondenti vidí a vnímají, jak o ní uvažují a jaký k ní zauímají postoj. Výhodou dotazníkového šetření je schopnost poskytovat data z velkých souborů. (Sedláková, 2014, s. 30)

Gavora (2010) definuje dotazníkové šetření jako nejfrekventovanější metodu zjišťování údajů. Tato frekventovanost bývá dána (zdánlivě) lehkou konstrukcí dotazníku. Dotazník je určen především pro hromadné získávání údajů (získávání údajů od velkého počtu odpovídajících). Z tohoto důvodu se dotazníkové šetření považuje za ekonomický výzkumný nástroj. Můžeme jím získávat velké množství informací při malé investici času. (Gavora, 2010, s. 99)

*„Podstata dotazníkové techniky spočívá v tom, že potřebné informace získáváme prostřednictvím písemného dotazu. Respondent vyplňuje dotazník sám. Znamená to, že komunikační tok mezi badateli a respondentem je zprostředkován jen sériemi písemných otázek, které pokrývají zkoumanou oblast problému. Při použití této techniky je tedy důležité již v přípravné fázi provést vymezení relevantních vlastností zkoumaného souboru. Technika dotazníku pak funguje jako prostředek „samopopisu“ dotazovaného, na základě systému vhodně volených a formulovaných otázek. Výhodou tohoto typu komunikace mezi badateli a dotazovaným je, že se zde neobjevují zkreslující vlivy vyplývající z osoby tazatele, jak jsme o nich pojednávali ve výkladu techniky rozhovoru.“ (Zich, 2014, s. 47)*

Součástí výzkumného šetření byla obsahová analýza výročních zpráv a dlouhodobých záměrů lékařských fakult.

Dle Gavory (2010) se analýza verbálních projevů uskutečňuje v podstatě u každé výzkumné metody, ve které se pracuje se slovem. Název „obsahová analýza textů“ prozrazuje dostatečně mnoho o charakteru této výzkumné metody. Je o analýzu a

hodnocení písemných textů. Obsahovou analýzu můžeme uskutečňovat kvantitativním nebo nekvantitativním způsobem. (Gavora, 2010, s. 117)

V pojetí Zicha (2014) je cílem obsahové analýzy dokonalý rozbor a kvantifikace popisu událostí, který má sloužit k objasnění hlubších struktur sdělovaného obsahu, účinnosti sdělení či k zjištění jiné významné charakteristiky společenského života. Výhodou popisu získaného metodou obsahové analýzy je spojení kvantitativní a kvalitativní části sdělovaného popisu, čímž je umožněno použití statistických metod a hlubší vniknutí do zkoumané problematiky. (Zich, 2014, s. 52)

Na základě rozhovorů s proděkany fakult, případně vedoucími pracovníky studijních oddělení, byl popsán systém studentského hodnocení kvality výuky na jednotlivých zkoumaných lékařských fakultách.

Velkou výhodou rozhovorů, oproti jiným výzkumným metodám, je navázání osobního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů. U rozhovoru můžeme sledovat reakce dotazovaného na kladené otázky a podle těchto reakcí můžeme vývoj rozhovoru usměrňovat. Úspěšnost rozhovoru závisí na schopnosti tazatele navázat přátelský vztah k respondentovi a na vytvoření otevřené atmosféry. V závislosti na tom, jak dalece je rozhovor výzkumníkem řízen, rozlišujeme rozhovory na strukturované, polostrukturované a nestrukturované.

Strukturovaný rozhovor – vyznačuje se tím, že při něm tazatel postupuje podle přesně připraveného textu, formulace otázek a jejich pořadí jsou přesně určeny. Tazatel k otázkám nepřidává vlastní komentář, pouze čte otázky a zaznamenává odpovědi dotazovaného.

Nestrukturovaný rozhovor – tento typ rozhovoru se více přibližuje běžné komunikaci. Tazatel musí mít samozřejmě rozmyšleno, jaké informace požaduje od respondenta získat, nicméně konkrétní formulace otázek a jejich sled je ponechán na tazateli.

Polostrukturovaný rozhovor – tento typ rozhovoru je určitým kompromisem mezi výše uvedenými typy rozhovorů. Respondentům je v tomto případě k otázkám nabízeno několik alternativ odpovědí a navíc se od nich požaduje vysvětlení nebo zdůvodnění. (Chrástka, 2016, s. 177-178)



### **3.4 Analýza výročních zpráv a dlouhodobých záměrů se zaměřením na studentské evaluace**

Zákon 111/1998 Sb., o vysokých školách, v platném znění, stanovuje povinnost pravidelně zpracovávat výroční zprávu a dlouhodobý záměr. Pro veřejné vysoké školy je tato povinnost specifikována v § 21 uvedeného zákona, dle něhož by výroční zpráva měla zahrnovat přehled činností vykonávaných v kalendářním roce, rámcové výsledky hodnocení činnosti vysoké školy, změny vnitřních předpisů a změny v orgánech vysoké školy, k nimž došlo v průběhu roku a další údaje stanovené správní radou veřejné vysoké školy. Obdobně je vymezen obsah výroční zprávy pro soukromě vysoké školy v § 42 zákona. Povinnosti fakulty jako organizační složky vysoké veřejné školy v tomto smyslu nepřímou stanovuje § 27, dle něhož akademický senát fakulty schvaluje výroční zprávu o činnosti a strategický záměr vzdělávací a tvůrčí činnosti fakulty.

Výroční zpráva je nepochybně významným nástrojem vnitřního hodnocení vysoké školy, resp. fakulty. Výroční zpráva zpravidla obsahuje statistické údaje, mající v dlouhodobém horizontu značný význam jak pro vysokou školu, resp. fakultu, tak pro odbornou veřejnost, absolventy i uchazeče o studium straně druhé. V této souvislosti je pak třeba vnímat spíše negativně opatření na ochranu osobních údajů (GDPR), které bez výslovného souhlasu absolventů znemožňuje dosavadní obvyklou praxi zveřejňovat jména a příjmení absolventů fakulty v příslušném akademickém roce.

V souvislosti s výročními zprávami též vzniká otázka, do jaké míry se má jednat o hodnocení vnitřní, tedy pouze za účasti akademické obce vysoké školy, resp. její součásti, a event. o hodnocení vnější, tj. za účasti externích odborníků. Na toto téma vnikla diskuse již v roce 2006 (viz Vnitřní hodnocení vysokých škol, dílčí zpráva v rámci projektu CSVŠ č. LS 0316 „Hodnocení kvality vysokých škol“). V zásadě však se má za to, že jde z povahy věci o vnitřní hodnocení, za účasti akademické obce příslušné fakulty. Pokud však má být efektivní, je třeba definovat slabá místa a nedostatky a výsledky do značné míry či v plném rozsahu zveřejnit.

Které informace budou zveřejněny, je na příslušné vysoké škole, resp. její součásti. Je však žádoucí, aby zveřejněné údaje byly náležitě strukturovány, a to do částí formální charakteristika, hodnotící proces, výsledky hodnocení a využití výsledků hodnocení.

Požadavky, vyplývající z legislativy, jsou dosti obecné a v důsledku toho výroční zprávy bývají pojaty různě, co do rozsahu i pojetí. Zpravidla je kladen důraz spíše na kvantitativní ukazatele (počet přihlášených uchazečů, počet přijatých studentů, počet absolventů v jednotlivých oborech, počty studentů a absolventů doktorského studia, personální údaje, přehledy řešených projektů, statistiky publikační činnosti, informace o zahraničních výjezdech zaměstnanců, přehledy významných akcí, přehled pracovišť a jejich aktivity, údaje o hospodaření apod.). To má jistě velký význam informační - výroční zpráva shrnuje aktivity fakulty v daném roce.

Na druhou stranu, výroční zpráva by měla sloužit i jako nástroj sebehodnocení fakulty, jak je shora uvedeno. Z toho důvodu by bylo žádoucí, aby zahrnovala alespoň rámcově výstupy studentských, příp. absolventských evaluací a opatření z nich vyplývající.

## **Metodika**

Výroční zprávy zkoumaných lékařských fakult Univerzity Karlovy z let 2014 – 2017 a dlouhodobé záměry těchto fakult na léta 2016 – 2020 jsou volně dostupné na webových stránkách fakult.

Pro hodnocení výročních zpráv jsem použila upravenou metodiku, použitou v dokumentu „Vnitřní hodnocení na vysokých školách – analýza výročních zpráv a dlouhodobých záměrů vysokých škol“ z roku 2006.

Z uvedeného dokumentu jsem – s ohledem na cíl a účel své práce – vybrala následující kritéria:

- a) výroční zpráva obsahuje stručnou informaci, že jsou prováděny studentské ankety bez hlubšího rozboru a využití jejich výsledků,
- b) rozbor studentských anket se promítá do uskutečňování studijního programu,
- c) zapojení absolventů do systému vnitřního hodnocení (hodnocení je komplexnější a zahrnuje i uplatnění absolventa, což by mohlo škole umožnit reagovat na potřeby praxe a trhu práce).
- d) systém hodnocení v rámci výroční zprávy zahrnuje také hodnocení dlouhodobého záměru a jeho aktualizaci.

Kritérium a) a b) jsou vzájemně vylučující, tedy platí buď jedno, nebo druhé. Jedná se přitom výhradně o rozbor výročních zpráv a dlouhodobých záměrů, tedy nikoliv o běžnou praxi.

### **Analýza výročních zpráv a Dlouhodobého záměru 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy**

Pro analýzu výročních zpráv byly použity výroční zprávy, dostupné na webových stránkách 1. lékařské fakulty, z let 2014 - 2017. Rovněž jsem analyzovala dlouhodobý záměr fakulty na roky 2016 – 2020.

**Tabulka 3 Analýza výročních zpráv 1. LF UK**

Kritérium	VZ 2014	VZ 2015	VZ 2016	VZ 2017
a)	-	-	-	-
b)	ano	ano	ano	ano
c)	ne	ne	ne	ne
d)	-	-	ne	ne

Zdroj: Vlastní zpracování 2019

Ve výročních zprávách 1. lékařské fakulty je problematika studentských evaluací každoročně popisována dosti podrobně, byť spíše z hlediska metodiky a organizace provedení evaluace a počtu hodnotících studentů, nežli prezentace výstupů. Zmiňuje se zde, že největší změnu prodělala evaluace v roce 2005/2006, kdy poprvé proběhla elektronicky; v následujících letech byla přímo navázána na studentský informační systém (SIS). Za výhodu se považuje jednotnost dotazníku (umožňující porovnání pracovišť), snadná dostupnost a neměnnost (umožňující meziroční srovnání). V rámci evaluace je známkována fakulta (známka zde uvedena), jakož i pracoviště (výsledky jednotlivých pracovišť uvedeny nejsou, pouze rozmezí). Studenti mají zároveň možnost uvádět slovní komentáře. Jako problém je zmiňován nižší počet hodnotících ve vyšších ročnících (u klinických oborů), takže vypovídací hodnota zde je menší než u oborů teoretických, vyučovaných v ročnících nižších. Výsledky ankety se zabývá hodnotící komise i kolegium děkana. Přednostové jsou vyzýváni k vyjádření a návrhu řešení připomínek, což se také

děje. Fakulta hodnotí jako pozitivní, že se zlepšuje hodnocení pracovišť; nejlépe hodnocení pracovníci jsou na základě ankety odměňováni. Vedle celofakultní evaluace se ve výročních zprávách zmiňují i evaluace lokální, které pro své potřeby a formou na míru šitých dotazníků provádějí jednotlivá pracoviště a také možnosti chatu na stránkách pracovišť, umožňující vedoucím pracovišť operativně řešit vzniklé problémy a reagovat na náměty a připomínky studentů. Z výroční zprávy je tak zřejmé, že evaluace na fakultě probíhá a s jejími výsledky se pracuje na úrovni vedení fakulty i jednotlivých ústavů a klinik.

Hodnocení výuky studenty je zmíněno v dlouhodobém záměru („...posílit význam ankety hodnocení výuky studenty. Nadále ji využívat jako jeden z prostředků komunikace v akademické obci a jako významný nástroj identifikace a řešení problémů v pedagogické oblasti. Využívat jejich výsledků jak v hodnocení jednotlivců, tak pracovišť...“ – viz cíl „Zpětná vazba a sebereflexe instituce, vycházející z reálného a kritického zhodnocení stávajícího stavu, definování cílů a z auditu potřeb, nikoliv dojmů“ – odstavec „Kroky“. Zde je také zmíněna potřeba rovnováhy pedagogické a vědecké činnosti a samostatného hodnocení obou složek. Přestože potřeba systematického hodnocení výuky studenty je v dlouhodobém záměru jednoznačně deklarována, v závěrečných zprávách se na naplňování dlouhodobého záměru výslovně neodkazuje (přestože se tak v praxi reálně děje). Zrovna tak výroční zprávy neobsahují aktualizaci – konkretizaci dlouhodobého záměru na následující rok. Ošetřena není otázka absolventských evaluací.

## **Analýza výročních zpráv a Dlouhodobého záměru 2. lékařské fakulty Univerzity Karlovy**

Pro analýzu byly využity dostupné výroční zprávy, zveřejněné na webu 2. lékařské fakulty Univerzity Karlovy z roku 2014 - 2017. Rovněž jsem analyzovala aktuální dlouhodobý záměr fakulty (2016 – 2020).

**Tabulka 4 Analýza výročních zpráv 2. LF UK**

Kritérium	VZ 2014	VZ 2015	VZ 2016	VZ 2017
a)	ano	ano	ano	ano
b)	-	-	-	-
c)	ne	ne	ne	ne
d)	-	-	ano	ano

Zdroj: Vlastní zpracování 2019

Informace ve výročních zprávách, týkající se evaluací, jsou poměrně strohé. Je zde deklarováno, že fakulta klade důraz na dialog mezi pedagogy a studenty a na zpětnou vazbu ve vzdělávacím procesu, za niž lze na straně jedné považovat hodnocení studentů u zkoušek, na straně druhé studentskou anketu, hodnotící výuku. V roce 2016 je též zmiňována podpora zveřejňování reakcí na studentské připomínky na webu fakulty ze strany jejího vedení.

Zprávy zahrnují dlouhodobý záměr fakulty (kompletní ve zprávě za rok 2016, na jehož počátku byl přijat) a jeho aktualizace pro rok 2017 (ve zprávě 2017). Nejedná se sice o důslednou analýzu jeho naplňování, nicméně už jen fakt, že se do zpráv promítá nejen původní záměr, ale též jeho aktualizace, lze hodnotit velmi pozitivně.

V Dlouhodobém záměru 2. LF UK 2016 – 2020 zmiňováno „rozšíření a zkvalitnění hodnocení výuky studenty a absolventy; efektivní, ale nikoliv zatěžující mechanismy evaluací a hodnocení využívání výsledků evaluace pro zpětnou vazbu na úrovni pracovišť, vedení fakulty a univerzity a pro trvalé zvyšování kvality výuky“. 2. lékařská fakulta zjevně aktivně pracuje se svým dlouhodobým záměrem a průběžně jej aktualizuje. V oblasti evaluace výuky se pro rok 2017 plánovalo převedení evaluace pod Studijní informační systém; pro rok 2019 (již deklarováno na webových stránkách fakulty) se plánuje zvýšení reprezentativnosti hodnocení výuky, ale také absolventské evaluace.

### **Analýza výročních zpráv a Dlouhodobého záměru 3. lékařské fakulty Univerzity Karlovy**

Pro analýzu výročních bylo čerpáno z dostupných výročních zpráv, zveřejněných na webu fakulty. Jedná se o výroční zprávy z roku 2014, 2015 a 2016, zpráva z roku 2017 zatím

zveřejněna nebyla. Rovněž jsem analyzovala Dlouhodobý záměr fakulty na roky 2016 – 2020.

**Tabulka 5 Analýza výročních zpráv 3. LF UK**

Kritérium	VZ 2014	VZ 2015	VZ 2016	VZ 2017
a)	ano	ano	ano	není k dispozici
b)	-	-	-	není k dispozici
c)	ne	ne	ne	není k dispozici
d)	-	-	ne	není k dispozici

Zdroj: Vlastní zpracování 2019

Výroční zprávy obsahují pouze stručné zmínky o studentské evaluaci, a to jednak v části týkající se akademického senátu (vzal na vědomí výsledky evaluace), jednak v části týkající se výuky. Cituji z VZ 2016: *„Studijní problematika zahrnuje zdokonalování specifického curricula naší fakulty, a proto vedení 3. LF UK v Praze věnuje náležitou pozornost hodnocení výukového procesu a zejména zpětné vazbě od studentů a pedagogů. Podle výsledků evaluace výuky byli vynikající učitelé fakulty oceněni“*.

V Dlouhodobém záměru 3. lékařské fakulty UK 2016-2020 je problematice evaluace výuky věnován samostatný odstavec „Hodnocení kvality výuky“: *Kvalita výuky bude nadále pravidelně hodnocena studenty, výsledky hodnocení budou projednávány v evaluační komisi fakulty, kolegiem děkana a akademickým senátem fakulty. Vedení fakulty bude dbát, aby metody evaluací byly efektivní a nebyly nadbytečně zatěžující. Na základě výsledků evaluace bude fakulta i nadále oceňovat kvalitní učitele. Hodnocení kvality vzdělávací činnosti studenty bude rozšířeno o nové oblasti (rozvržení studijní zátěže, studijní zázemí a infrastruktura) a skupiny hodnotitelů (absolventi). Fakulta bude podporovat zavedení systému antiplagiátorské kontroly závěrečných (bakalářských) prací“*.

Výroční zprávy ani Dlouhodobý záměr nezahrnují absolventské evaluace.

## **Analýza výročních zpráv a Dlouhodobého záměru Lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Hradci Králové**

Byly analyzovány výroční zprávy, dostupné na webových stránkách LF v Hradci Králové, z let 2014 – 2017 a rovněž byl analyzován Dlouhodobý záměr fakulty na roky 2016 – 2020.

**Tabulka 6 Analýza výročních zpráv LF UK v Hradci Králové**

Kritérium	VZ 2014	VZ 2015	VZ 2016	VZ 2017
a)	ano	ano	ano	ano
b)	-	-	-	-
c)	ano	ano	ano	?
d)	-	-	ne	ne

Zdroj: Vlastní zpracování 2019

V závěrečných zprávách je v problematice hodnocení výuky věnována vždy samostatná obsáhlá kapitola. Nicméně je zde uvedena formální charakteristika a detailně popsán proces provádění hodnocení, výsledky a jejich využití však jen velmi stručně a obecně. Hodnocení probíhá elektronicky od akademického roku 2014/2015, před tím se používaly dotazníky v papírové podobě, rozdávané při zápisu do vyššího ročníku. Komentováno je zde výrazné snížení návratnosti od zavedení elektronické formy (méně než 50 % nyní, 61 – 67 % v roce 2013/2014). Anketa je anonymní a dobrovolná, v důsledku nízké návratnosti se její výsledky považují pouze za orientační. Studenti mají v dotazníku preformované otázky a k nim přiřazují číselné hodnocení (např. 1 naprostý souhlas s tvrzením, nejlepší; 5 naprostý nesouhlas s tvrzením, nejhorší) pro hodnocení povinných předmětů a vyučujících. Zároveň hodnotí předmět a vyučujícího celkovou známkou.

Na LF Hradec Králové jako na jedné z mála fakult probíhá dlouhodobě též hodnocení absolventy, a to formou papírového dotazníku při zápisu na promoci. V tomto případě je návratnost dotazníků dobrá a cílem je zjistit úroveň předstátnicových praxí. Zároveň ale anketa (např. v roce 2013/2014) zjišťovala údaje o zaměstnanosti absolventů (zajištění pracovního místa) a o zájmu odejít pracovat do zahraničí. Překvapivě v poslední výroční zprávě (2017) komentář k absolventskému hodnocení chybí.

V některých letech se ve výročních zprávách zmiňuje i hodnocení obslužných pracovišť (studijní oddělení, knihovna, výpočetní středisko). Ve zprávě z roku 2017 pak účelové doplnění evaluace po 2. a 5. ročníku s cílem zjistit názory na provedené změny kurikula v těchto ročnících. Vedle této studentské ankety je té zavedena evaluace celoživotního vzdělávání a doktorského studia v papírové formě; návratnost je v těchto případech vyšší.

Jak jsem již výše uvedla, hodnocení výsledků je dosti strohé, např. v poslední výroční zprávě se pouze zmiňuje, že se výrazně nelišilo od předchozích let. Uvádí se také, kdo byl s výsledky seznámen, leč není zde již uvedeno, zda se s nimi dále pracovalo a jaké z nich byly vyvozeny důsledky na úrovni pracovišť či fakulty.

V Dlouhodobém záměru 2016-2020 je tato problematika zmíněna, přičemž výslovně jsou zde zmiňováni i absolventi. Cílem je rozšiřování a zkvalitňování hodnocení tak, aby evaluace byly efektivní a zbytečně nezatěžující, nástrojem pak zavedení elektronického systému komplexního hodnocení výuky, pravidelného hodnocení studia absolventy a využívání jeho výsledků. Na webu fakulty lze najít plány jeho realizace na rok 2017 a 2018. Naplňování dlouhodobého záměru ve výročních zprávách výslovně zmiňováno není.

### **Analýza výročních zpráv a Dlouhodobého záměru Lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Plzni**

Pro analýzu výročních zpráv byly použity dostupné výroční zprávy, zveřejněné na webu LF v Plzni. Jedná se o výroční zprávy z roku 2014, 2015 a 2016, zpráva z roku 2017 zatím zveřejněna nebyla. Rovněž jsem analyzovala aktuální dlouhodobý záměr (na roky 2016 – 2020).

**Tabulka 7 Analýza výročních zpráv LF UK v Plzni**

Kritérium	VZ 2014	VZ 2015	VZ 2016	VZ 2017
a)	ano	ano	ano	není k dispozici
b)	-	-	-	není k dispozici
c)	ne	ne	ne	není k dispozici
d)	-	-	ne	není k dispozici

Zdroj: Vlastní zpracování 2019



V případě Lékařské fakulty UK v Plzni je naopak ve výroční zprávě velmi stroze popsán způsob provádění (elektronické forma v SIS, známkování a komentáře, hodnocení předmětů, učitelů a nevýukových pracovišť). Hodnocena je návratnost a její trend (sestupný) a zmíněna činnost komise pro hodnocení výuky. Hlavní pozornost je věnována prezentaci výsledků, a to v tabulkách, ve zprávě za rok 2016 a též v grafech. Ve zprávách bývá tradičně uváděn žebříček pracovišť. V poslední zprávě je také zaznamenán vývoj celkové průměrné známky a trendy hodnocení jednotlivých pracovišť. V komentáři se uvádí pracoviště, kde byl zaznamenán buď dlouhodobý trend ke zlepšení, nebo výrazné meziroční zlepšení a pracoviště dlouhodobě výborně hodnocená. Ve zprávě z roku 2015 jsou u pracovišť s výrazným meziročním zlepšením uvedeny i studentské komentáře.

Naopak nedostatečně je ve zprávách popsána práce s výsledky, např. v roce 2016 v podstatě jedinou větou (výsledky na pracovištích analyzovány a v případě potřeby provedena příslušná opatření).

Rozvoj systému hodnocení kvality vzdělávání je zmiňován jako jeden z cílů též v Dlouhodobém záměru 2016-2020. Nově se zde – v nástrojích pro dosažení cílů – uvádí zavedení systému hodnocení studia absolventy a vytvoření systému oceňování výtečných pedagogických pracovníků.

### **3.5 Popis průběhu studentského hodnocení výuky na lékařských fakultách Univerzity Karlovy**

#### **Popis průběhu studentského hodnocení výuky na 1. lékařské fakultě Univerzity Karlovy**

Pro 1. lékařskou fakultu Univerzity Karlovy byl nejzásadnější rok 2006, kdy studentské hodnocení výuky přecházelo z listinné formy na formu elektronickou. Elektronický systém evaluací je na fakultě přímo vázán na studentský informační systém. Studentská probíhá vždy po ukončení semestru a je dobrovolná. Studenti však mají možnost v rámci hodnocení uvádět i svá jména. Hodnotící dotazníky, mají jednotnou formu, protože při vyhodnocení fakulta porovnává i výsledky jednotlivých pracovišť. Dotazníky zůstávají

dlouhodobě neměnné, aby mohlo docházet i meziročnímu srovnávání výsledků. To pak dovoluje identifikovat opakované stížnosti studentů i efektivitu jejich řešení, tedy zda opravdu došlo k nápravě. Při hodnocení studenti využívají jak číselné známkování, tak i slovní komentáře. Fakulta má zřízenou komisi pro evaluaci výuky. Komise pro hodnocení výuky na základě výsledků vypracuje velmi detailní zprávu, kterou předává kolegiu děkana a následně se touto zprávou zabývá i akademický senát. Přednostové všech pracovišť fakulty jsou každoročně písemně upozorňováni na anketu a vyzváni k vyjádření. Důležité je především to, že jejich komentáře obsahují nejen vysvětlení podstaty kritizovaných problémů, ale hlavně návrhy řešení situace do budoucna, aby ubylo důvodů k negativnímu hodnocení. Za největší problém vedení fakulty považuje skutečnost, že se velmi zásadně liší návratnost dotazníků u studentů vyšší ročníků klinických oborů a studentů nižších ročníků u teoretických oborů. Návratnost u studentů vyšších ročníků je každoročně podstatně nižší. Nejlépe hodnocení vyučující bývají odměňováni.

#### Popis průběhu studentského hodnocení výuky na 2. lékařské fakultě Univerzity Karlovy

2. lékařská fakulta Univerzity Karlovy má se studentským hodnocením výuky dlouholeté zkušenosti. V posledních dvanácti letech probíhá hodnocení v elektronické podobě pomocí fakultou vytvořeného elektronického systému. Za hlavní výhody tohoto systému považuje 2. LF UK jednoduchou organizaci, snadné zpracování výsledků, a hlavně možnost kontinuálního hodnocení výuky během celého roku a možnost vedení fakulty a jednotlivých pracovišť na daná zjištění rychle reagovat. Výuka je na 2. LF UK hodnocena ve všech magisterských a bakalářských oborech. Hodnocení je rozděleno na tři části. První část hodnocení je dotazník, který se vztahuje k předmětu. Druhá část spočívá v hodnocení učitelů, dotazy jsou zaměřeny například na srozumitelnost výuky, připravenost vyučujícího nebo prostor pro diskuzi. Každý vyučující se na konci roku anonymně dozví své hodnocení. Nejlepší učitelé jsou vždy vyhlášováni v rámci plesu fakulty. Třetí část evaluací je věnována slovním komentářům. Každý vedoucí předmětu tyto slovní komentáře může sledovat v průběhu celého roku a elektronickou reakcí na tyto komentáře pak poskytuje studentům důležitou zpětnou vazbu. Evaluace je dobrovolná a anonymní. Hodnocení probíhá průběžně a vždy po výuce. Své názory studenti vyjadřují číselným známkováním a dále využívají možnosti slovních komentářů. Fakulta nemá zřízenou komisi

pro evaluaci výuky. Pozitivní výsledek evaluací se promítá do hodnocení vyučujících v oblasti odměňování. V případě negativního hodnocení přijímá fakulta následná opatření. Jedním z takových to opatření může být doporučení pro absolvování kurzu pedagogických dovedností. 2. LF UK dosahuje každoročně vysoké účasti studentů na evaluacích, studenty se k evaluaci snaží motivovat, neboť dle názoru 2. LF UK mohou být validní jen ty výsledky, které vzešly z dostatečného objemu dat. Studentské hodnocení výuky však není jediným nástrojem hodnocení kvality výuky, průběžně probíhají audity výuky.

### Popis průběhu studentského hodnocení výuky na 3. lékařské fakultě Univerzity Karlovy

3. lékařská fakulta Univerzity Karlovy má dlouhodobě zavedený a propracovaný systém studentských evaluací. Evaluace probíhají na bázi dobrovolnosti, anonymně, elektronickou formou. Student má možnost hodnotit výukovou jednotku (přednášku, seminář, praktické cvičení) ihned po jeho absolvování známkováním i slovním komentářem, jakož i celý předmět či modul na konci semestru. Informace dostává garant předmětu a vedoucí pracoviště.

O výsledcích evaluace pravidelně jedná komise pro výuku, výsledky jsou semestrálně předkládány vedení fakulty a akademickému senátu. Vedoucí pracoviště má povinnost se k hodnocení výuky vyjádřit a v případě nedostatků navrhnout řešení.

K výsledkům evaluace se přihlíží při odměňování akademických pracovníků (část odměn za výuku nerozdělují vedoucí pracovišť, ale na základě nastavených mechanismů dle evaluace výuky je navrhuje centrálně prodekan pro výuku). V případě negativního hodnocení a připomínek studentů je řeší vedoucí pracoviště (přednosta ústavu, kliniky, katedry), v případě opakovaného nepříznivého hodnocení či závažných připomínek vedení fakulty. V minulosti právě na základě evaluací došlo i k organizačním změnám ve struktuře pracovišť, personálním opatřením a úpravám kurikula. Hodnocení výuky studenty se na 3. LF UK řídí vlastním fakultním předpisem. Ten stanovuje podmínky pro rozsah hodnocení, jeho formu a frekvenci, způsob sběru dat, jejich vyhodnocení a termín předložení výsledků. Vše je koncipováno tak, aby byla zachována důvěrnost hodnocení. Přijetím zvláštního předpisu chtělo vedení fakulty zdůraznit význam, který studentskému hodnocení přikládá. Studenti v dotaznících mohou hodnotit čtyři základní

charakteristiky výuky (využití času, atmosféru na hodině, srozumitelnost výuky a interakci s pedagogem) a svoji celkovou spokojenost s kurzem. Studentům je také dán prostor ke slovnímu zhodnocení a k námětům na zlepšení výuky.

#### Popis průběhu studentského hodnocení výuky na Lékařské fakultě Univerzity Karlovy v Plzni

Na Lékařské fakultě Univerzity Karlovy v Plzni probíhá studentské hodnocení výuky pravidelně již více než 15 let. Hodnocení výuky je realizováno v elektronické podobě a to přímo na webových stránkách fakulty. Studentská evaluace výuky má v Plzni samostatnou aplikaci, program administruje Středisko informačních technologií. Výsledky evaluace, které byly dříve ručně zpracovávány, nyní vyhodnocuje program, který následně vytvoří webovou prezentaci výsledků ankety přístupnou na webových stránkách fakulty. Anketa je se spouští každý rok na konci letního semestru a uzavírá se v polovině listopadu. Studenti fakulty obdrží prostřednictvím studijního oddělení mail s prosbou o účast na hodnocení výuky. Evaluace je na Lékařské fakultě v Plzni dobrovolná a anonymní. Studenti jednotlivé předměty hodnotí formou známkování v kombinaci se slovními komentáři. Fakulta má zřízenou komisi pro evaluaci výuky. Výsledky jsou přístupné na webových stránkách fakulty a jsou zasílány na jednotlivá pracoviště, aby vyučující viděli, jak je jejich předmět hodnocen studenty. Hodnocení výuky se každoročně účastní okolo 30 % studentů. Negativní ani pozitivní výsledky se nepromítají do hodnocení vyučujících v oblasti odměňování. V případě opakovaného negativního hodnocení provádí management fakulty například úpravy vyučovacích programů, případně výměnu vyučujícího.

#### Popis průběhu studentského hodnocení výuky na Lékařské fakultě univerzity Karlovy v Hradci Králové

Studentské posuzování výuky probíhá na Lékařské fakultě v Hradci Králové v elektronické podobě od roku 2014. Do této doby byla evaluace realizována formou listinných dotazníků, které byly vždy rozdávány při zápisu do vyššího ročníku. V současné době, a to hlavně z důvodu nízké návratnosti po zavedení elektronické formy evaluace, se přistoupilo ke kombinaci obou metod, jak formy elektronické, tak i formy listinné. Fakulta

se i tak nadále potýká s nízkou návratností a proto výsledky evaluace využívá jen jako orientační ukazatel. Negativní ani pozitivní výsledky hodnocení fakulta nezohledňuje v oblasti odměňování vyučujících. Lékařská fakulta V Hradci Králové nemá zřízenou komisi pro evaluaci výuky, ale v případě závažných negativních hodnocení management fakulty přistupuje k úpravám vyučovacích programů. Studentská evaluace výuky je v Hradci Králové dobrovolná a anonymní. Studenti hodnotí výuku vždy po ukončení semestru a ve svých hodnoceních využívají jak známkování pomocí číselných hodnot, tak i vyjádření svých názorů pomocí slovních komentářů. Hodnotící stupnice je shodná se školní klasifikací 1-5 (1 nejlepší – 5 nejhorší). Dotazník je rozdělen do dvou celků, a to na hodnocení kvality výuky předmětu jako celku a hodnocení vyučujících. V prvním bloku zodpovídají studenti tyto otázky:

1. Podmínky k udělení zápočtu byly jasně formulovány a neměnily se v průběhu semestru.
2. Organizace praktické výuky (seminářů) mi připadala na velmi dobré úrovni.
3. Zkoušení v průběhu semestru bylo přínosem pro přípravu na zkoušku.
4. Ve srovnání s ostatními předměty tohoto ročníku byla kvalita výuky hodnoceného předmětu velmi nízká (1), o něco nižší (2), srovnatelná (3), o něco vyšší (4), velmi vysoká (5).
5. Výuku uvedeného předmětu hodnotím známkou...

V celku, který je zaměřen na vyučující, zodpovídají studenti tyto otázky:

1. Uměl/a srozumitelně vyložit probíranou látku.
2. Připouštěl/a diskusi.
3. Navodil/a přátelskou atmosféru.
4. Celkově hodnotím vyučujícího známkou.

Na základě doporučení studentů byla ještě přidána otázka: Jakou jedinou věc by chtěli na fakultě změnit.

Po zpracování jsou výsledky poskytnuty přednostům pracovišť s tím, aby s nimi seznámili své podřízené a využili podnětů ke zlepšení výuky. S výsledky jsou vždy seznámeni i členové akademického senátu a vědecké rady.

### 3.6 Výsledky dotazníkového šetření

V rámci dotazníkového šetření byly sestaveny dva dotazníky - jeden pro studenty a druhý pro vyučující, přičemž 28 otázek bylo společných jak pro studenty, tak pro vyučující. S prosbou vyplnit dotazník bylo mailem osloveno celkem 500 vyučujících, z každé lékařské fakulty 100. Osloveni byli vyučující napříč všemi obory, a to jak obory klinickými, tak i teoretickými. Dotazník vyplnilo celkem 206 vyučujících.

**Tabulka 8 Počet vyplněných dotazníků - vyučující**

1. LF UK	32	15,5 %
2. LF UK	41	19,9 %
3. LF UK	57	27,7 %
LF UK v Plzni	39	18,9 %
LF UK v Hradci Králové	37	18,0 %

Zdroj: Vlastní zpracování 2019

Dotazník pro studenty byl distribuován formou listinného dotazníku. Na každou lékařskou fakultu bylo předáno 100 kusů dotazníků. Distribuce dotazníku byla zajištěna ve spolupráci se studentskými spolky jednotlivých lékařských fakult. Zpět se vrátilo 340 vyplněných dotazníků.

**Tabulka 9 Počet vyplněných dotazníků studentů**

1. LF UK	68	13,6 %
2. LF UK	75	15,0 %
3. LF UK	80	16,0 %
LF UK Plzeň	72	14,40 %
LF UK Hradec Králové	45	9,0 %

Zdroj: Vlastní zpracování 2019

## Identifikační údaje zkoumaných souborů:

### Studenti

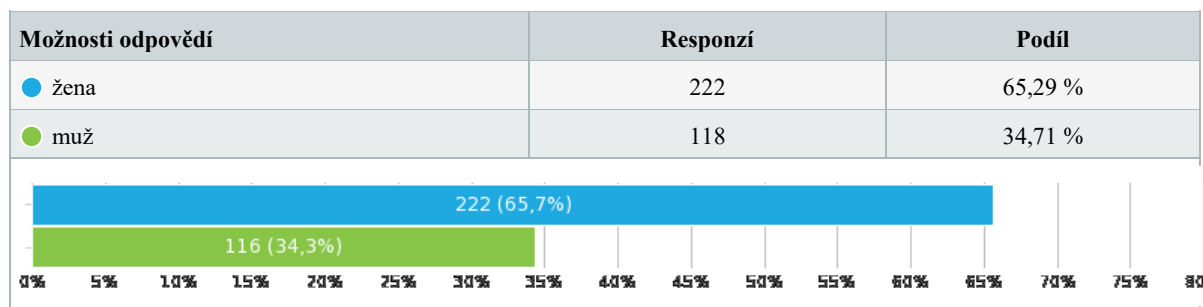
Dotazníková položka byla zadána formulací: *Jaký máte studijní program/obor?*

**Tabulka 10 Studijní program**

Všeobecné lékařství	320x
Zubní lékařství	20x

Zdroj: Vlastní zpracování 2019

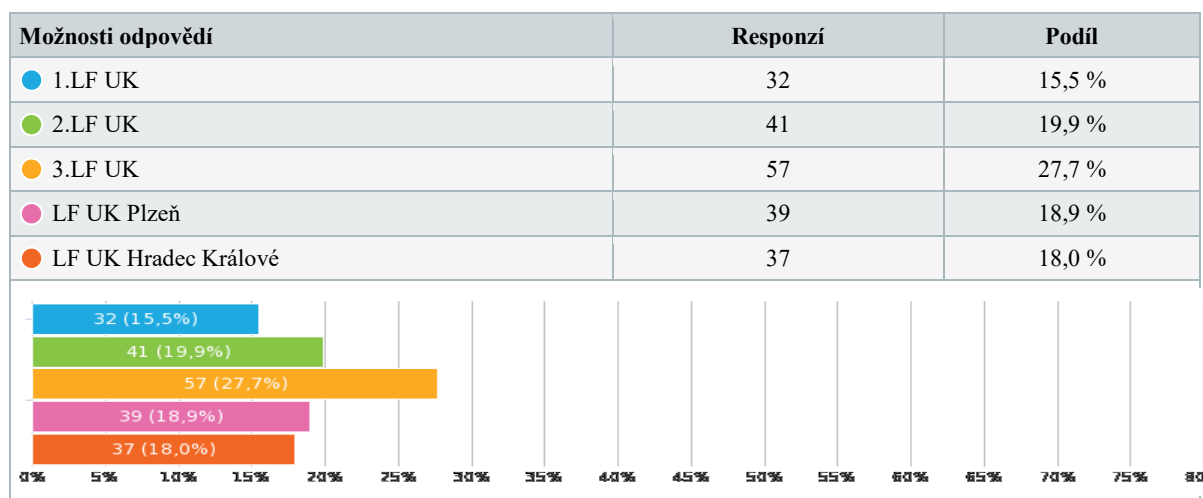
Dotazníková položka byla zadána formulací: *Dotazník vyplnil/la?*



Graf 1 Pohlaví studentů (Vlastní zpracování 2019)

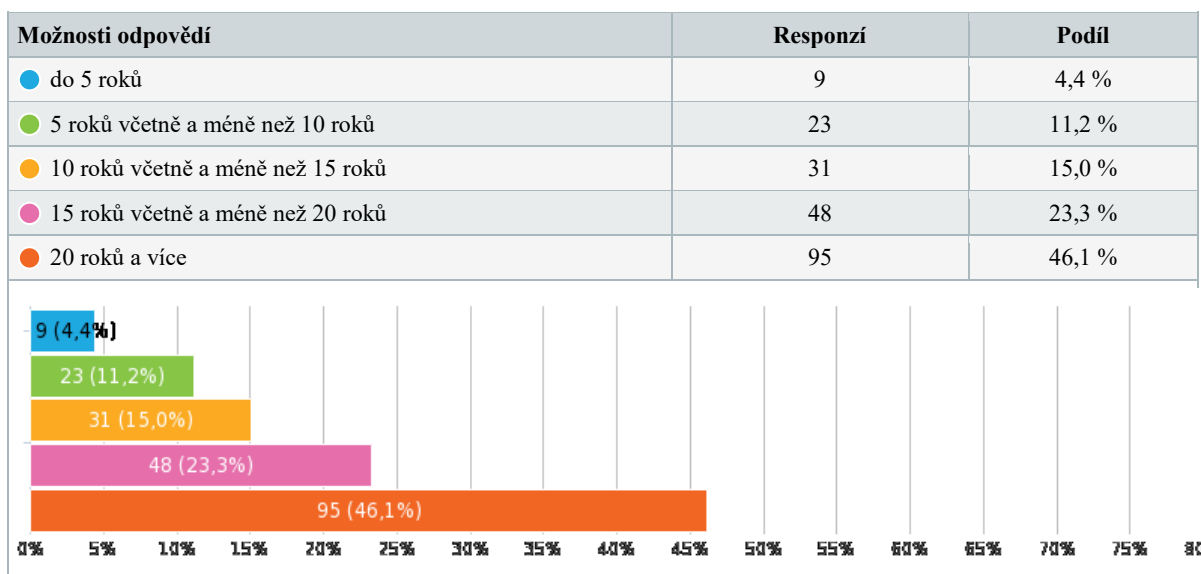
### Vyučující

Dotazníková položka byla zadána formulací: *Na jaké lékařské fakultě působíte?*



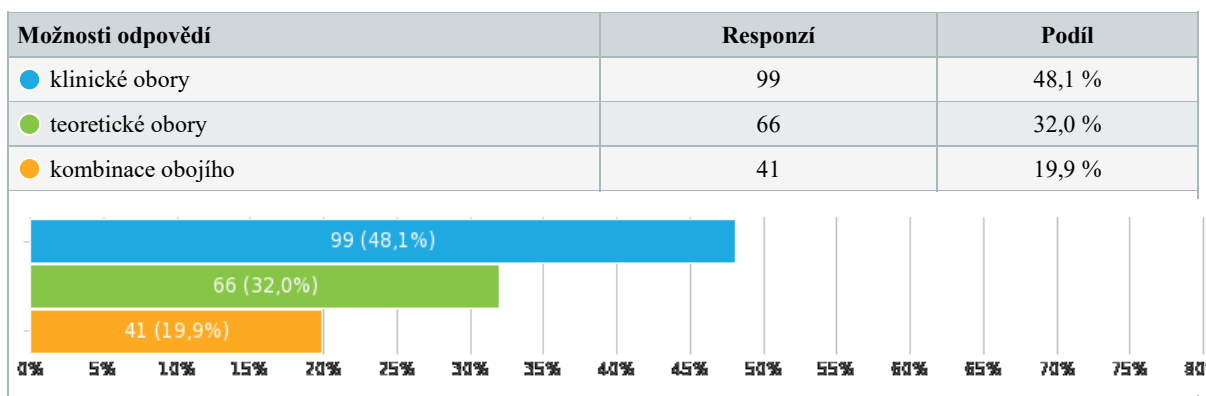
Graf 2 Počty respondentů-vyučujících z jednotlivých fakult (Vlastní zpracování 2019)

Dotazníková položka byla zadána formulací: *Uveďte délku praxe na pozici akademického pracovníka.*



Graf 3 Délka praxe (Vlastní zpracování 2019)

Dotazníková položka byla zadána formulací: *Uveďte oblast vyučovaných předmětů.*

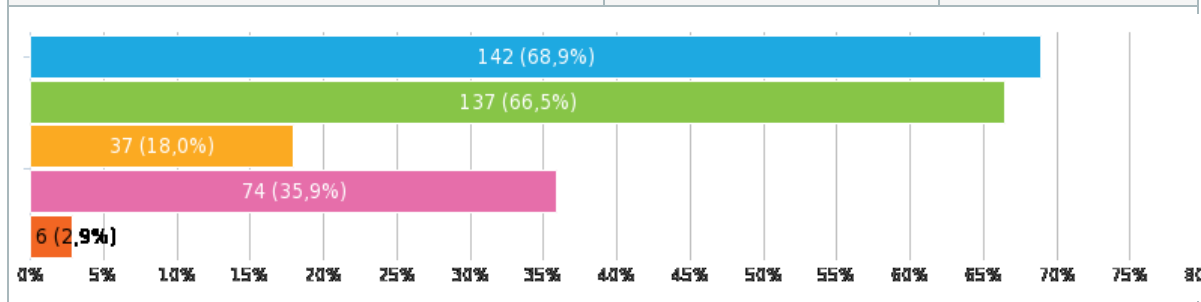


Graf 4 Vyučované obory (Vlastní zpracování 2019)



Dotazníková položka byla zadána formulací: *Vyučuji především:*

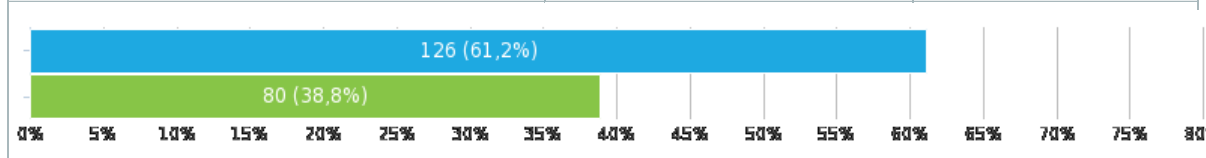
Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
● přednášky	142	68,9 %
● semináře	137	66,5 %
● laboratorní praktika	37	18,0 %
● klinická praktika	74	35,9 %
● Jiná...	6	2,9 %



Graf 5 Typ výuky (Vlastní zpracování 2019)

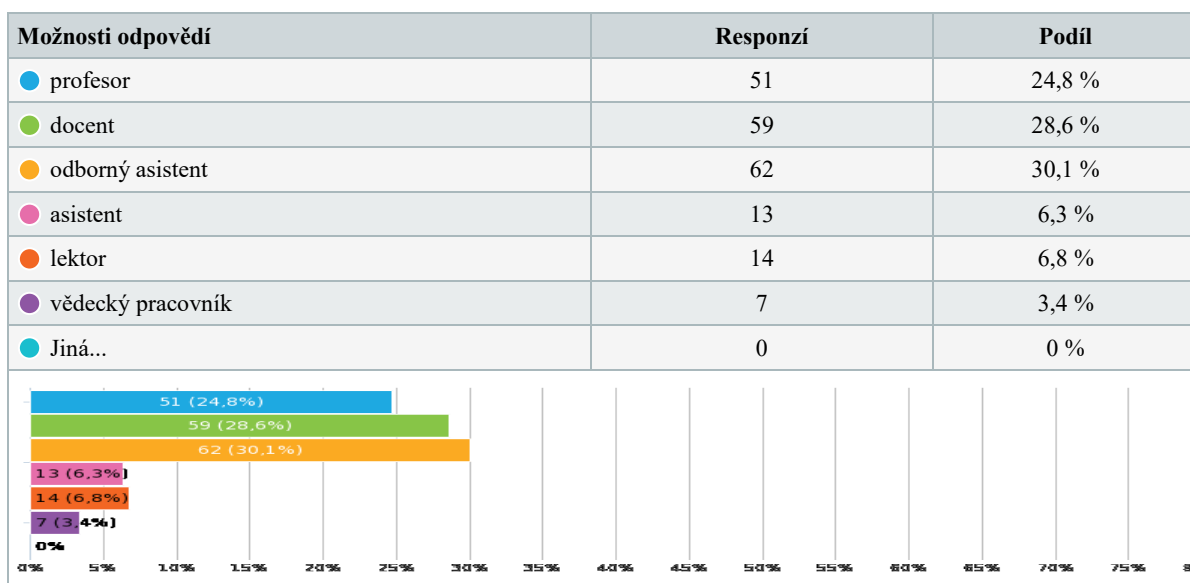
Dotazníková položka byla zadána formulací: *Jste ve vedoucí funkci? (např. vedení fakulty, vedení ústavu, vedení kliniky, vedení centra, vedení katedry, vedení oddělení, vedení laboratoře, vedení pracovní skupiny)*

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
● ano	126	61,2 %
● ne	80	38,8 %



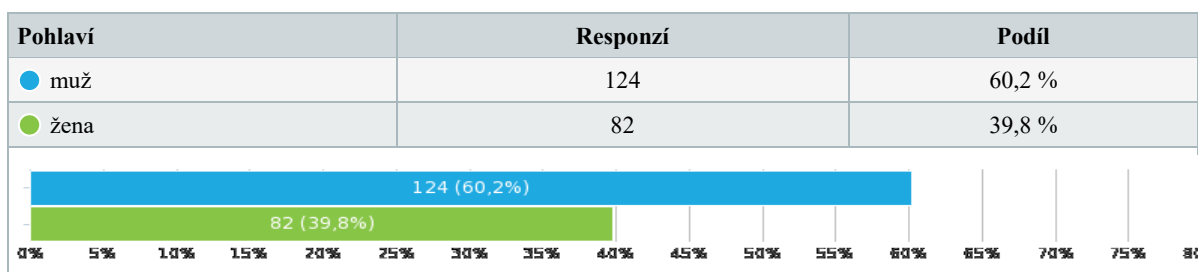
Graf 6 Vedoucí funkce (Vlastní zpracování 2019)

Dotazníková položka byla zadána formulací: *Jaké je Vaše pracovní zařazení?*



Graf 7 Typ funkce (Vlastní zpracování 2019)

Dotazníková položka byla zadána formulací: *Dotazník vyplňoval?*



Graf 8 Pohlaví (Vlastní zpracování 2019)

### **Vyhodnocení dotazníkových položek:**

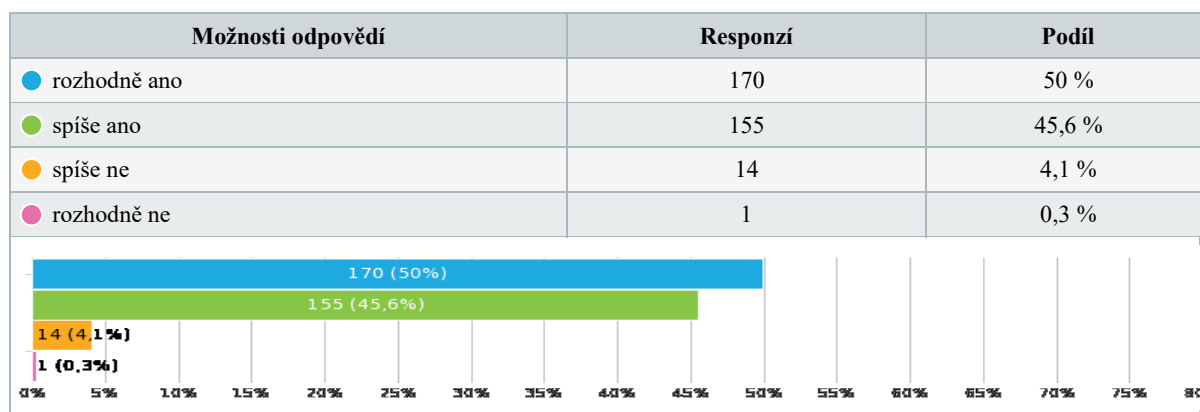
Jednotlivé dotazníkové položky byly rozděleny do skupin dle relevance:

- Studentská evaluace výuky jako nástroj hodnocení kvality výuky.
- Koncepce studentské evaluace výuky.
- Časový bod hodnocení.
- Výsledky studentské evaluace výuky.
- Negativa studentské evaluace výuky.
- Studentská evaluace výuky ano či ne? Přístup fakult.

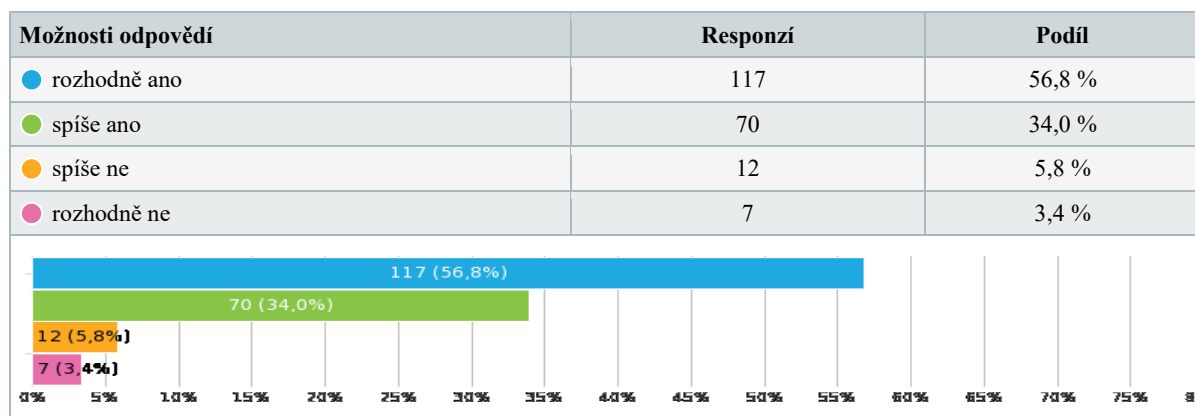
### 3.6.1 Studentská evaluace výuky jako nástroj hodnocení kvality výuky

#### 1. Kvalita pedagogického procesu a její vliv na uplatnění absolventů

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Souhlasíte s názorem, že kvalita pedagogického procesu vzdělávacího systému na vysokých školách svědčí o jejich kvalitním či nekvalitním vyučovacím procesu a má vliv na možnosti uplatnění budoucích absolventů na trhu práce?*“



Graf 9 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

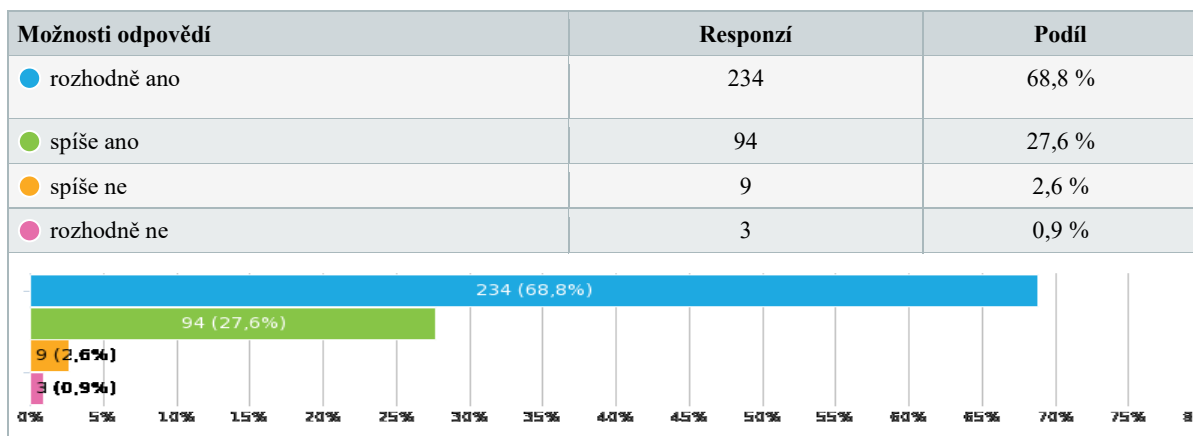


Graf 10 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

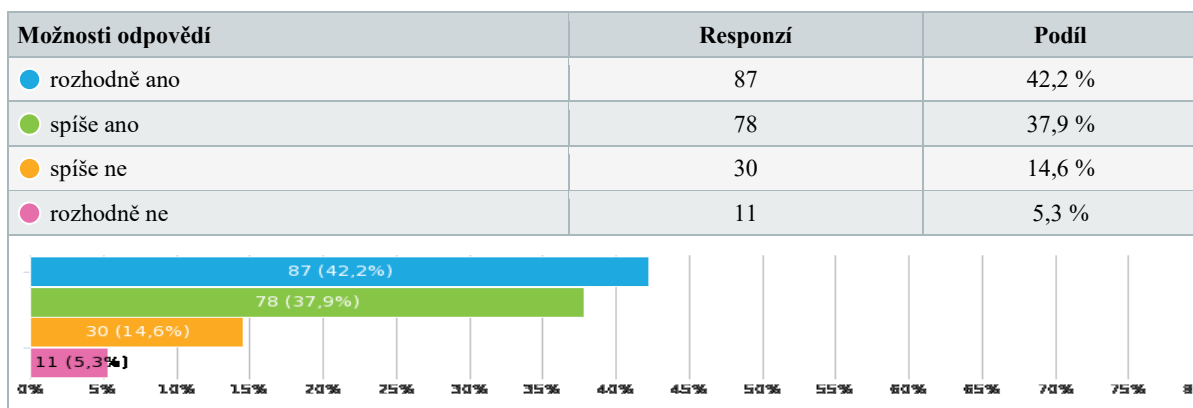
Více než 95 % studentů a 90 % pedagogů souhlasí, že kvalita pedagogického procesu vzdělávacího systému na vysokých školách se promítá do kvality procesu výukového a má vliv na uplatnění absolventů na trhu práce. Výsledek v tomto případě asi není příliš překvapivý, podobně jako shoda v odpovědích studentů a pedagogů, a svědčí o tom, že si všichni zúčastnění uvědomují význam kvality pedagogického procesu, včetně praktických dopadů.

## 2. Studentské hodnocení výuky jako doplněk hodnocení kvality

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Souhlasíte s názorem, že studentské hodnocení výuky je nutné brát jako nezastupitelný doplněk hodnocení kvality, který bere na vědomí názory, mínění a zkušenosti studentů jako spolutvůrců výuky?*“



Graf 11 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

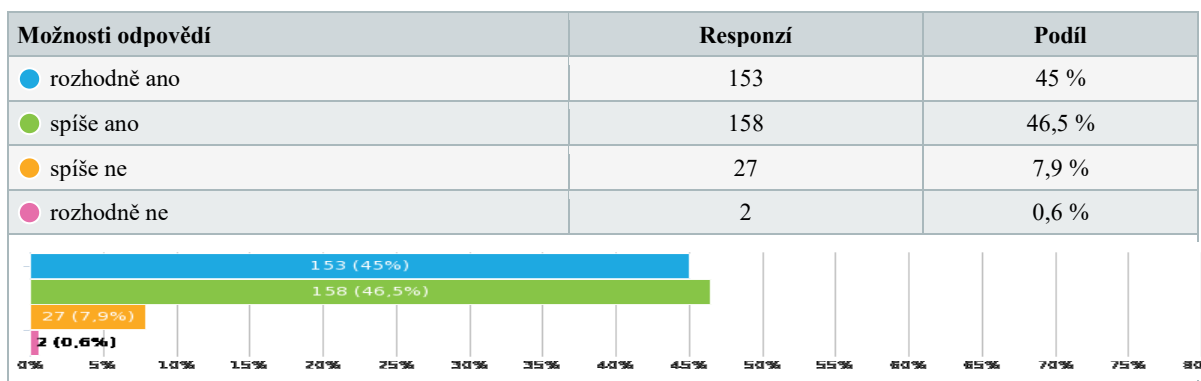


Graf 12 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

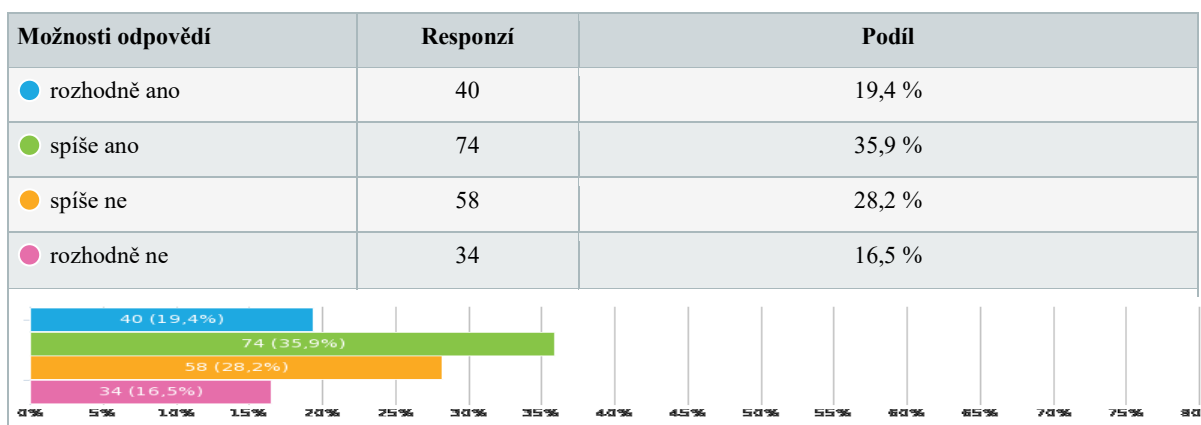
V odpovědích na toto téma jsou již zjevné jisté posuny. Zatímco studenti téměř v 97 % souhlasí s tím, že studentské hodnocení výuky je nutné brát jako nezastupitelný doplněk hodnocení kvality, beroucí na vědomí názory, mínění a zkušenosti studentů jako spolutvůrců výuky (přičemž „rozhodně ano“ uvedlo téměř 69 %, tedy více jak dvě třetiny dotazovaných), u pedagogů je postoj rezervovanější. Souhlasně se vyjádřily pouze 4/5 dotazovaných („rozhodně ano“ uvedlo pouze 42,2 %), a celá 1/5 dokonce nesouhlasně. Pedagogové tak zjevně studentskému hodnocení výuky přikládají menší roli než studenti.

### 3. Studentská evaluace jako nástroj zpětné vazby v pohledu na etické chování vyučujících

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Souhlasíte s názorem, že studentské posuzování výuky je klíčovým nástrojem pro poskytování zpětné vazby o etickém chování akademických pracovníků?*“



Graf 13 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)



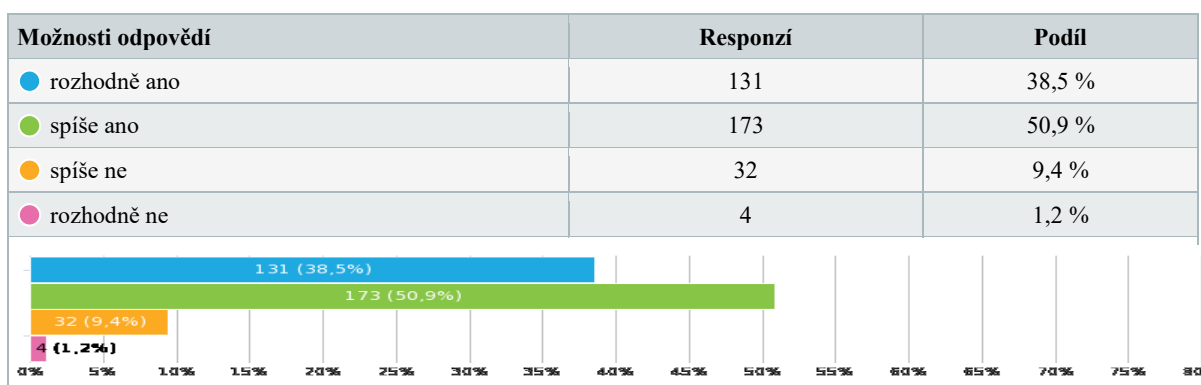
Graf 14 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Pokud se týče odpovědí na tuto dotazníkovou položku, jsou rozdíly mezi studenty a pedagogy ještě výraznější. Zatímco až 90 % studentů souhlasí, že studentské posuzování výuky je klíčovým nástrojem pro poskytování zpětné vazby o etickém chování akademických pracovníků („rozhodně ano“ 45 %), z pedagogů s takto formulovaným tvrzením souhlasí jen v cca v 55 % (a „rozhodně ano“ přitom uvádí necelých 20 % dotázaných). Spíše nebo rozhodně nesouhlasně se vyjádřilo celých 45 % dotázaných. O důvodech uvedených nálezů jak u této, tak předchozí dotazníkové položky můžeme spekulovat. Nelze vyloučit, že někteří pedagogové stále nevnímají

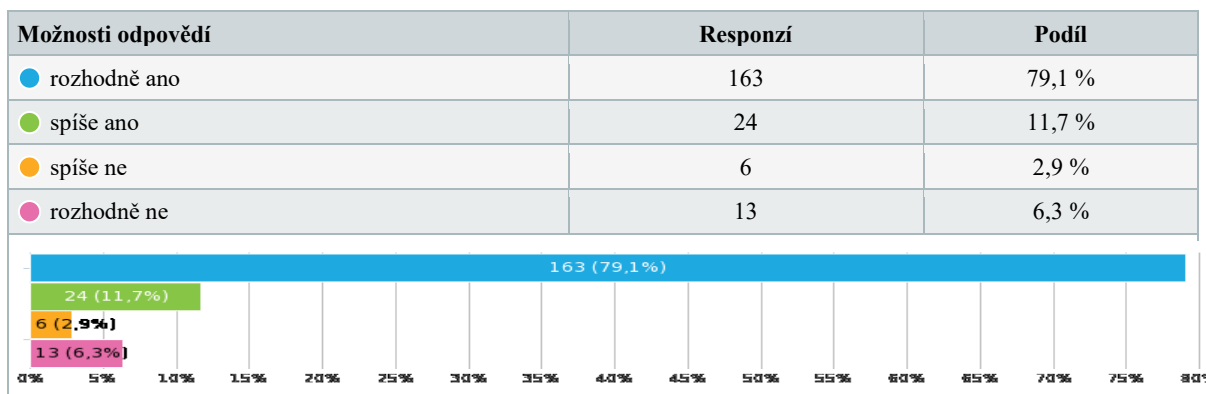
studenta jako spoluvůrce výuky a klienta, ale spíše jako pasivní subjekt vzdělávání. Takový přístup by byl spíše očekávatelný u starších, déle působících pedagogů. Věková struktura respondentů-pedagogů byla popsána, nicméně korelovat délku působení s odpověďmi na otázky by již bylo nad rámec této práce a pravděpodobně by bylo nezbytné pracovat s větším souborem, aby taková analýza přinesla validní výstupy. Dalším faktorem, který se nepochybně bude uplatňovat, je návratnost evaluačních dotazníků, tedy zajištění reprezentativnosti a objektivity šetření.

#### 4. Studentské posuzování výuky jako univerzální metoda

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Domníváte se, že studentské posuzování výuky by nemělo být univerzální či hlavní metodou pro poznání kvality vysokoškolské výuky a že je vždy žádoucí, aby údaje získané evaluací výuky studenty byly komparovány s údaji získanými pomocí jiných metod?*“



Graf 15 Odpovědi student (Vlastní zpracování 2019)

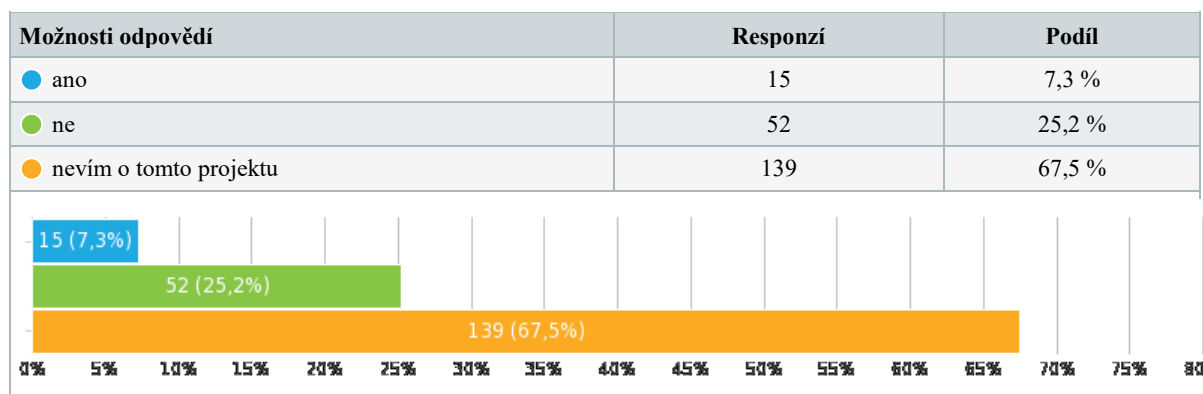


Graf 16 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

V případě této problematiky v zásadě panuje shoda mezi studenty i pedagogy, že studentské hodnocení by nemělo být jedinou univerzální či hlavní metodou poznání kvality výuky a že je na místě komparace s metodami dalšími. Zatímco však u studentů převládaly odpovědi „spíše ano“, v případě pedagogů dominuje „rozhodně ano“. Je zřejmé, že respondenti v obou souborech vnímají i určité nevýhody a limity studentské evaluace.

## 5. IPN kvalita

Dotazníková položka byla zadána pouze vyučujícím touto formulací: „*Seznámil/la jste se s výsledky projektu IPN kvalita, který probíhal v období od 1. 8. 2010 do 31. 7. 2014 pod záštitou MŠMT?*“



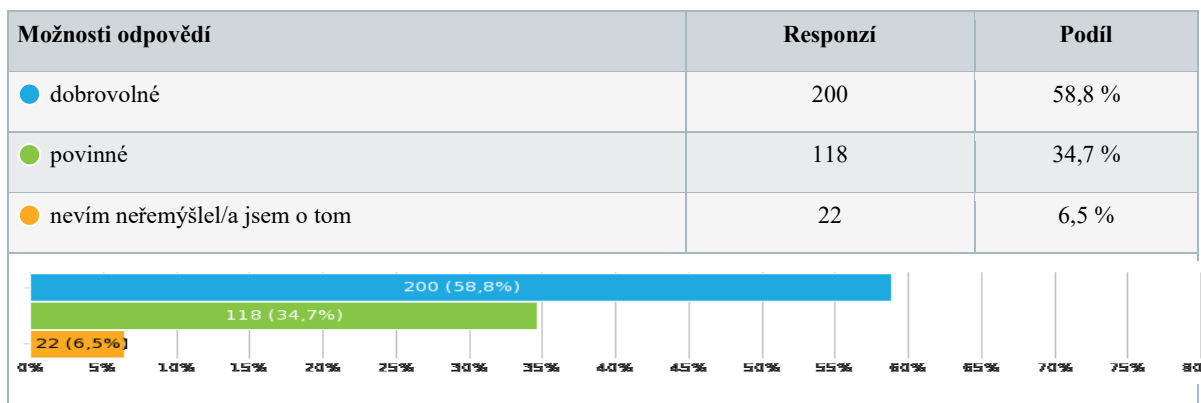
Graf 17 Odpovědi vyučujících (Vlastní zpracování 2019)

Naprostá většina respondentů o projektu neví (68 %) či se s jeho výsledky neseznámila (25 %). Ačkoliv ze sdělení Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy vyplývá, že výše zmíněná metodika byla prezentována na mnoha přednáškách, konferencích, prezentacích a seminářích na univerzitách a to jak v České republice, tak i v zahraničí je z grafu č 17 patrné, že obsah této metodiky zná jen minimum vyučujících. O důvodech můžeme jen spekulovat, může to být nedostatečná informovanost vyučujících ze strany managementu fakulty, ale stejně tak i nezájem fakult či vyučujících o projekt IPN kvality.

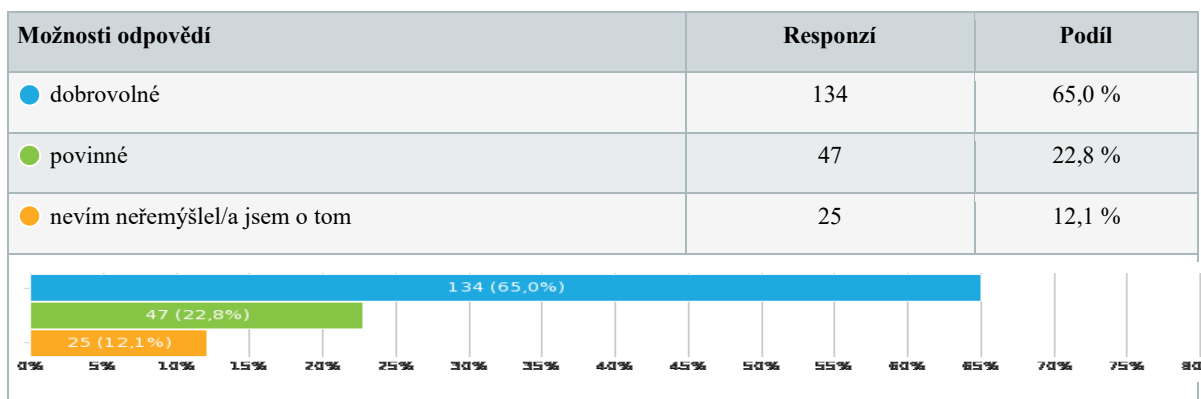
### 3.6.2 Koncepce studentské evaluace výuky

#### 1. Studentské posuzování výuky jako povinnost

Dotazníková položka byla zadána formulací: „Dle vašeho názoru by studentské posuzování výuky mělo být dobrovolné nebo povinné?“



Graf 18 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)



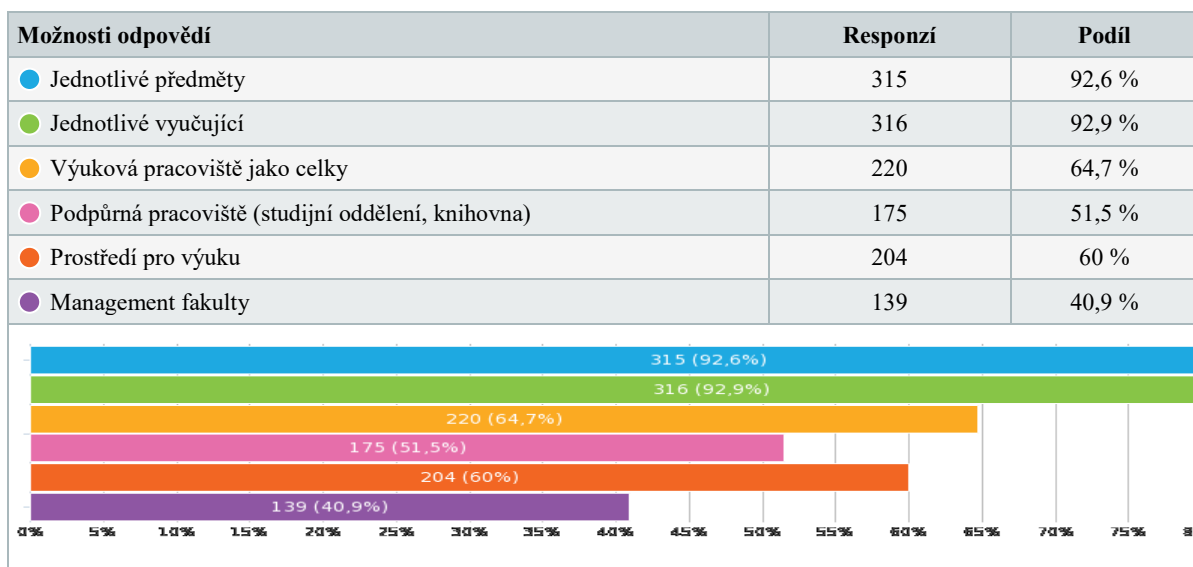
Graf 19 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

V otázce dobrovolnosti či povinnosti evaluace panuje mezi studenty a pedagogy víceméně shoda, výrazně převládá názor, že by evaluace měly být dobrovolné (tedy jde o právo, nikoliv povinnost). Povinnou evaluací by se nepochybně mohlo dosáhnout velmi vysoké účasti studentů na hodnocení. Je však také nutné počítat s rizikem, že povinná účast by nutně nemusela vést k větší výtěžnosti a validitě údajů, neboť by studenti mohli k evaluaci přistoupit jako k formální povinnosti, kterou se budou snažit naplnit s co nejmenším úsilím.

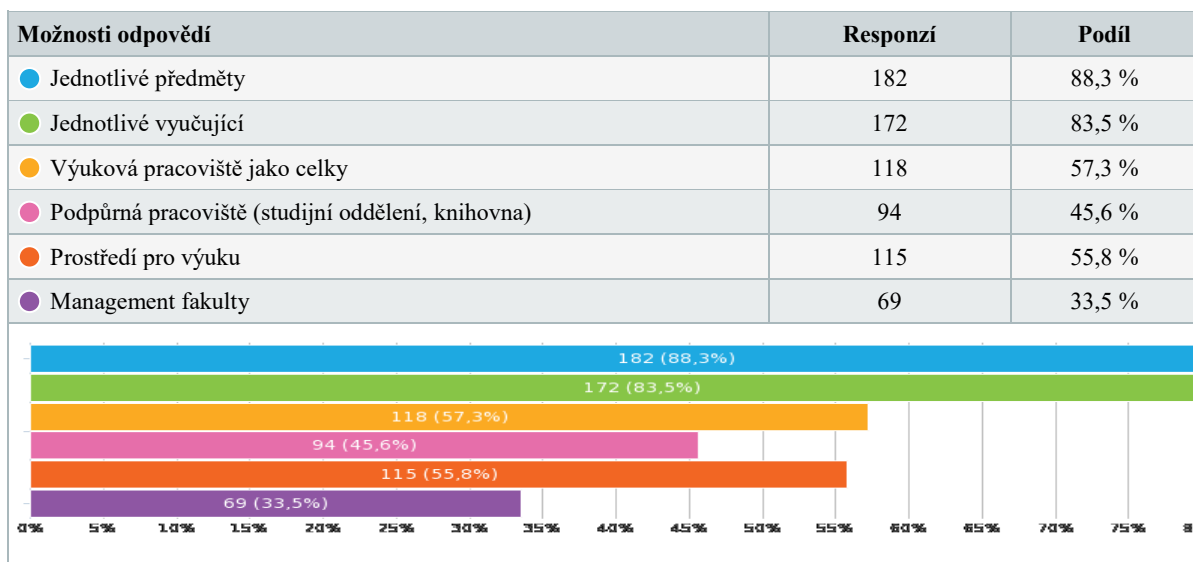


## 2. Součásti studentského posuzování výuky

Dotazníková položka byla zadána formulací: „Co vše by mělo být součástí studentského posuzování výuky?“



Graf 20 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)



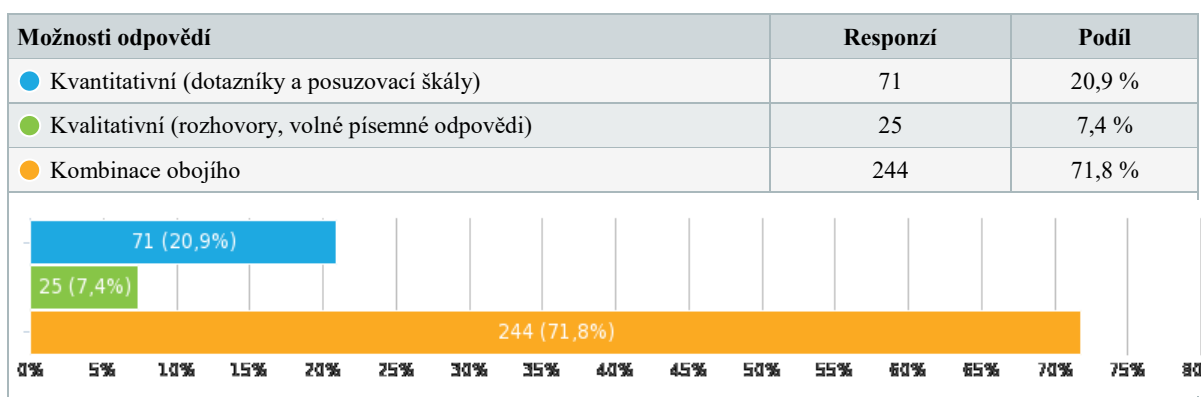
Graf 21 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

V případě této otázky asi nepřekvapí, že jak studenti, tak pedagogové za součást studentského hodnocení v první řadě považují jednotlivé předměty a jednotlivé vyučující, teprve následně výuková pracoviště, podpůrná pracoviště a celkové studijní

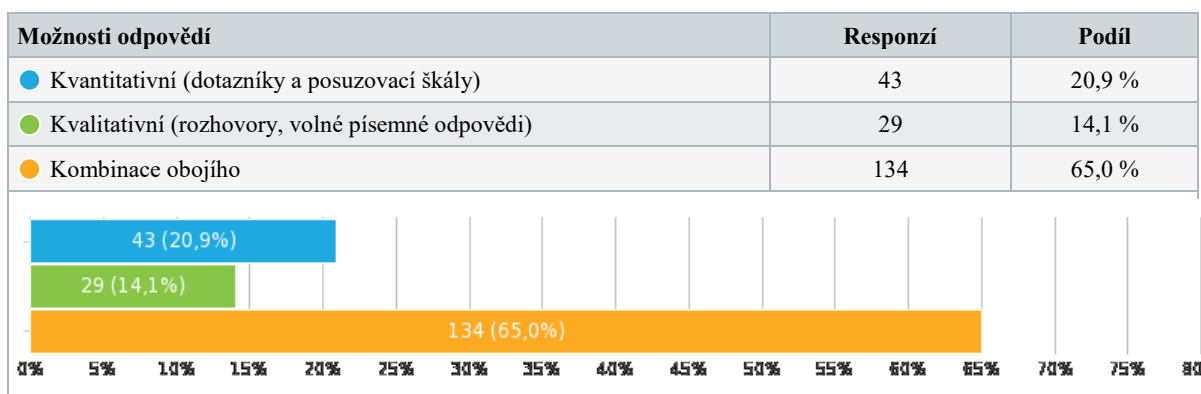
prostředí. Rozložení odpovědí v obou souborech má stejný charakter. Překvapivě je však relativně nízký požadavek na zahrnutí managementu fakulty do studentských evaluací, a to v obou skupinách respondentů. Přitom management fakulty nepochybně hraje zásadní roli v otázkách strategických, od vlastního kurikula výuky, počty přijímaných ke studiu a s tím souvisejících velikosti studijních skupin, přes personální a materiální vybavení jednotlivých pracovišť, zajištění prostředí a podmínek pro výuku až po nastavení pravidel jejího hodnocení.

### 3. Metody pro zjišťování názorů studentů

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Jaké metody určené ke zjištění názoru studentů preferujete?*“



Graf 22 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)



Graf 23 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Co se týče metody evaluace, preferována je kombinace kvantitativních a kvalitativních metod, jednoznačně v obou skupinách. To následně rezonuje i odpověďmi na další dotazníkové položky. Respondenti si uvědomují jak potřebu číselných výstupů, tak slovních komentářů.

#### 4. Elektronická versus listinná podoba hodnocení

Dotazníková položka byla zadána formulací: *“Preferujete hodnocení formou elektronickou nebo v listinné podobě (tužka a papír)?“*

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
● elektronická	316	92,9 %
● listinná	24	7,1 %

Graf 24 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

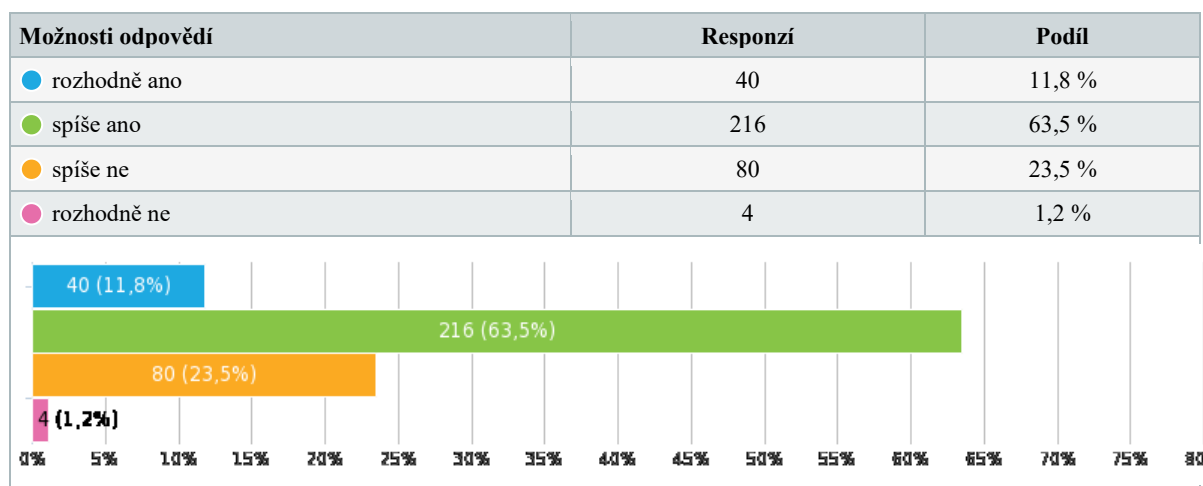
Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
● elektronická	170	82,5 %
● listinná	36	17,5 %

Graf 25 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

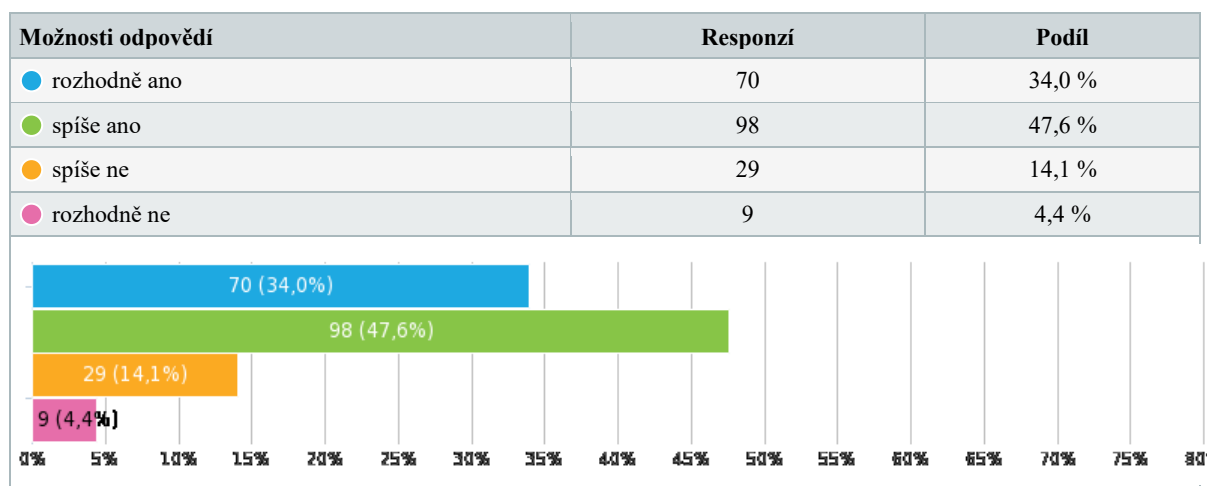
Respondenti z obou souborů jednoznačně preferují elektronickou formu evaluací. Nepochybně jde o výdobytek moderní doby, kdy mnoho úkonů, v minulosti běžně prováděných v papírové formě, je již běžně prováděno elektronicky, a to i ve školství a zdravotnictví, s primárním cílem zlepšit komfort uživatelů a také zjednodušit následné zpracování získaných dat, o časových, ekologických a dalších přínosech nemluvě. Jako výhodu elektronické evaluace je možné také vnímat možnost průběžné evaluace, což vyplývá i z dalších dotazníkových položek. Je pozitivní, že respondenti nevnímají až tak výrazně riziko prolomení anonymity a zneužití evaluace proti nim, které je teoreticky u elektronické formy hodnocení vyšší.

## 5. Posuzovací škály

Dotazníková položka byla zadána formulací: „Jednou z forem hodnocení jsou tzv. posuzovací škály. Tyto škály je možné charakterizovat jako přiřazování číselných hodnot takovým jevům, které nemůžeme měřit přímo na intervalové nebo poměrové stupnici. Domníváte se, že je to vhodná metoda?“



Graf 26 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

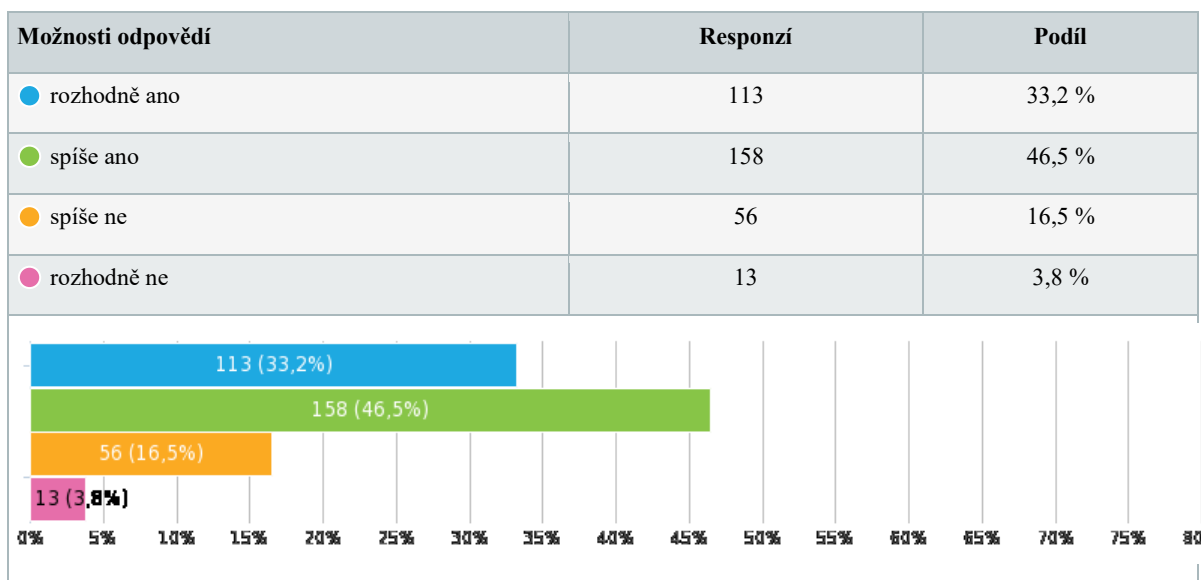


Graf 27 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

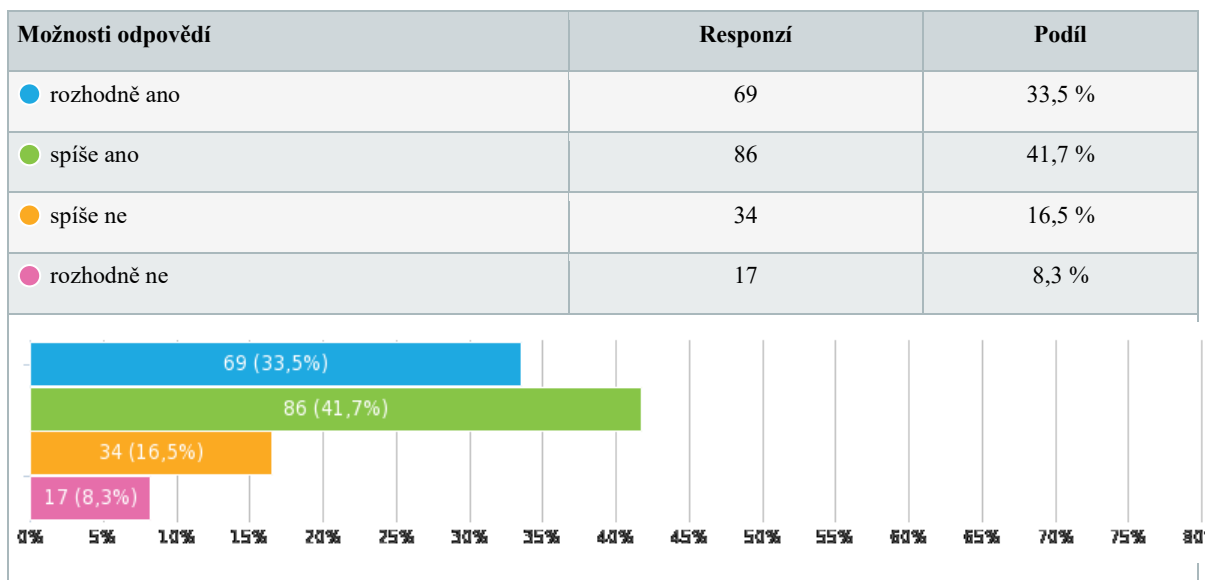
Posuzovací škály se jeví jako vhodná metoda, takto ji vnímá cca 75 % studentů a 81 % pedagogů. Metodu patrně většina respondentů zná a pracuje s ní.

## 6. Pozitiva elektronické formy studentských evaluací

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Domníváte se, že elektronická forma studentského posuzování výuky má pozitivní vliv na vyšší návratnost?*“



Graf 28 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

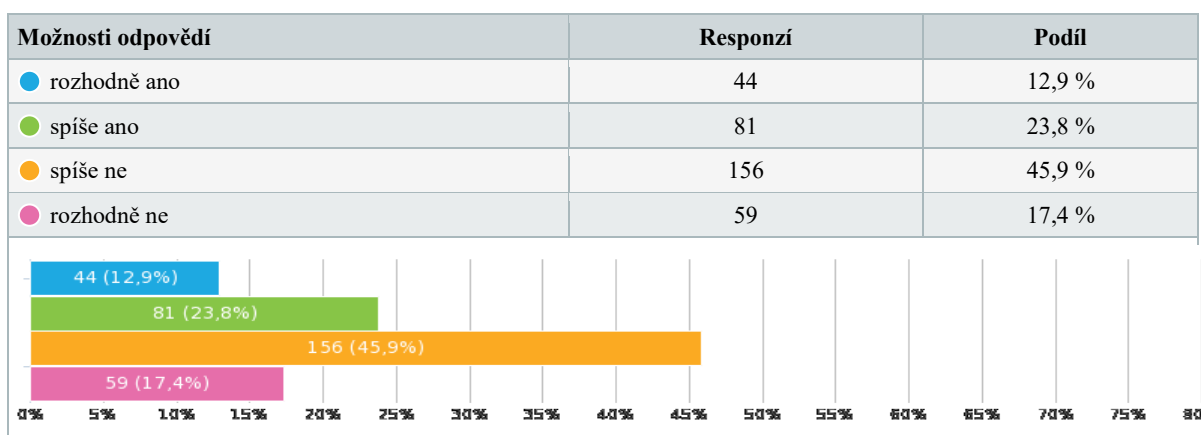


Graf 29 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

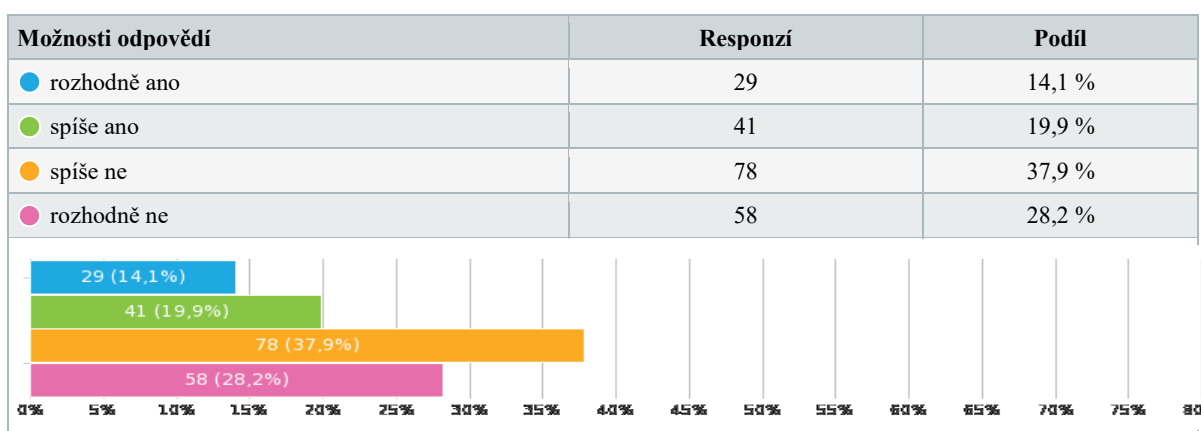
Většina respondentů souhlasí s tvrzením, že elektronická forma studentského hodnocení může zvýšit návratnost. To by ostatně mohl být také jeden z důvodů, proč tak výrazně podporují elektronickou formu evaluace. Zde je však třeba zmínit, že zkušenosti z praxe tento předpoklad ne vždy potvrdily (viz analýza výročních zpráv, kdy elektronická forma na konkrétní fakultě návratnost snížila). Podobně Soukup (2012) uvádí, že papírová forma má jednoznačně návratnost vyšší, což však rozporuje Pelíšek na příkladu 2. lékařské fakulty Univerzity Karlovy (2012).

## 7. Listinná forma studentských evaluací

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Souhlasíte s názorem, že největší výhodou papírové formy studentského posuzování výuky je návratnost dotazníků?*“



Graf 30 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

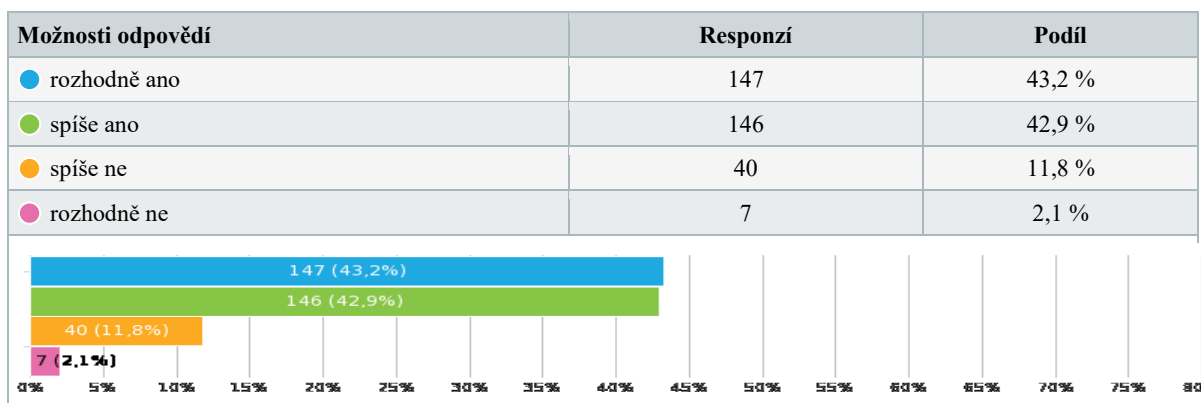


Graf 31 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

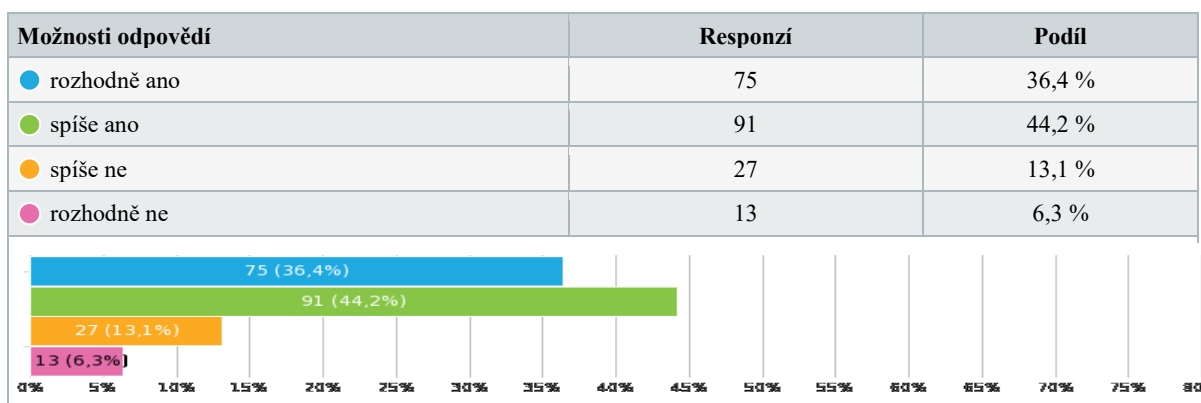
Jedná se svým způsobem o reciproční, kontrolní otázku k předchozí dotazníkové položce. Jestliže tam respondenti uvedli, že výhodu elektronické formy vidí ve vyšší návratnosti, dalo se předpokládat, že naopak nebudou souhlasit s tvrzením, že výhodou papírové formy studentského hodnocení je vyšší návratnost. Tento předpoklad se potvrdil, ani studenti, ani pedagogové neshledávají v papírové podobě hodnocení výhodu z hlediska návratnosti. Jak již bylo komentováno, zkušenosti na lékařských fakultách jsou ale různé. Z analýzy výročních zpráv vyplývá, že v některých případech byla návratnost vyšší u formy elektronické, v jiných u formy papírové.

## 8. Průběžná evaluace

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Souhlasíte s tvrzením, že hlavní výhoda elektronické formy sběru dat je v tom, že studenti mohou vyplňovat dotazníky v průběhu celého akademického roku podle toho, jak absolvují různé části výuky?*“



Graf 32 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

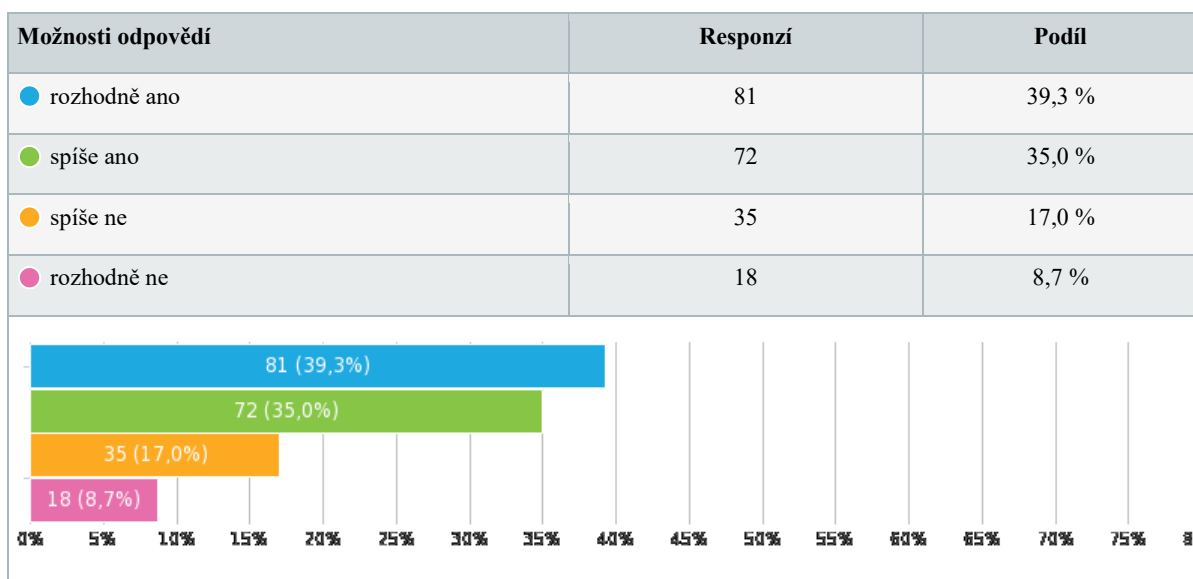


Graf 33 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

U zmíněné otázky panuje shoda v obou souborech, respondenti s tvrzením souhlasí (studenti uvedli odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“ dohromady v 86 % a pedagogové v 80 %). Elektronická forma má též řadu jiných výhod, které jsem komentovala výše v souvislosti s jinou dotazníkovou položkou, kdy respondenti jednoznačně preferovali elektronickou formu evaluace; nyní se tedy ukazuje, v čem respondenti spatřují její hlavní výhodu.

## 9. Motivace studentů

Dotazníková položka byla zadána pouze vyučujícím formulací: „*Domníváte se, že k účasti na studentském hodnocení výuky je třeba studenty motivovat?*“



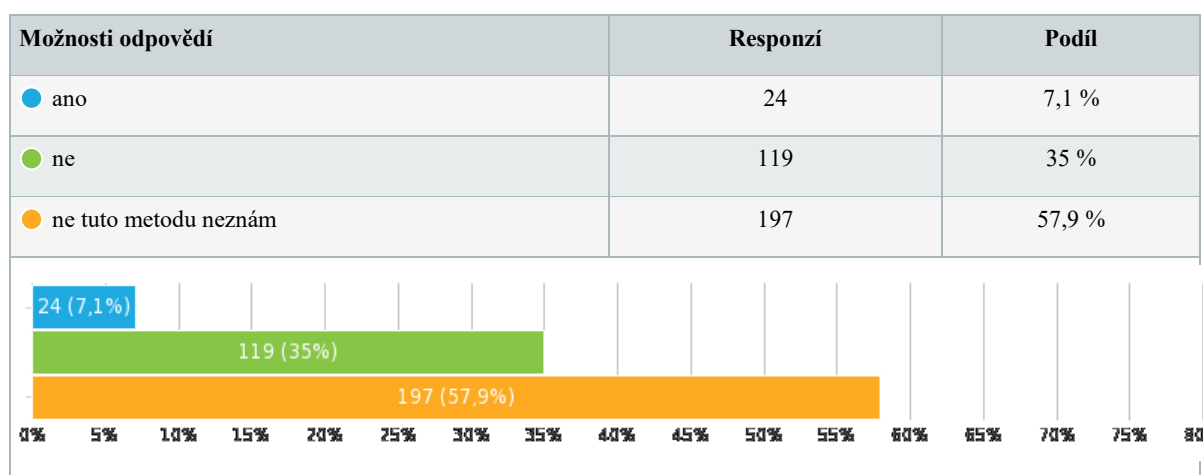
Graf 34 Odpovědi vyučujících (Vlastní zpracování 2019)

Většina pedagogů se domnívá, že studenty je třeba ke studentskému hodnocení motivovat. To víceméně navazuje na předchozí zjištění, kdy nejen studenti, ale i pedagogové preferují dobrovolnost evaluací; na druhou stranu si jsou vědomi nezbytnosti reprezentativnosti a validity prováděného hodnocení. Otázkou pak zůstává, jak by motivace měla vypadat v praxi.



## 10. Sebeevaluace

Dotazníková položka byla zadána pouze studentům formulací: „*Využíváte metodu sebeevaluace formou sebereflektivního deníku?*“

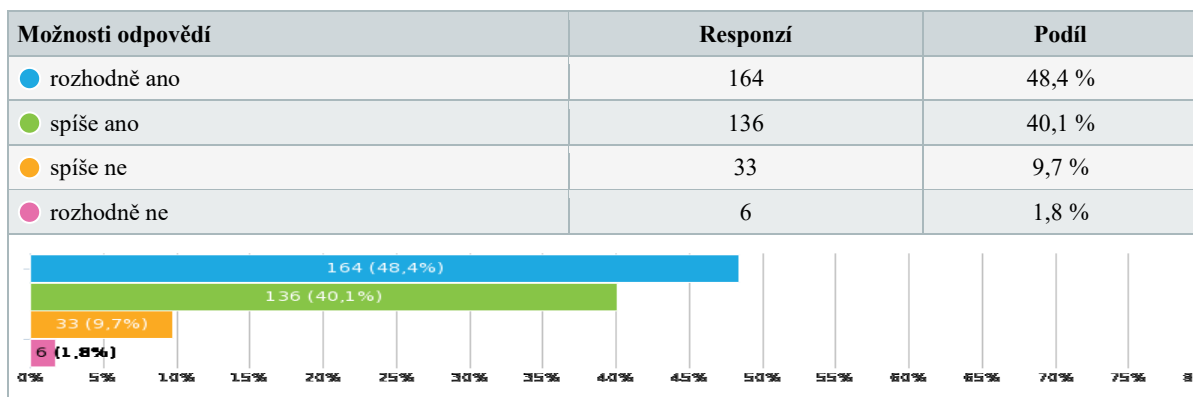


Graf 35 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

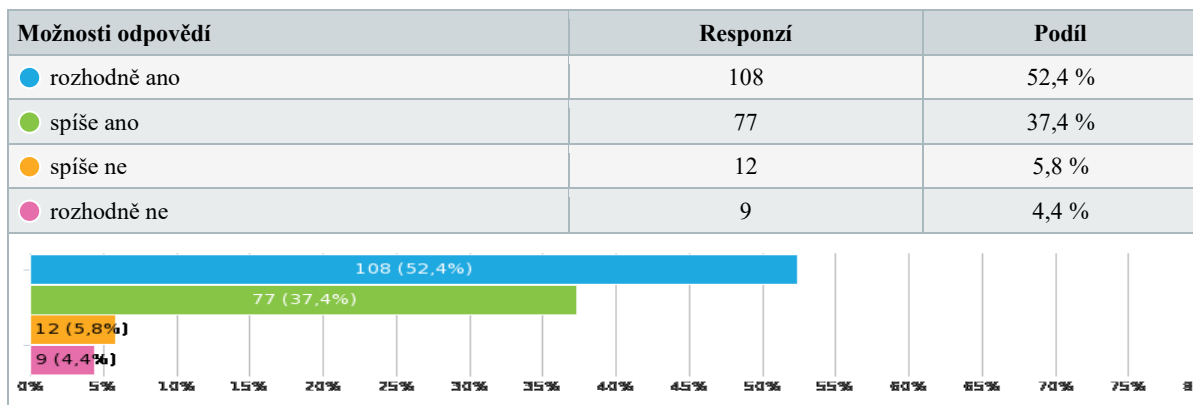
Ukazuje se, že naprostá většina respondentů metodu nezná, resp. ji nepoužívá. Ačkoliv sebereflektivní deník plní dvě zásadní funkce: funkci studentského hodnocení (vztah k obsahu a formě výuky) a funkci sebehodnocení (vztah k vývoji názorů a pedagogického myšlení studentů), ukazuje se, že tento způsob hodnocení je pro většinu studentů novinkou.

## 11. Slovní komentáře

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Domníváte se, že součástí každého studentského posuzování výuky, ať už jde o listinný dotazník nebo elektronickou formu měly, být slovní komentáře studentů?*“



Graf 36 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)



Graf 37 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

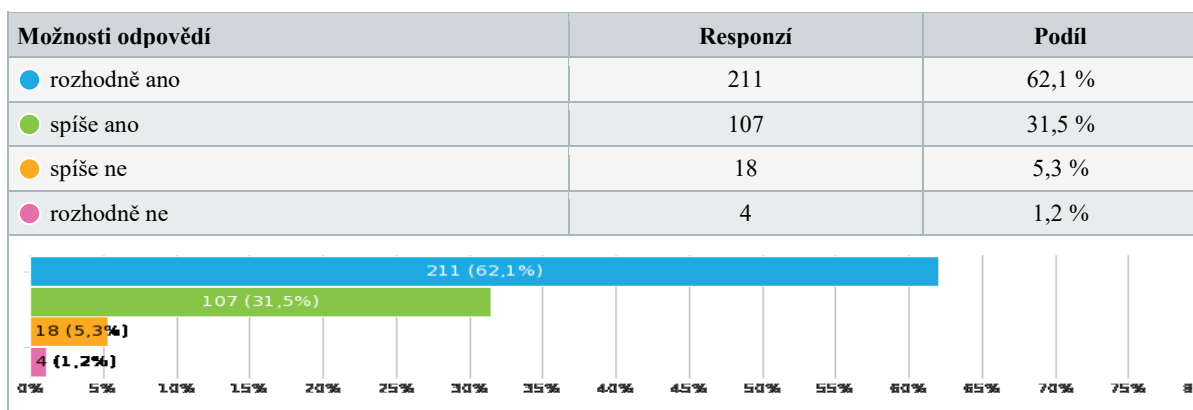
Oba soubory respondentů se většinou (téměř v 90 %) domnívají, že slovní komentáře studentů by měly být součástí studentského hodnocení. To je koneckonců v souladu s odpověďmi na dotazníkovou položku č. 3, kde je preferována kombinace kvantitativního a kvalitativního hodnocení. Komentáře studentů nepochybně mohou být vhodným doplňkem zjištěných dat, přispět k osvětlení problému, upozornit na situace, které nešlo ošetřit v dotazníku, přinést neotřelé myšlenky. Jak ale zároveň upozornil v rámci komentářů v mém výzkumu jeden respondent – pedagog, studentské komentáře

mohou mít různou úroveň – „na jedné straně evidentně promyšlené a dobře formulované, na druhé straně jen irelevantní a bohužel občas i nesmyslně vulgární výkřiky“. To pak skutečně může být problém, otázka je, jak s komentáři pracovat a v jaké míře je zveřejňovat.

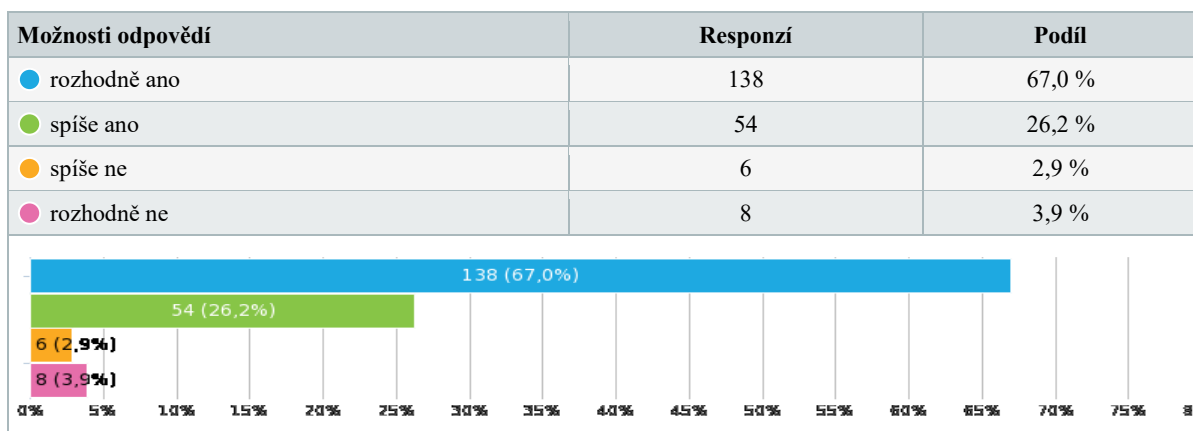
### 3.6.3 Časový bod hodnocení

#### 1. Rozdíly v době hodnocení

Dotazníková položka byla zadána formulací: „Souhlasíte s názorem, že je zásadní rozdíl v tom, když bude hodnotit student kvalitu výuky a předaných informací a dovedností na začátku, v průběhu nebo na konci studia, případně s odstupem pěti let v praxi?“



Graf 38 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

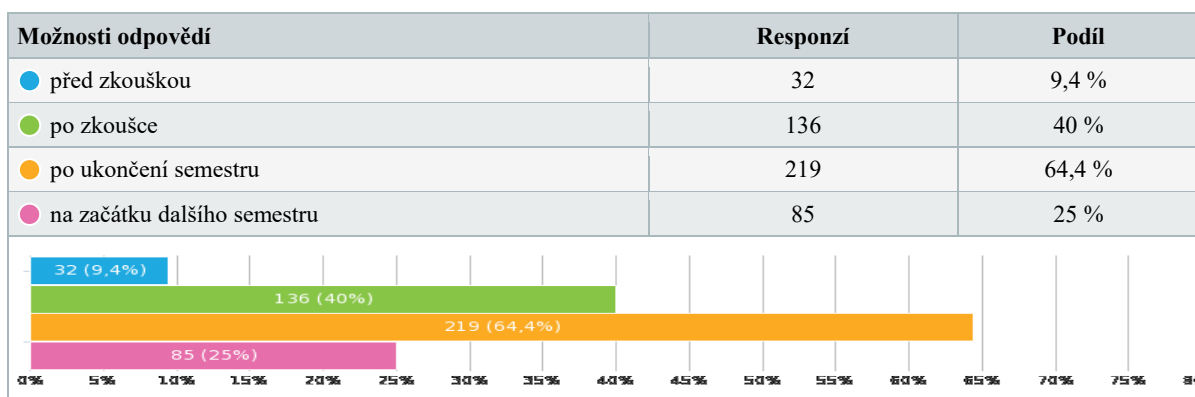


Graf 39 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

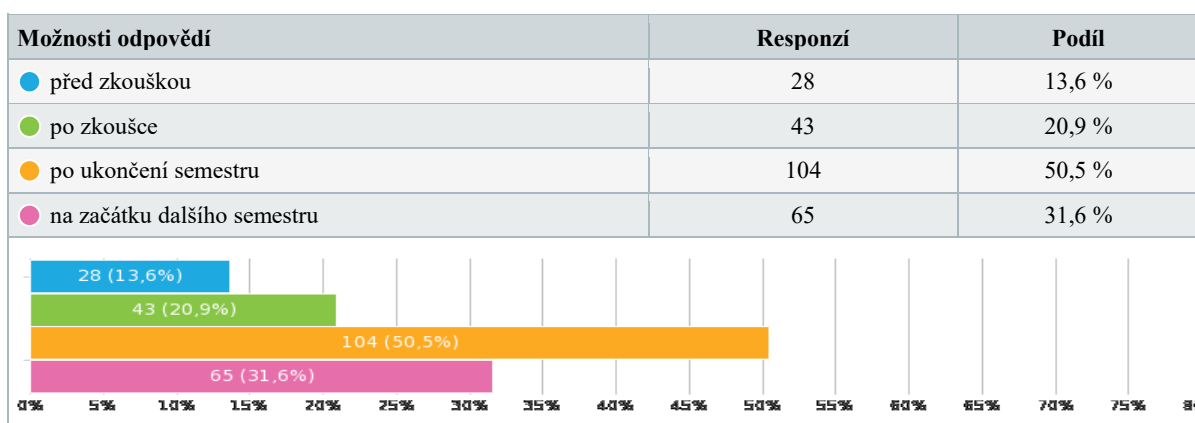
Odpovědi na tuto dotazníkovou položku nepřinášejí velké překvapení a patrně vycházejí z logických úvah respondentů i jejich zkušeností. Jak studenti, tak pedagogové se v 90 % shodují, že budou odlišnosti, pokud student provádí hodnocení na začátku, v jeho průběhu, na konci či s odstupem několika let. V obou skupinách dokonce převažují odpovědi „rozhodně ano“ – 62 %, resp. 67 %). Z výstupů této otázky tak vyplývá jisté doporučení, co se absolventských anket týče. Jak bylo popsáno výše, většina fakult je neprovádí, přitom by mohly poskytnout nové aspekty a úhel pohledu na kvalitu výuky z hlediska potřeb praxe, čehož si jsou zjevně jak studenti, tak pedagogové vědomi.

## 2. Nejvhodnější doba pro studentskou evaluaci

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Kdy by měla studentská evaluace probíhat?*“



Graf 40 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

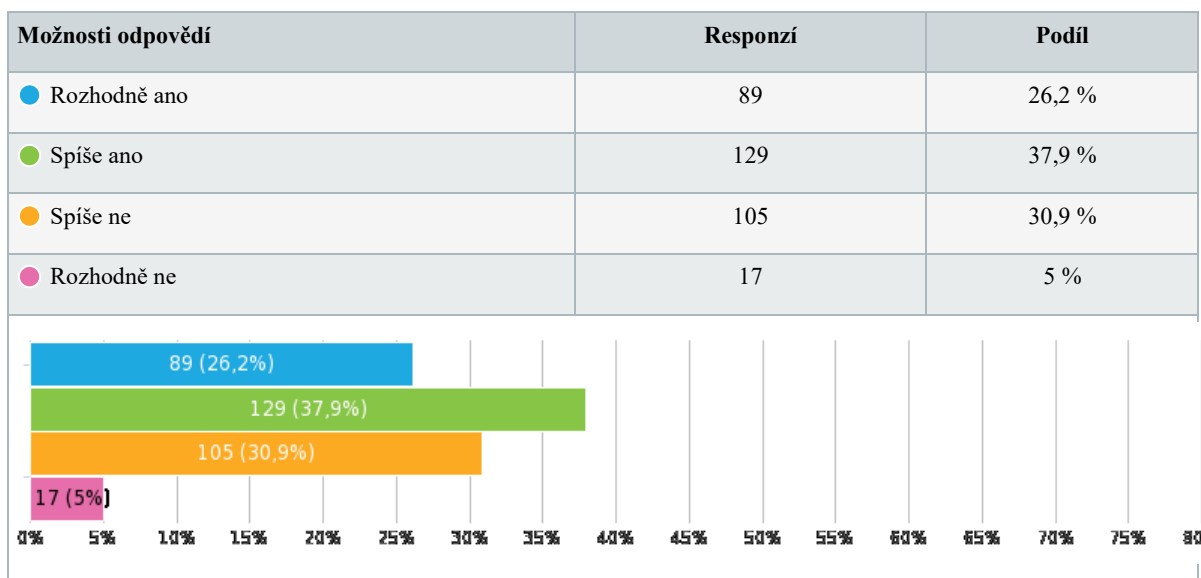


Graf 41 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

V otázce „kdy“ evaluaci provádět sice v obou souborech převažuje názor, že po ukončení semestru (přibližně dvě třetiny studentů a polovina pedagogů), nicméně – na rozdíl od některých jiných otázek – je rozvrstvení odpovědí v rámci obou souborů pestřejší. Koneckonců, jde o nelehkou otázku, neboť z teorie hodnocení kvality vzdělávání je známo, že každé období má své výhody a nevýhody. Výsledky jsou také v souladu s odpovědí profesora Mareše v rozhovoru pro časopis Forum z roku 2012, kdy byl pan profesor dotazován, zda by evaluace měla probíhat před zkouškou, nebo po zkoušce. Profesor Mareš na otázku odpovídá jednoznačně: „Až po zkoušce, ta je přece součástí předmětu. Samozřejmě jedno i druhé, před i po, maličko zkreslí výsledek, kolem zkoušek prostě bývají emoce. Celosvětově se osvědčilo provést hodnocení až po prázdninách, retrospektivně a s odstupem, když odezní emoce.“

### 3. Výhody průběžné evaluace

Dotazníková položka byla zadána pouze studentům formulací: „Domníváte se, že studentské posuzování výuky by mělo probíhat průběžně, kdy student může bezprostředně reagovat na výukovou jednotku (přednášku, seminář, praktické cvičení)?“

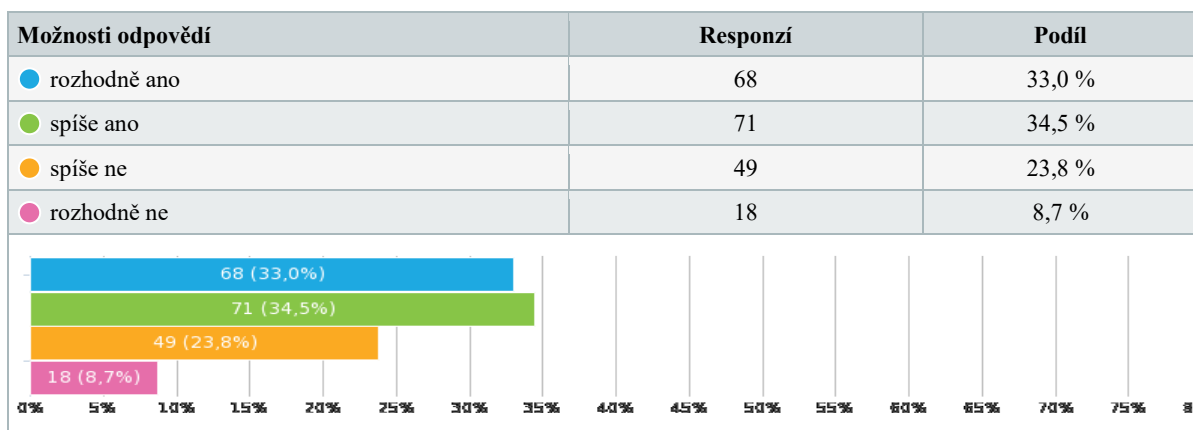


Graf 42 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Studenti se domnívají, že studentské posuzování výuky by mělo probíhat průběžně (odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“ 64 % respondentů). Očekávala jsem nicméně rozhodnější souhlas, jak co do počtu, tak jednoznačnosti (převažující odpovědí je „spíše ano“), zejména s ohledem na výše prezentované zjištění, že studenti preferují elektronickou formu evaluace a za její hlavní výhodu považují možnost průběžného hodnocení. Na druhou stranu je třeba také zohlednit odpovědi na předchozí dotazníkovou položku, kdy téměř 65 % studentů považuje za nejvhodnější provádět evaluace po ukončení semestru. Možná tedy respondenti váhali s odpovědí, neboť ze zadání patrně nebylo zřejmé, zda by průběžné studentské hodnocení mělo probíhat jako výhradní, nebo paralelně s hodnocením souhrnným, jako jeho určitý doplněk.

#### 4. Názor vyučujících na průběžnou evaluaci

Dotazníková položka byla zadána pouze vyučujícím formulací: „*Domníváte se, že studentské hodnocení výuky by mělo probíhat průběžně, kdy student může bezprostředně reagovat na výukovou jednotku (přednášku, seminář, praktické cvičení) a pracoviště tak může operativně a rychle reagovat na připomínky?*“



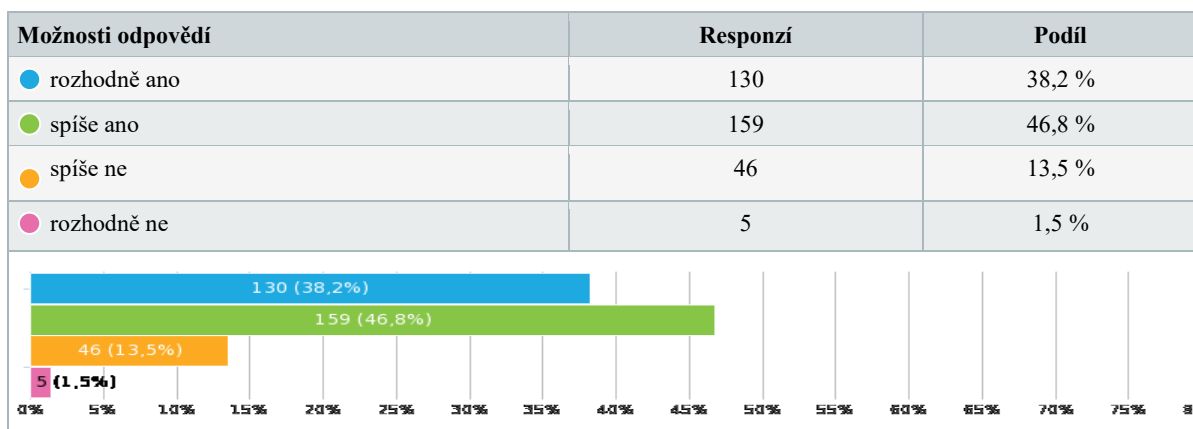
Graf 43 Odpovědi vyučujících (Vlastní zpracování 2019)

Pedagogové si podobně jako studenti uvědomují možnosti a výhody, které skýtá průběžná evaluace, zejména s ohledem na rychlou a pružnou reakci. Nicméně nelze vyloučit i možnost, že formulace otázky samé byla příliš návodná, což mohlo respondenty při vyplňování formuláře ovlivnit.

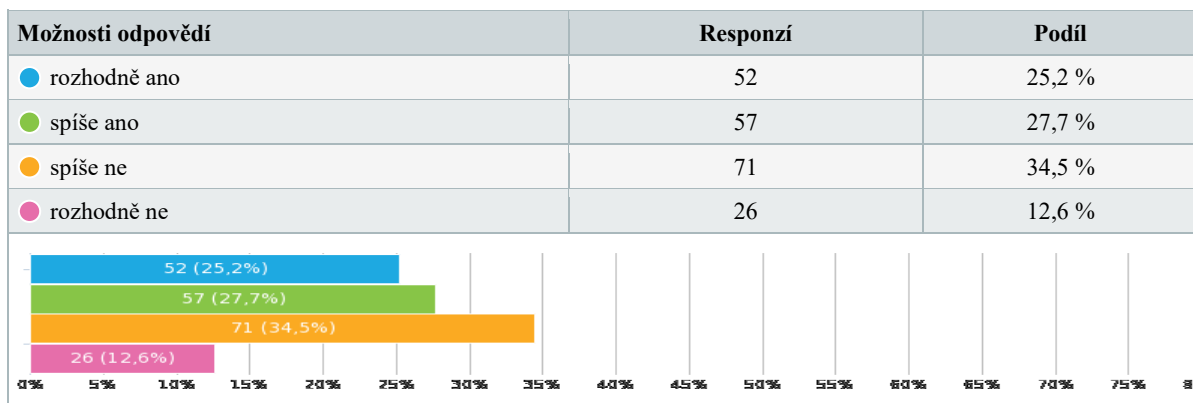
### 3.6.4 Výsledky studentské evaluace výuky

#### 1. Výroční zpráva

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Domníváte se, že výsledky studentského posuzování výuky by měly být součástí výroční zprávy fakulty?*“



Graf 44 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)



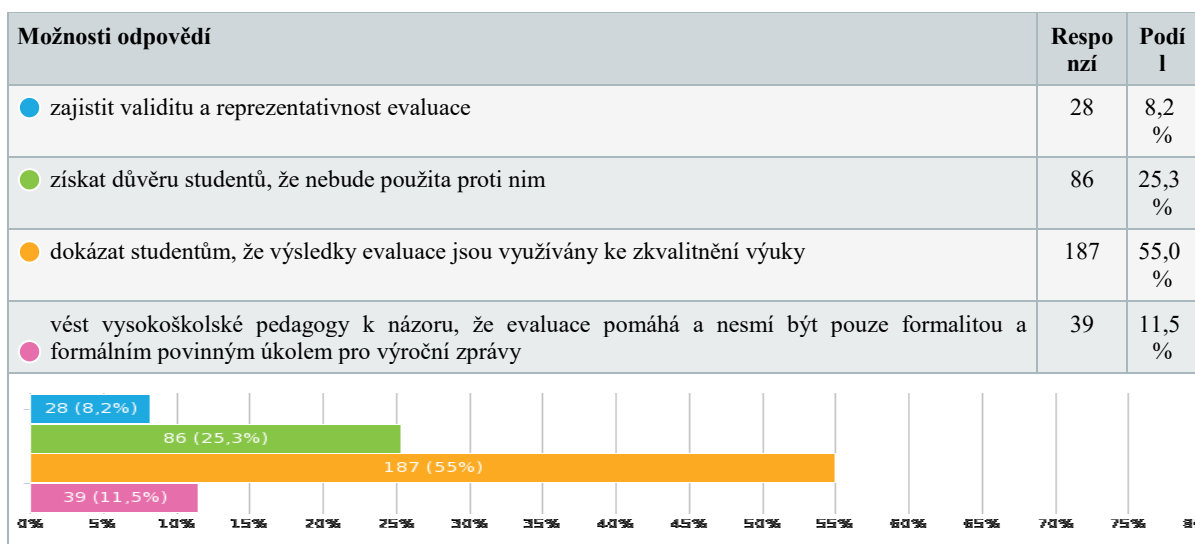
Graf 45 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Ani v otázce zveřejňování výsledků studentského posuzování výuky ve výroční zprávě nepanuje shoda mezi studenty a pedagogy; zatímco studenti z 86 % jsou pro (byť již zde převažují odpovědi „spíše ano“ před „rozhodně ano“), u pedagogů je výraznější rozvrstvení odpovědí. Sice 52 % je pro, nejčastější odpověď byla „spíše ne“. Opět o důvodech můžeme spekulovat, zjišťovali jsme názory respondentů „zda“ ve výroční zprávě výsledky hodnocení zveřejňovat, nikoliv však „proč“, tedy co od případného

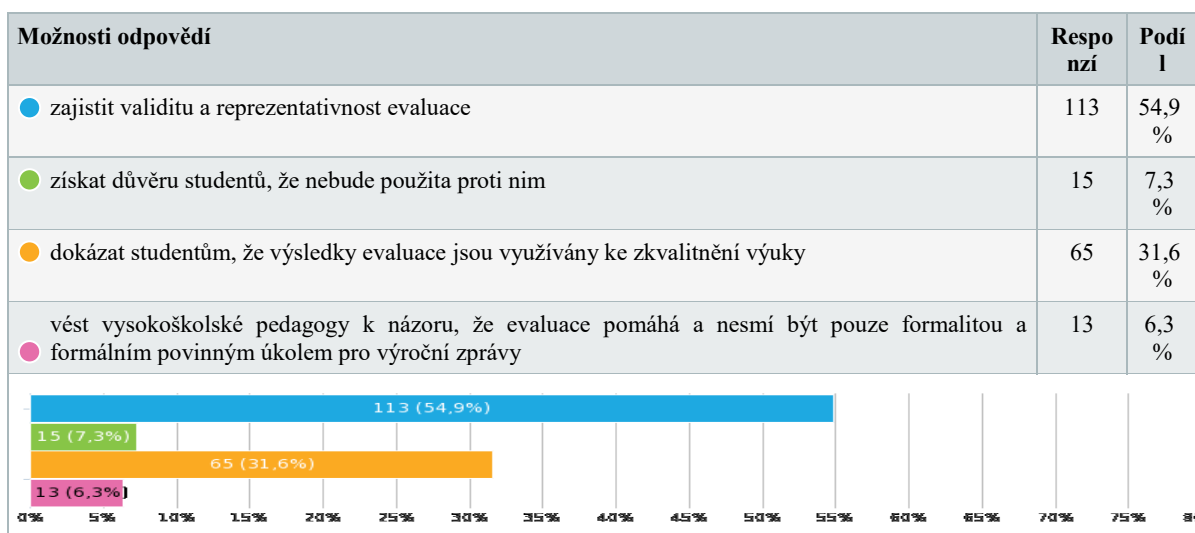
zveřejnění ve výroční zprávě respondenti očekávají, ani zda znají výroční zprávy a nějakým způsobem s nimi pracují. Nelze ani vyloučit, že někteří respondenti nikdy tento materiál nestudovali a považují jej za ryze formální dokument.

## 2. Zajištění výpovědní hodnoty studentských evaluací

Dotazníková položka byla zadána formulací: „Uveďte, který bod je dle vašeho názoru nejzásadnější pro to, aby studentské posuzování výuky mělo vypovídající hodnotu?“



Graf 46 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)



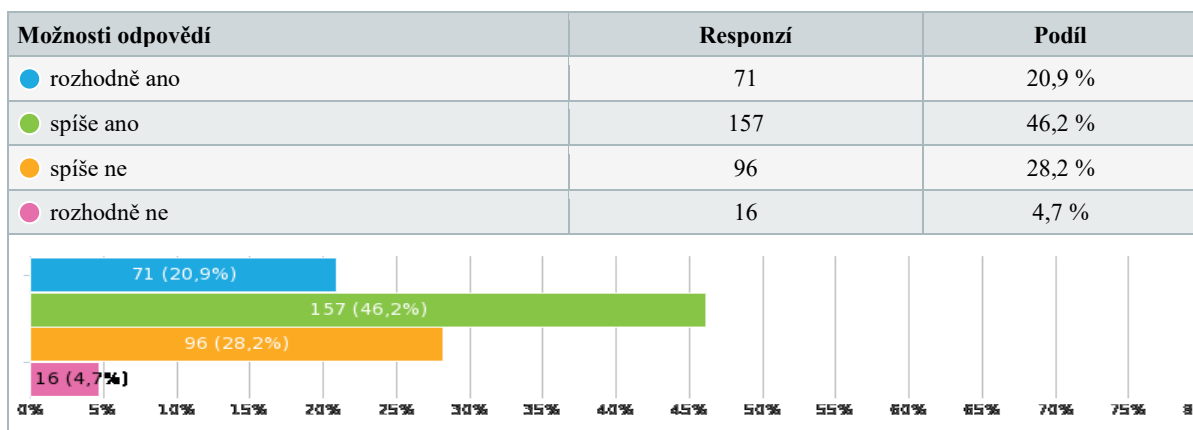
Graf 47 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)



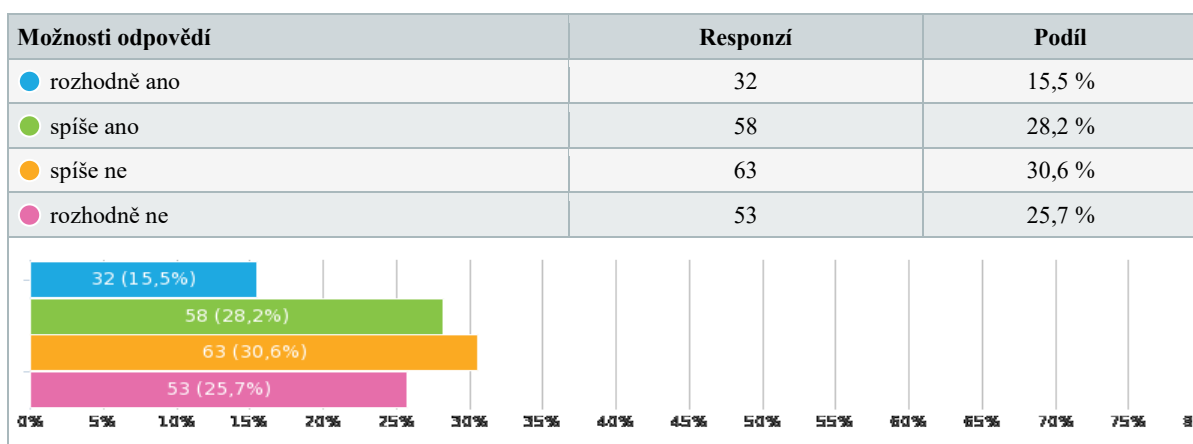
Výstupy z této dotazníkové položky považují svým způsobem za klíčové, neboť se přímo či nepřímo promítají do odpovědí na otázky jiné. Z odpovědí na uvedenou otázku vyplývá, že z pohledu studentů je nejzásadnější pro studentské hodnocení dokázat, aby evaluace, resp. její výsledky byly skutečně využity pro zlepšení výuky. Studenti tak potřebují vidět, že evaluaci nekonají pouze formálně, k naplnění zákona, ale že má praktické dopady, že s jejími výsledky se pracuje a na jejich základě jsou činěna opatření, ať již jakákoliv. Toto má nepochybně také motivační efekt, jinak při dobrovolnosti studentské evaluace bude vždy zapojení studentů problematické, neboť by evaluaci právem považovali za ztrátu času. Takto celý problém vnímá 55 % respondentů z řad studentů. Teprve na druhém místě je zajištění důvěry, že evaluace nebude použita proti nim (25 %), což zahrnuje i jisté obavy z prolomení, resp. nedostatečného zajištění anonymity šetření. Je však zjevné, že toto nepovažují za problém zásadní. Naproti tomu vyučující považují za klíčovou reprezentativnost a validitu evaluace (55 %), na druhém místě je rovněž zajištění důvěry a nezneužití vůči studentům; ostatní možnosti jsou v obou skupinách vnímány jako okrajové. Uvedená zjištění – zcela jednoznačně popsané a zásadně odlišné priority pro studentskou evaluaci v obou skupinách pak lépe osvětlí i některé problémy s evaluací spojené, jakož i rozdíly v odpovědích na řadu otázek v mém výzkumu. Již jsem zmínila, že pokud studenti nevidí dopady hodnocení, nejsou k jeho provádění zřejmě náležitě motivováni. Proto také spíše souhlasí s názorem, aby se výsledky promítly do finančního hodnocení pedagogů a byly důsledně zveřejňovány. Naproti tomu, pokud pedagogové vidí, že není zajištěna reprezentativnost a validita evaluací, že v krajním případě se jedná o odpovědi několika studentů, které ještě mohou být subjektivně zkreslené, logicky mají tendenci studentské hodnocení spíše podceňovat, odmítají jeho využití k odměňování a méně vítají též zveřejňování výsledků, resp. studentských komentářů. Ze stejného důvodu také patrně mnohem razantněji souhlasí s názorem, že by studentské hodnocení nemělo být hlavní metodou hodnocení kvality vysokoškolské výuky.

### 3. Vliv výsledků studentské evaluace na oblast odměňování vyučujících

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Domníváte se, že výsledky studentského posuzování výuky by měly být jedním z kritérií v oblasti hodnocení pracovníků konkrétně v oblasti odměňování?*“



Graf 48 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)



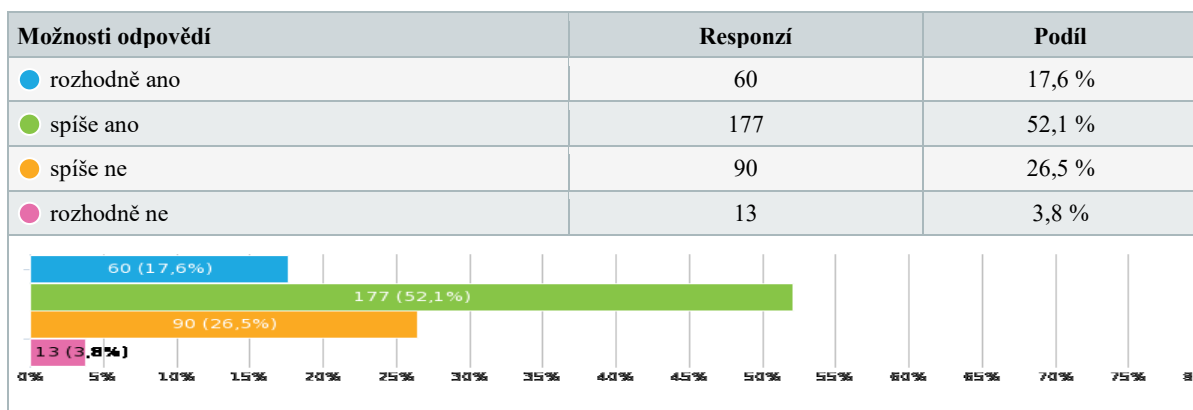
Graf 49 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Otázka promítnutí výsledků studentského hodnocení do odměňování pedagogů je samozřejmě velmi citlivá. V zásadě studenti spíše preferují, aby výsledky hodnocení byly jedním z kritérií pro odměňování pedagogů. Překvapivě – a v porovnání s předchozími otázkami – jsou pro jen dvě třetiny respondentů, a to ještě převažují odpovědi v kategorii „spíše ano“. Přitom, jak vidíme v předchozí dotazníkové položce,

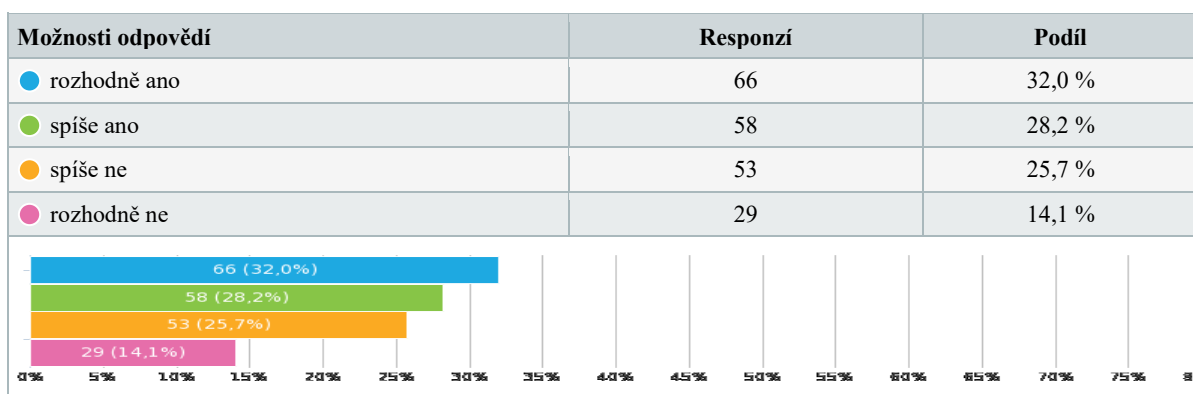
za největší problém v souvislosti s hodnocením výuky považují studenti jeho dopady, využití, resp. potřebu vidět, že se s výsledky opravdu pracuje a mají nějakou odezvu. Promítnutí výsledků do odměňování akademických pracovníků je přitom nepochybně odezva velmi zásadní. Pedagogové jsou naopak v 56 % proti takové praxi, dokonce z téměř 26 % „rozhodně proti“. Možné vysvětlení opět můžeme hledat v předchozí otázce, kdy pedagogové velmi výrazně (v nadpoloviční většině odpovědí) vnímají problém reprezentativnosti a validity odpovědí. Jinými slovy, obávají se, že na jejich odměňování by měly vliv výsledky studentského hodnocení, které nepocházejí od dostatečně velkého souboru studentů a které mohou být subjektivně zkresleny z pozice studentů-hodnotitelů. Navíc jistě zvažují otázku v širších kontextech. Viz např. otázka motivace – samozřejmě, odměny za kladné hodnocení může být významným motivátorem, na druhou stranu by ve svém důsledku mohlo vést také ke snížení kvality a náročnosti výuky (pokud by lepší hodnocení dostával pedagog méně náročný a v důsledku toho u studentů více oblíbený).

#### 4. Zveřejňování slovních komentářů

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Domníváte se, že by měly být zveřejňovány slovní komentáře studentů?*“



Graf 50 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)



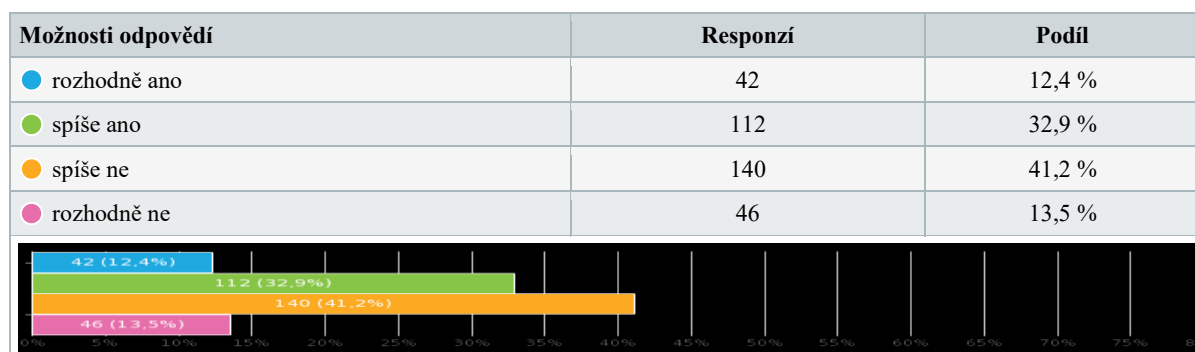
Graf 51 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

V otázce zveřejňování slovních komentářů již tak výrazné disproporce mezi studenty a pedagogy nejsou. Zdůrazňuji, nejednalo se o to, zda slovní komentáře požadovat, či nikoliv - jejich význam je nezanedbatelný, mohou upozornit na extrém ve smyslu kladném i záporném, dovysvětlit problém, přinést zajímavou a velice užitečnou myšlenku pro zkvalitnění výuky. Jde ale o to, v jaké míře (komu, kde, kdy, jakou formou, případně zda vůbec) je zveřejňovat. Pro zveřejňování je celkově cca 70 % studentů (byť nikoliv rezolutně, převažují odpovědi „spíše ano“, u pedagogů se kladně k této věci staví 60 % pedagogů. Dalo by se očekávat, že compliance pedagogů bude

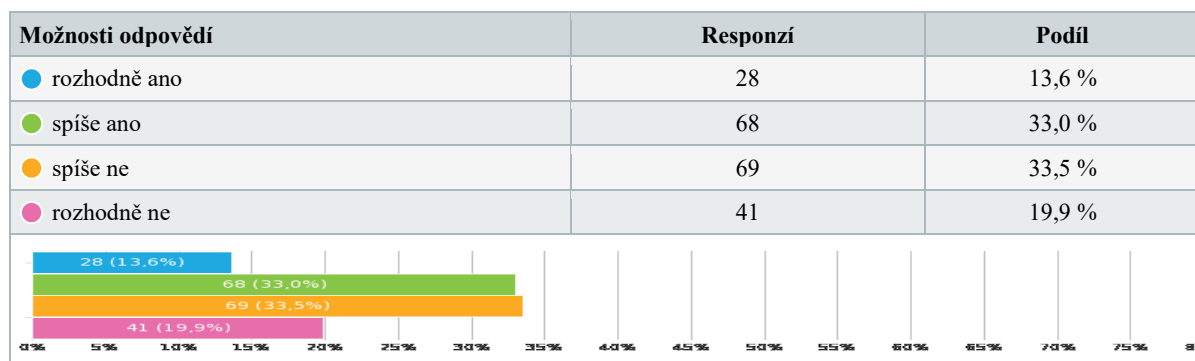
v případě této otázky ještě nižší, především proto, že se jedná o názory jednotlivců, které mohou být neobjektivní, emotivní, zkratkovité, v extrémních případech dokonce urážlivé a pomlouvačné. To, že se zveřejněním slovních komentářů většina pedagogů nemá problém, patrně svědčí o kultivovaném prostředí na fakultách a absenci výše zmíněných excesů. Tento problém vystihuje i odpověď profesora Mareše v rozhovoru pro časopis Forum z roku 2012: „*Já bych byl v otázce zveřejňování verbálních komentářů opatrný. Vezměte si, kdo je vlastně píše – podle našich zkušeností to je maximálně dvacet procent z těch, co dotazník vyplňovali, a jsou to buď ti velmi spokojení, nebo velmi nespokojení.*“

### 5. Názorové srovnání napříč fakultami

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Domníváte se, že v rámci univerzity je možné srovnávat názory studentů napříč fakultami?*“



Graf 52 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

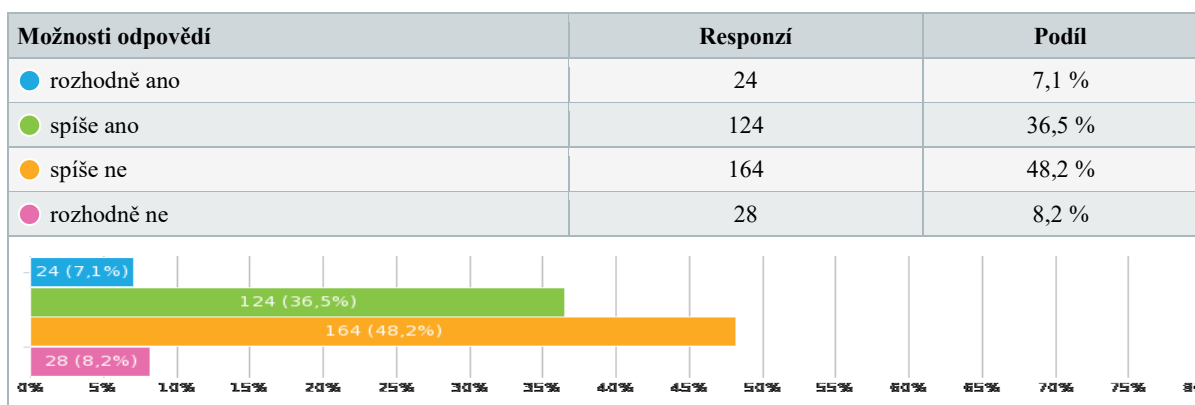


Graf 53 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

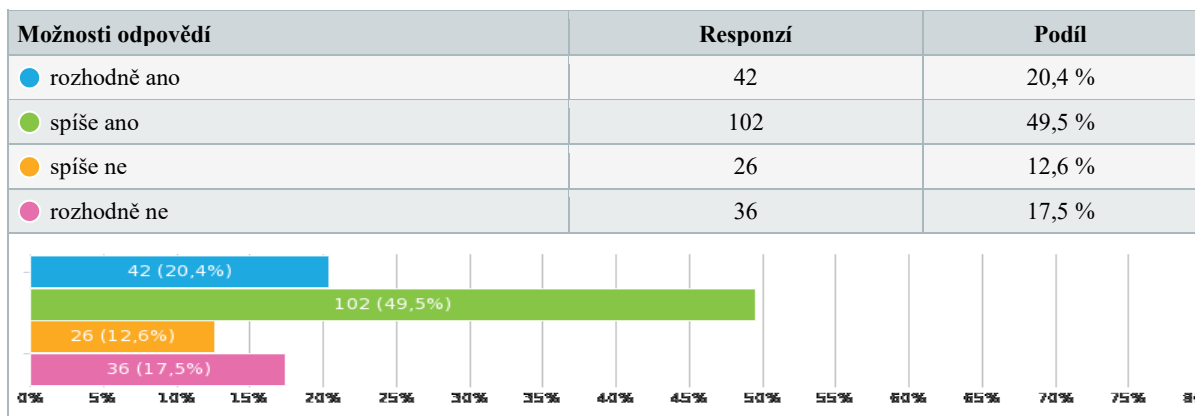
Na otázku, zda lze v rámci univerzity srovnávat názory studentů napříč fakultami, dominují v obou souborech odpovědi „spíše ne“, nicméně druhou nejčastější odpovědí je „spíše ano“. Odpovědi patrně svědčí o pečlivých úvahách respondentů a jejich uchopení otázky. Teoreticky lze nepochybně výsledky napříč fakultami porovnávat, pokud by byla evaluace prováděna stejnou metodikou, ve stejném období apod. Respondenti si však nepochybně byli vědomi praktických obtíží s tím spojených a ovlivnění vlastní zkušenosti, že v praxi se mezifakultní srovnání neprovádí.

## 6. Reakce vedení fakult na negativní výsledky evaluace

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Domníváte se, že vedení fakult bere studentské hodnocení výuky vážně a snaží se výuku modifikovat, když evaluace nevyjde dobře?*“



Graf 54 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

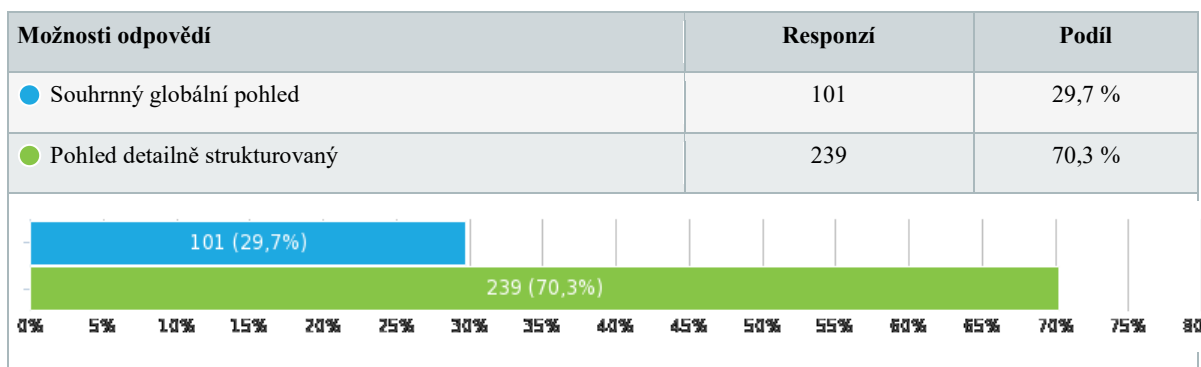


Graf 55 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

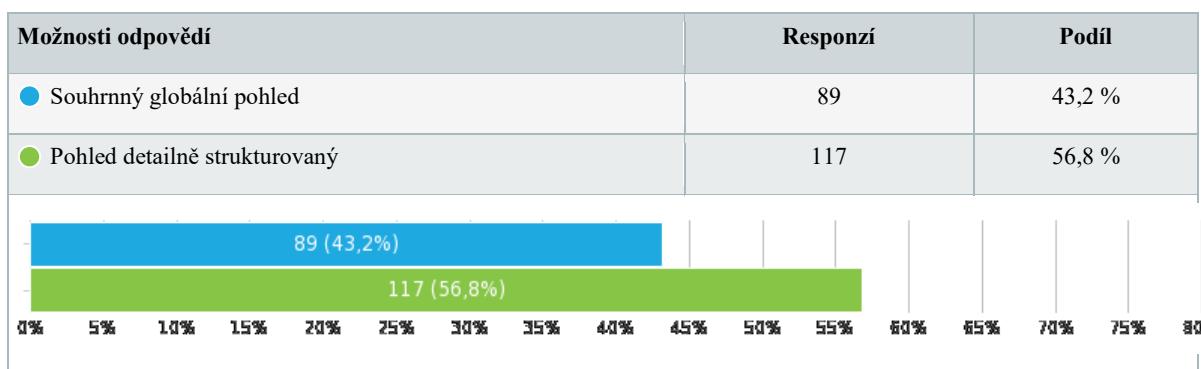
Na otázku, zda vedení fakult bere výsledky evaluace vážně a snaží se na jejich základě výuku modifikovat, odpovídali studenti nejčastěji „spíše ne“ (48 %), zatímco pedagogové „spíše ano“. Výsledky ze studentského souboru tak opět navazují na otázku týkající se zajištění výpovědní hodnoty studentských evaluací, v níž hlavní důraz studenti – respondenti kladli na to, aby se evaluace projevila ve zlepšení výuky. Nyní tedy vyjadřují názor, že právě to se ze strany vedení fakult neděje dostatečně. Je však otázkou, do jaké míry vedení fakult opravdu s výsledky nepracuje, a do jaké míry se jedná o nedostatečnou informovanost o práci s výsledky a o přijatých opatřeních. Této úvaze by svědčil fakt, že pedagogové jistou práci ze strany vedení vnímají (mohou být informováni svými nadřízenými, nalézt odměnu na výplatní pásce apod.). Dalším problémem je, že někdy vedení fakulty dost dobře nemůže na náměty studentů reagovat, protože jsou např. nereálné, případně opatření se projeví až v dlouhém časovém horizontu. Ostatně, takové problémy jako nedostatek pedagogických pracovníků především v teoretických oborech, věková struktura pedagogů lékařských fakult, tlak na navyšování počtu studentů ve studijních skupinách, relativní úbytek pacientů pro praktickou výuku (daný zkracováním jejich hospitalizace a odmítáním účastnit se výuky mediků) se samozřejmě kvality vzdělávání velice dotýkají, lékařské fakulty je musí řešit, nicméně jde o běh na dlouhou trať. Pokud se nějakým způsobem promítnou do studentského hodnocení, vedení fakulty i při vědomí nemožnosti přijmout okamžité opatření by však mělo studenty informovat, že si je problému vědomo a hodlá jej řešit.

## 7. Prezentace výsledků

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Domníváte se, že výsledkem studentského posuzování výuky má být spíše souhrnný, globální pohled na výuku nebo pohled detailněji strukturovaný?*“



Graf 56 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)



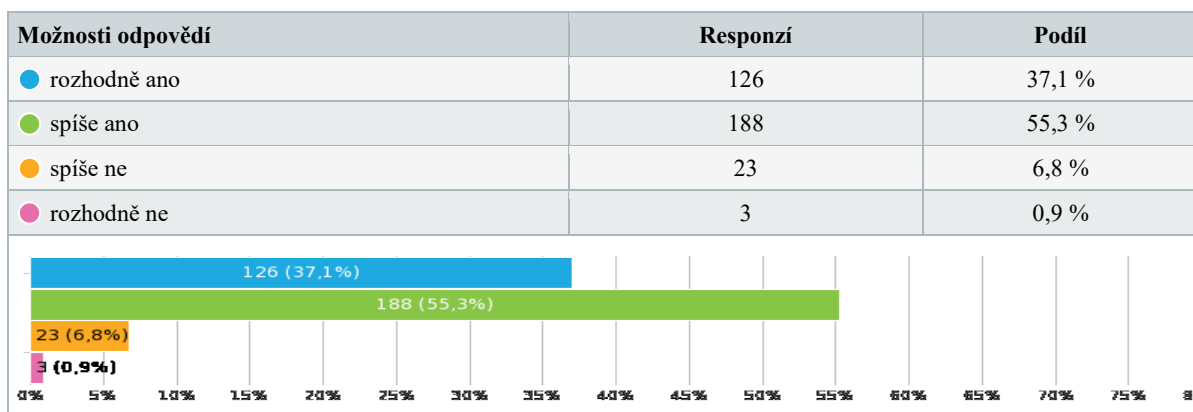
Graf 57 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Zde se jedná o subjektivní názory respondentů, je nepochybné, že jak globální, tak detailně strukturovaný pohled mají své výhody a nevýhody. Spíše je však preferován pohled detailně strukturovaný, a to výrazněji v souboru studentů (70 % vs 57 %). O důvodech můžeme spekulovat, je možné, že studenti spíše vidí konkrétní předmět a konkrétního učitele, zatímco pedagogičtí pracovníci (z nichž mnozí jsou ve vedoucích funkcích) také problém v širším kontextu, s dopady na činnost katedry, kliniky, fakulty (např. co se týče struktury kurikula, organizace práce, potřeby personálního posílení, materiálního vybavení apod.).

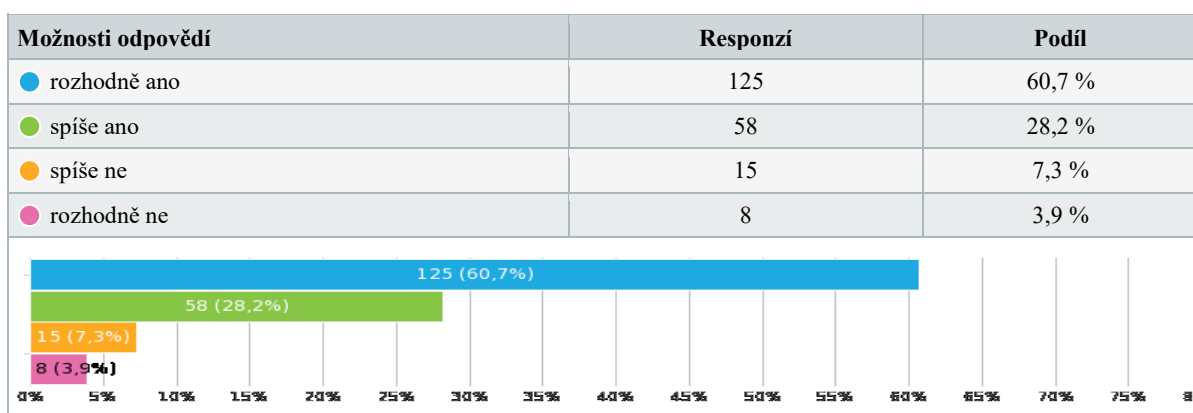


## 8. Stanovisko vyučujících k výsledkům evaluace

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Souhlasíte s názorem, že pro kvalitní interpretaci získaných dat a pro další práci s těmito daty bychom měli znát stanovisko těch, kteří byli posuzováni?*“



Graf 58 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)



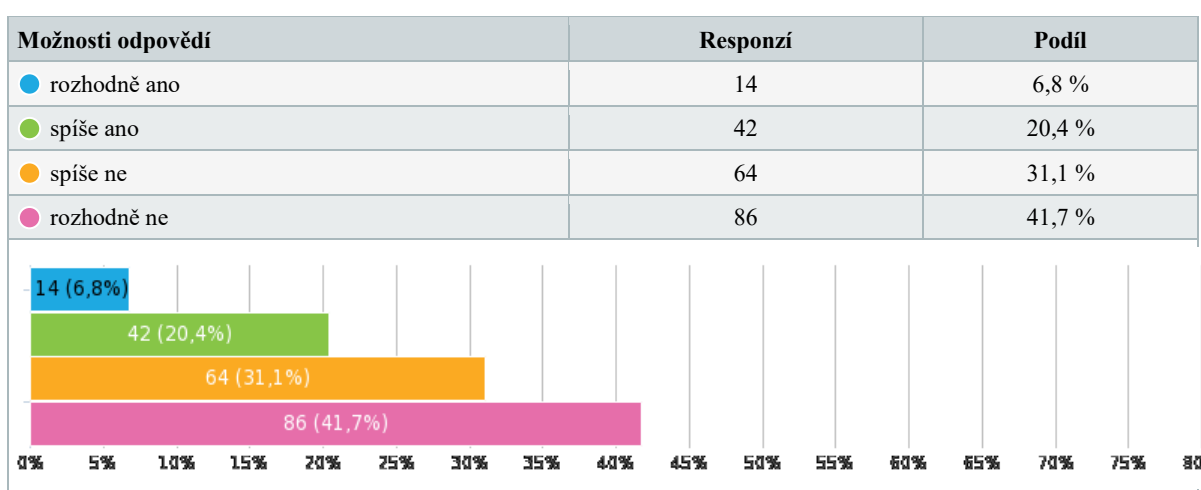
Graf 59 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

U otázky, zda je žádoucí znát stanovisko těch, kteří byli posuzováni, panuje jednoznačná shoda, že ano (studenti uvádějí „rozhodně ano“ a „spíše ano“ dohromady v 92 %, pedagogové v 89 %, přičemž u nich převažuje jednoznačný souhlas, tedy „rozhodně ano“). Uvedený požadavek se jeví jako logický, koneckonců je standardní součástí i jiných forem hodnocení. Navíc zejména při průběžné evaluaci během roku

může vést k přijetí operativních opatření, případně k vysvětlení vzniklých nedorozumění.

## 9. Váha odpovědí

Dotazníková položka byla zadána pouze vyučujícím formulací: „*Domníváte se, že odpovědi studentů, kteří absolvovali přednášky se 100 % a 50 % docházkou mají mít stejnou váhu?*“



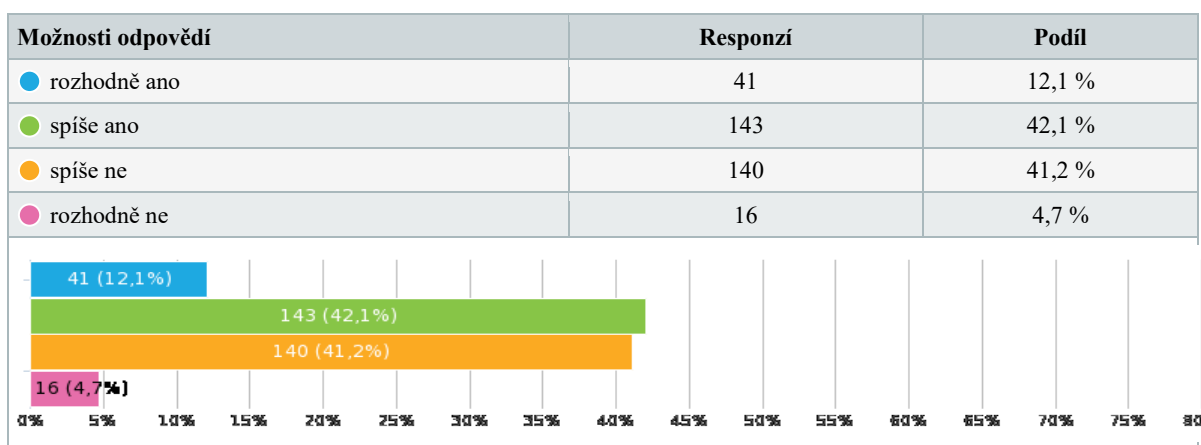
Graf 60 Odpovědi vyučujících (Vlastní zpracování 2019)

Jedná se o veskrze logický požadavek – student, který absolvoval výuku v plném rozsahu, má nepochybně větší přehled o jejím průběhu a kvalitě. Na výuce předmětu se mohou střídát různí pedagogové s různou zkušeností, umem, charismatem..., navíc i jednotlivá témata mohou být z povahy věci více či méně atraktivní. Student absolvující pouze část výuky je tak jistě kompetentní hodnotit ty výukové jednotky, jichž se zúčastnil (v rámci průběžné evaluace), ale již méně kompetentní či zcela nekompetentní hodnotit předmět jako celek. Jak uvádí Mareš (2002), student by neměl hodnotit kvalitu té výuky, kterou nenavštěvoval a zná ji jen zprostředkovaně, např. z vyprávění jiných studentů. Prakticky je však obtížné zanést do evaluací váhu studentského hodnocení s ohledem na účast na výuce, zejména kvůli anonymitě tohoto hodnocení.

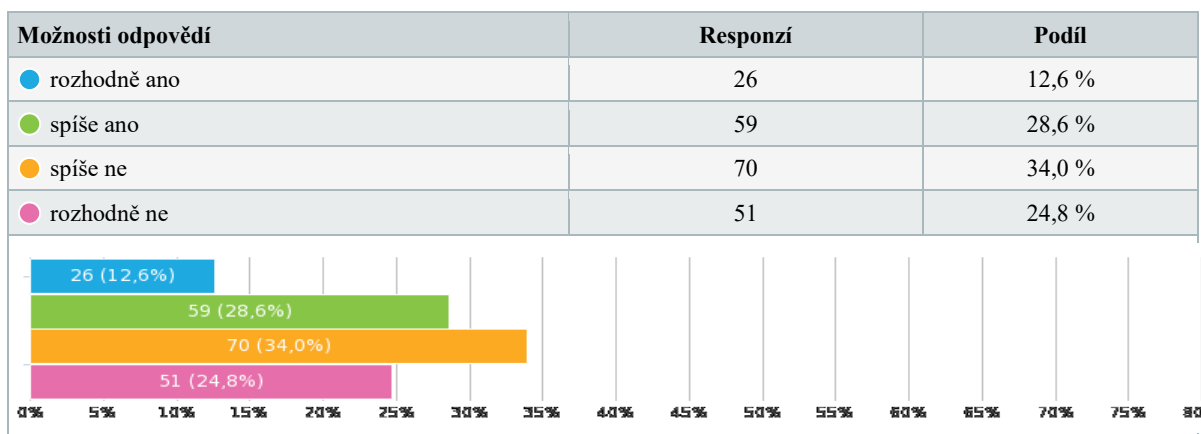
### 3.6.5 Negativa studentské evaluace výuky

#### 1. Studentská evaluace jako pouhá statistika

Dotazníková položka byla zadána formulací: „Souhlasíte s názorem, že studentská evaluace výuky a její dotazníková forma vyvolává dojem, že se jedná o pouhou statistiku, že se v číslech a grafech musí ztratit lidský názor studenta?“



Graf 61 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

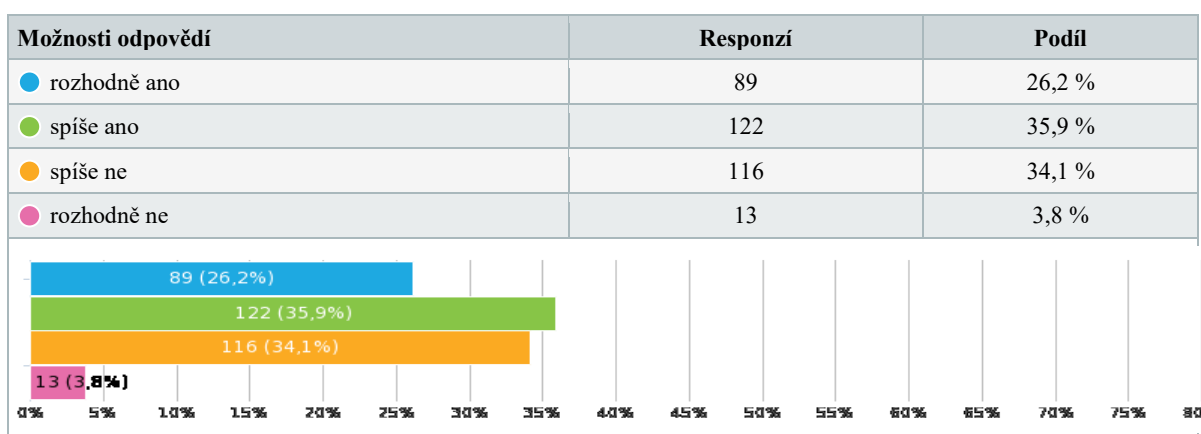


Graf 62 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

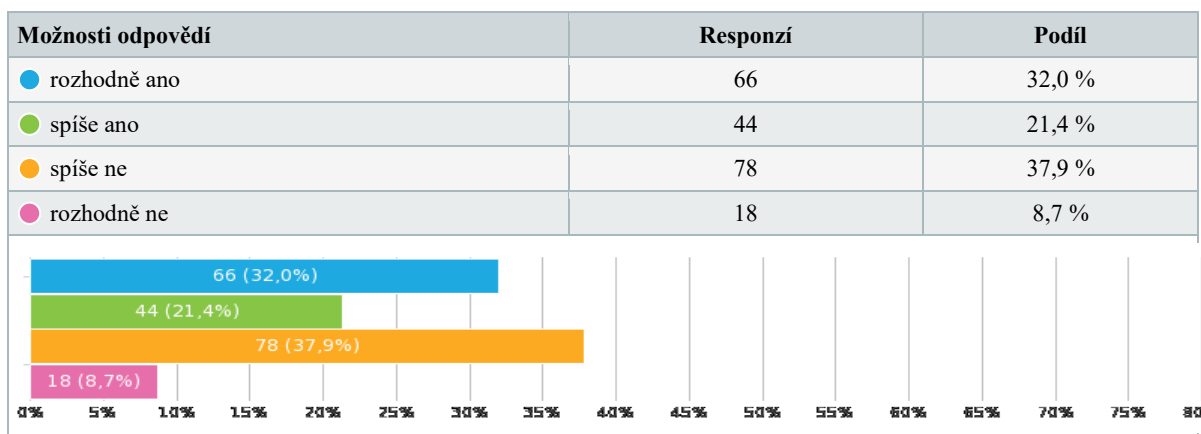
Odpovědi na tuto otázku jsou v obou souborech výrazněji rozvrstvené a v podstatě vyjadřují jistou váhavost respondentů. Nejčetnější skupinou odpovědí je „spíše ano“ a „spíše ne“. Kladné odpovědi na tuto otázku nicméně podporují již dříve zmiňované výstupy, že by k evaluacím měly být používány metody kvantitativní i kvalitativní.

## 2. Chybějící zpětná vazba

Dotazníková položka byla zadána formulací: „Souhlasíte s názorem, že obrovskou slabinou většiny systémů studentského posuzování výuky je skutečnost, že se údaje sbírají koncem semestru, tedy před začátkem zkuškového období a studentům v tomto období chybí zpětná vazba?“



Graf 63 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

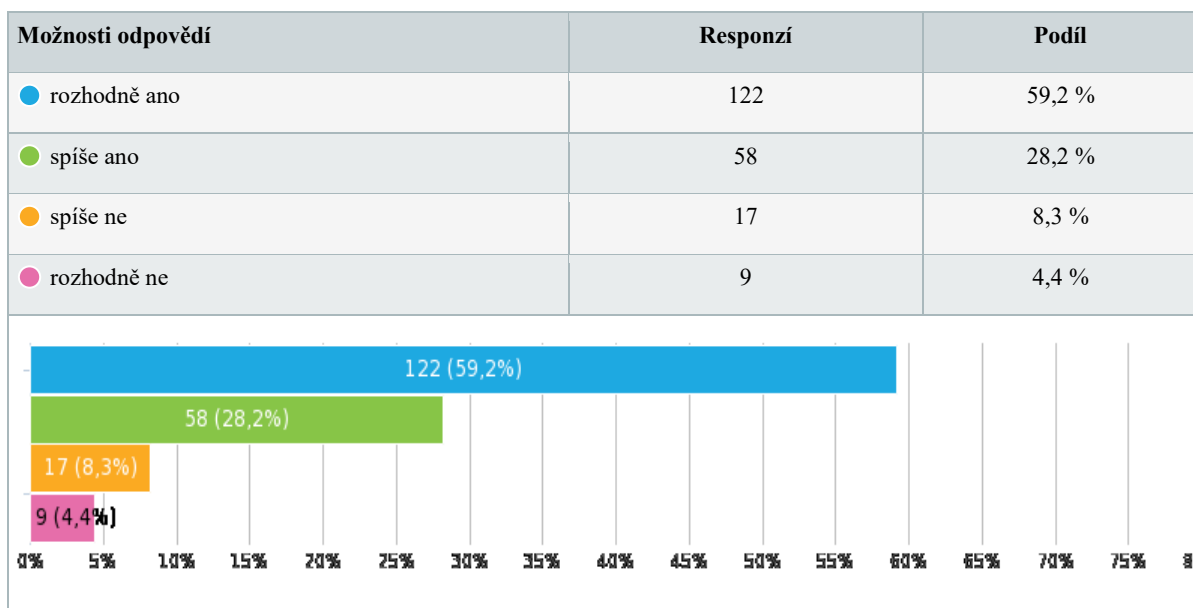


Graf 64 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

U této otázky je opět výraznější rozvrstvení odpovědí, nicméně celkově respondenti s tvrzením souhlasí (studenti uvádějí „rozhodně ano“ a „spíše ano“ dohromady v 62 % a pedagogové v 53 %). To je ovšem v jistém rozporu s odpověďmi na otázku kdy hodnotit, kdy naopak většina respondentů preferuje provádět evaluaci po ukončení semestru.

### 3.Zkreslení výsledku

Dotazníková položka byla zadána pouze vyučujícím formulací: „*Souhlasíte s názorem, že rizikem v rámci studentského posuzování výuky může být zkreslení výsledku v důsledku výrazně subjektivní reakce ze strany studentů?*“



Graf 65 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Většina dotazovaných (87 %) se domnívá, že výsledky mohou být zkresleny vlivem subjektivní reakce ze strany studentů („rozhodně ano“ 59 %, „spíše ano“ 28 %). Pochopitelně, při každém hodnocení hrozí riziko neobjektivity. Proto je třeba: a) aby kvalita vzdělávání i kvalita výuky byly hodnoceny i jinak, nejen studentskou evaluací, b) aby byla zajištěna reprezentativnost šetření, tedy dostatečná účast studentů na hodnocení, c) aby se s výsledky individuálních komentářů studentů pracovalo vhodným způsobem a v kontextu výše uvedeného. Na hodnocení studentů může mít vliv velké množství faktorů:

- a) studium medicíny je velmi specifické a v mnoha ohledech velmi náročné:
  - objemem nových poznatků (nároky na paměť),
  - požadavky na prostorovou a tvarovou představivost,

- potřebou dokonalého zvládnutí předchozího učiva - jak ze střední školy (bez znalosti středoškolské chemie dost dobře nelze uspět v lékařské biochemii...), tak ve vertikální návaznosti a horizontální provázanosti jednotlivých předmětů v rámci studia medicíny,
- požadavky na zručnost,
- odpovědností,
- požadavky na psychickou odolnost, neboť se již během studia setkává s lidským utrpením i smrtí.

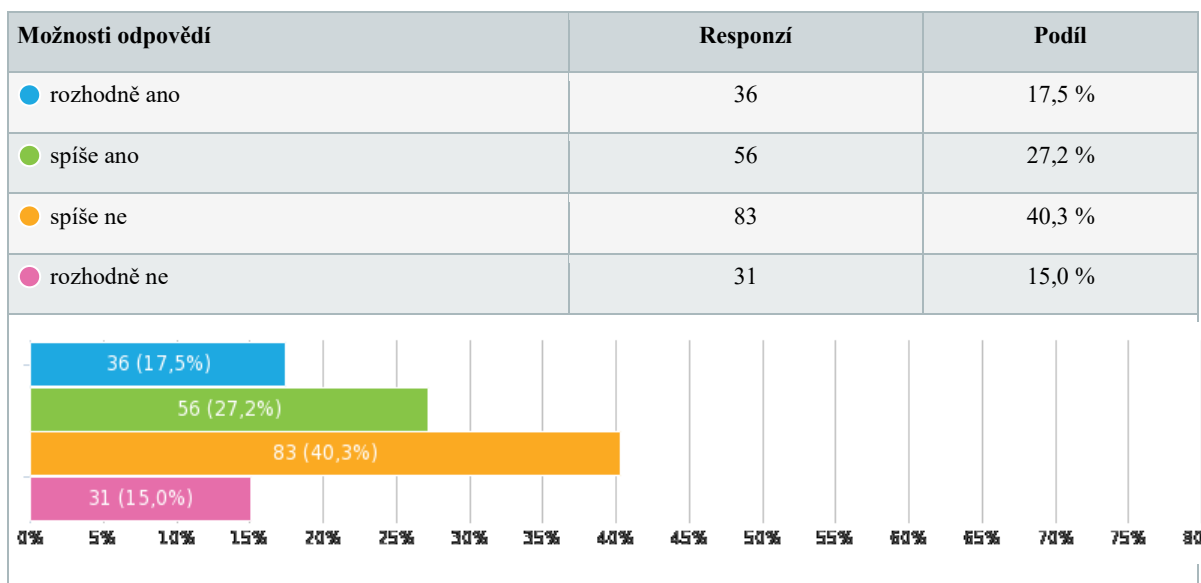
Toto vše klade na studenta velké nároky, které ne vždy zvládne. Svoje selhání či nevyzrálost si ne vždy umí přiznat, a následně je promítá do hodnocení vzdělávání či výuky. Např. kritizuje zbytečnou náročnost, přísnost vyučujících, či nepříjemné pocity (např. požadavek na zrušení praktik ze soudního lékařství, neboť i obrazová dokumentace je velmi drastická, o pitvách nemluvě).

- b) do hodnocení se mohou promítat různé filozofické, světonázorové a jiné názory studenta, včetně alternativních (odpůrce očkování už z principu bude mít kritický postoj k vakcinologii apod.),
- c) do hodnocení se mohou promítat zájmy studenta, co se oborového zaměření týče – medicína je neuvěřitelně rozmanitá disciplína, zahrnující ryze teoretické obory (v podstatě spíše přírodovědné), laboratorně – diagnostické, klinické interní, klinické chirurgické, hygienické a další. Student sice musí zvládnout v rámci pregraduálního vzdělání medicínu v plné šíři (a specializuje se až v rámci vzdělávání postgraduálního), nicméně pochopitelně již během studia své preference má. Je tak velmi pravděpodobné, že předměty, k nimž tíhne méně, které jej méně zajímají a baví, bude hodnotit hůře,

- d) zrovna tak může hrát roli, zda jde o předmět „hlavní“ či „vedlejší“ (např. co se rozsahu, počtu kreditů týče) či předmět povinný či volitelný – viz Mareš, 2002,
- e) do hodnocení se mohou promítat názory spolužáků. Uváděno již v teoretické části, že každý student by ideálně měl hodnotit sám za sebe. V praxi se tak ale ne vždy děje, často je hodnotitel ovlivněn názorem skupiny či dominantního jedince v ní,
- f) zájem o studium všeobecného lékařství na některých fakultách převyšuje desetinásobně počty přijímaných. To někdy může vést k nedostatku sebereflexe a nadměrnému sebevědomí studentů, na lékařskou fakultu přijatých,
- g) je také možné, že „spokojená většina“ mlčí, nemá potřebu se vyjadřovat, neshledává problémy, což samo o sobě může mít zkreslující efekt,
- h) studenti nejsou jakousi jednolitou masou, a mají různé pohnutky a přístupy ke studiu. Již v teoretické části jsem popsala, že dle Vašutové (2002) mohou mít přístup povrchní, hloubkový a utilitární. Zejména u studentů s přístupem posledně jmenovaným je pravděpodobné, že nebudou v rámci evaluace oceňovat pedagogy příliš náročně,
- i) vyzrálост studenta – studium medicíny je nejdelší ze všech vysokoškolských studií a jistě se bude lišit přístup studenta 1. a 6. ročníku. To v obecné rovině zmiňuje i Mareš (2002), když poukazuje na větší vyzrálост a zkušenosti studentů vyšších ročníků, jakož i jejich chápání vyučovaných předmětů pro praxi. Na druhou stranu problémem na lékařských fakultách bývá nižší návratnost dotazníků ve vyšších ročnících,
- j) další vlivy, které popisují v teoretické části (zejm. kapitola 2.6).

#### 4. Strach z odvety

Dotazníková položka byla zadána pouze vyučujícím formulací: „*Domníváte se, že ani anonymita nepřiměje některé studenty na vysokých školách k tomu, aby objektivně hodnotili a neměli strach z „odvety“ vyučujícího?*“



Graf 66 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

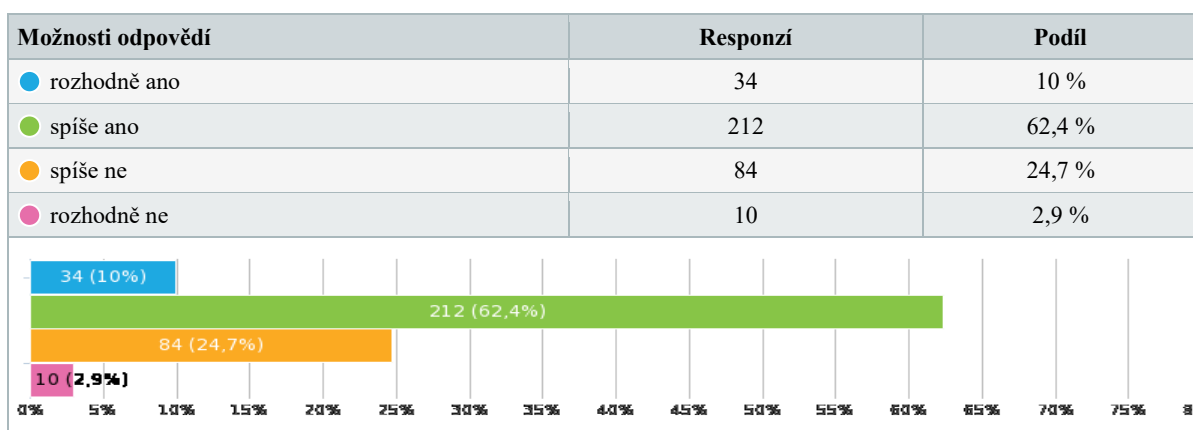
O příčinách nízké účasti studentů při evaluaci lze spekulovat, mohlo by se jednat i o určitou nedůvěru v zajištění anonymity (resp. strach z jejího prolomení a odvety učitelů). Pedagogové však tento názor nesdílí.



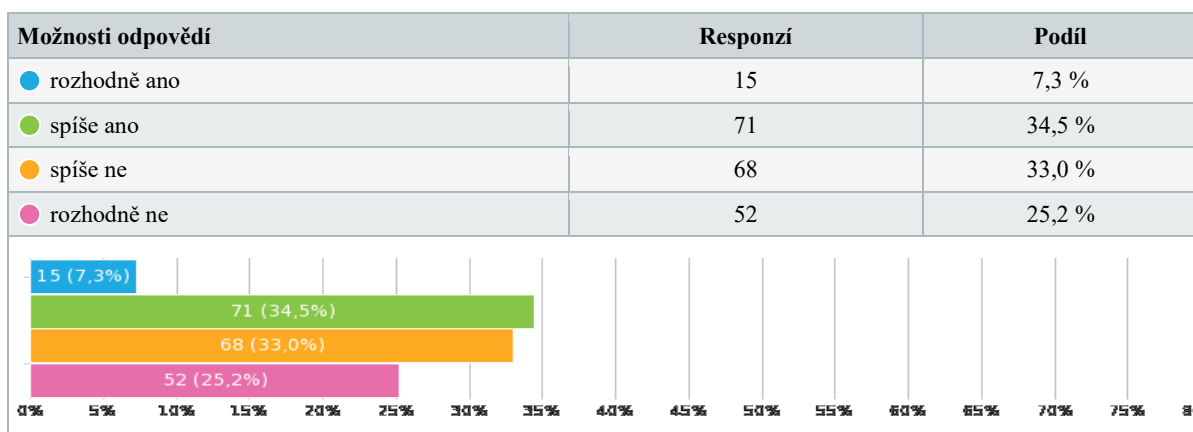
### 3.6.6 Studentská evaluace ano či ne – přístup fakult

#### 1. Spokojenost s evaluací

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Jste spokojeni s formou studentského hodnocení výuky, tak jak probíhá na vaší fakultě?*“



Graf 67 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)



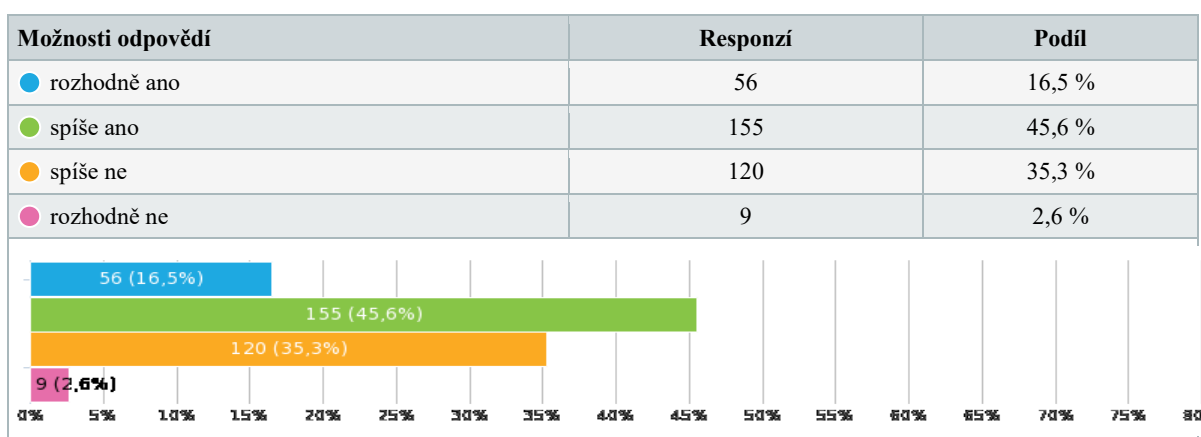
Graf 68 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

U otázky, týkající se spokojenosti s průběhem evaluací na vlastní fakultě, jsou výstupy zajímavé. Studenti jsou víceméně spokojeni, odpověď „rozhodně ano“ a „spíše ano“ uvedlo celkem 72 % respondentů (a to přes řadu kritických připomínek, které se objevily ve slovních komentářích). Naopak pedagogové spokojeni nejsou, odpověď

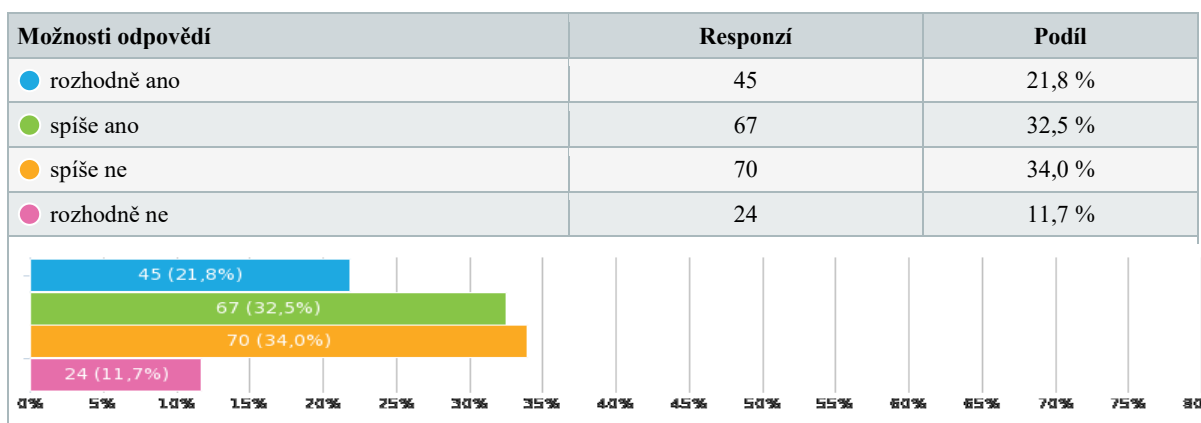
„spíše ne“ a „rozhodně ne“ uvedlo celkem 58 % respondentů, tedy větší část souboru. Vysvětlení tohoto nálezu je obtížné, když vyloučíme, že by pedagogové neměli o evaluacích přesné informace, pak v úvahu připadá opět problém reprezentativnosti a validity šetření.

## 2. Návratnost dotazníků

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Domníváte se, návratnost dotazníků bývá fakultami podceňována?*“



Graf 69 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)



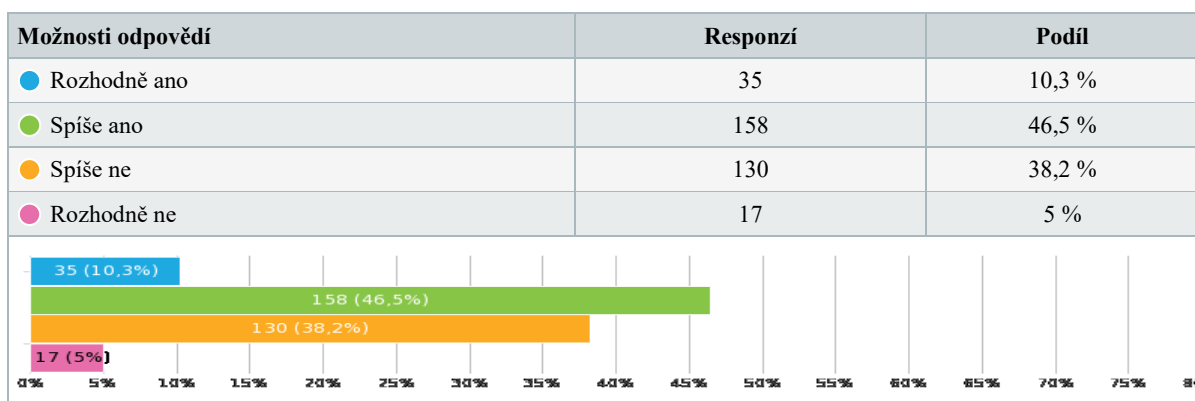
Graf 70 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

S tvrzením, že návratnost dotazníků je ze strany fakulty podceňována, souhlasí respondenti obou souborů (studenti uvádějí odpověď „rozhodně ano“ a „spíše ano“

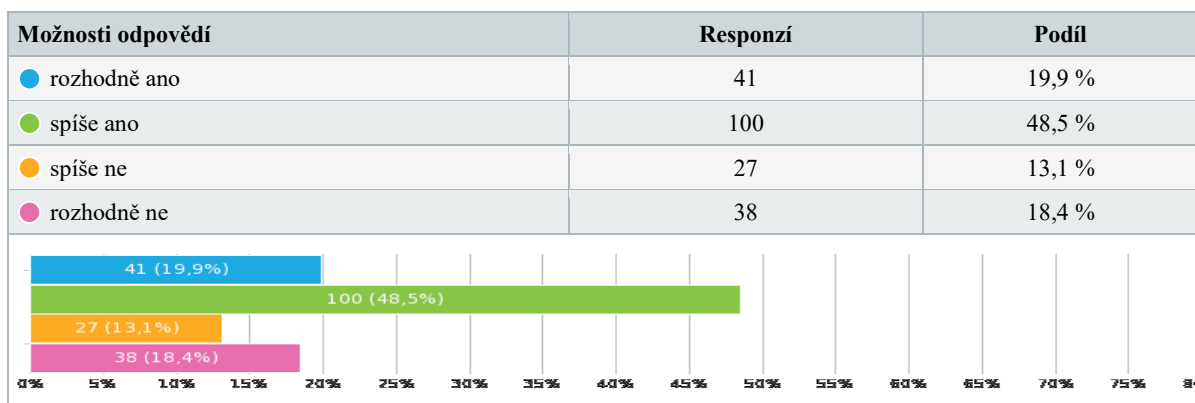
v přibližně 62 %, pedagogové v 54 %). Je svým způsobem zajímavé, že tento problém vnímají více studenti; dokonce 34 % pedagogů uvádí odpověď „spíše ne“, tj. že návratnost dotazníků ze strany fakult podceňována spíše není. Z předchozích dotazníkových položek vyplývá, že obecně pedagogové vnímají citlivě reprezentativnost a validitu studentských hodnocení. Jsou názoru, že výsledky evaluací budou mít vypovídací hodnotu, pokud bude zajištěna reprezentativnost a validita evaluací.

### 3. Práce s výsledky

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Domníváte se, že se s výsledky studentského hodnocení výuky skutečně pracuje a nejedná se jen o formální naplnění zákona?*“



Graf 71 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)



Graf 72 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Jedná se o obdobu otázky: „*Domníváte se, že vedení fakult bere studentské hodnocení výuky vážně a snaží se výuku modifikovat, když evaluace nevyjde dobře?*“, která však zjišťovala, zda s výsledky evaluace pracuje vedení fakulty; stávající otázka je podstatně obecnější. Zajímavé je, že zatímco ve zmiňované otázce uváděli studenti nejčastěji odpověď „spíše ne“ a celkově práci vedení fakulty s výsledky evaluací hodnotili spíše negativně, zde s tvrzením, že s výsledky studentského hodnocení výuky skutečně pracuje a nejedná se jen o formální naplnění zákona, souhlasí přes 56 % studentů. V případě pedagogů jsou odpovědi na obě otázky obdobné. Lze tedy dovést, že zatímco studenti nevnímají náležitou práci s výsledky evaluací ze strany vedení fakult, na nižších úrovních (pedagog – předmět – ústav, katedra, klinika) se dle jejich názoru s výsledky hodnocení pracuje.

### **3.6.7 Volné komentáře**

Dotazník poskytl vyučujícím a studentům vyjádřit svůj názor na evaluaci výuky také formou slovních komentářů.

#### Volné komentáře studentů

- Mne osobne vadí že máme hodnotenie predmetov až na konci školského roku (po prázdninách). Tým pádom človek nemá v čerstvej pamäti veci, ktoré mu vadili / by navrhoval zlepšenia v čerstvej pamäti.
- Super nápad tohle zlepšit! Z doslechu vím, že na FEKT VUT v Brně tohle funguje skvěle, proč by nemohlo i u nás.
- Myslím, že by bylo fajn, kdyby se více dbalo na fakta sdílená v konečných anketách! Někdy je ale těžké s danými možnostmi, myslím finančními například, vymyslet něco kloudného/proveditelného lépe než stávající systém. Proto chápu, že změna je někdy nad rámec daného předmětu / člověka / fakulty.
- Elektronický, ne až na konci semestru a brát v potaz slovní komentář. Udělit možnost anonymního poskytnutí názoru. To jsou vlastnosti, které by dotazování mělo splňovat. Při dotazování během semestru se vystavujete nebezpečí přílišné

nevalidity odpovědi, neboť u mnohých budou hrát velkou roli emoce. Vždy je zdravější názor po zkoušce než před ní. Lidé na medicíně nemají moc v lásce introspekci.

- Myslím si, že by měla být větší zpětná vazba od vyučujících (hlavně některé obory toto hodnocení mají spíše pro legraci); bylo by lepší slovní hodnocení než známkování a uvítal bych přímá setkání vedení fakulty se studenty hlavně posledních ročníků, které mají nejvíce co říci k průběhu studia a dění na fakultě
- Problémem patrně není jen hodnocení, ale spíše komunikace vedení ústavu / fakulty se studenty. Nutno podotknout světlé výjimky a tito lidé se snaží se studenty komunikovat, respektovat jejich názor a reflektovat ho při případných změnách. Na druhé straně je tu smutná praxe, kdy současné vedení nejedná zcela transparentně a valná většina studentů je prakticky zavlčena do situací, kdy již nemůže nic dělat; viz. rozdělování do 6. ročníku.
- Nerada bych globalizovala. Jsou ústavy, u nichž je skutečně vidět snaha o zkvalitnění výuky na základě hodnocení studentů.
- Nejsm si jist, do jaké míry může student skutečně pozorovat změny ve výuce, pokud už předmět nebude absolvovat; proto dává asi větší smysl, vyplňovat dotazník po přednáškách / seminářích / praktikách, aby mohl pozorovat změnu v průběhu semestru.
- V rámci výuky jsem zaregistrovala pouze jedinkrát snahu vyučujících, co se týče přihlídnutí ke studentské anketě. A to na patologii. Během výuky všech jiných předmětů nám vyučující dávali najevo, že na nás “kašlou”. Upřímně nevím, co je řešením. Když vyučují předmět psychopati uzavření v bublině vlastního oboru a odstřižení od normálního života, nikdy se o studentův názor a pocit z výuky zajímat nebudou.
- Ačkoliv prosby o vyplnění Dotazníků hodnocení výuky chodí na mail studentům pravidelně, za 5 let výuky se zmínili o výsledcích hodnocení jen 2 vyučující.
- Jako slabinu vidím neustálé připomínky anket, a to i po jejich vyplnění. Studentská anketa na konci semestru určitě dobrá, ale ankety o tom, jaké přednášky nad rámec výuky chceme, když se stejně konají dopoledne, kdy máme povinné předměty,

nebo ankety pro poslední ročníky, když v něm nejsem, by se pětkrát připomínat mailem ze SIS nebo studijního oddělení nemusely.

- Za nejdůležitější považuji zavedení systému průběžně evaluace po každém semináři / přednášce / cvičeních. Co se týče celkového hodnocení (po semestru / ročníku), bylo by vhodné zavést systém motivace pro studenty tak, aby se zvýšil počet vyplněných dotazníků.
- Ocenila bych možnost hodnotit i studijní oddělení a univerzitní knihovnu, popřípadě koleje a menzy UK. Myslím si, že ankety (alespoň v nějaké zjednodušené formě) musí být povinné, protože spokojené studenty nic nenutí ankety vyplňovat, ale nespokojení se vždy ozvou dvakrát hlasitěji.
- Lepšie finančné hodnotenie pedagógov, komunikácia medzi pedagógom a študentami, snaha pedagógov pochopiť študentov, zmena štruktúry vzdelávania na medicíne.
- Myslím si, že reakce vyučujících na dotazníky je různá. Někteří se snaží, aby svůj přístup zlepšili, ale setkala jsem se také s tím, že nám bylo řečeno, že je tato metoda vysoce subjektivní a že s tím vyučující nehodlá nic dělat.
- Víc racionality a logiky do výuky a méně hloupého biflování, které upřednostňuje tupé studenty s dobrou pamětí.
- Jsem ráda, že se pracuje na hodnocení výuky. Jsem toho názoru, že by se mělo ještě popracovat na kvalitě výuky. Občas nám naše přítomnost na výuce, vůbec nic nedává (u některých vyučujících je to celosemestrální jev).
- Uvítala bych možnost hodnocení určité v průběhu roku i zpětně, kdy člověk na základě dalších získaných zkušeností je schopen zpětně objektivně hodnotit daný předmět / vyučujícího.
- Myslím, že jedním z důvodů, proč jsou často hodnocení výuky podceňována, je neobjektivnost studentů, často podmíněna tím, jak se jim vedlo u zkoušky. A také to, že spousta studentů ankety nevyplňuje.
- Negativní hodnocení vyučující rádi připomínají, ale k ničemu jinému to většinou nevede. Zato o pozitivním hodnocení předmětu nebo vyučujícího se nikde nedozvíte.

- Myslím, že ankety na tejto škole nemajú dobrý koncept, a tým pádom ani dobrú výpovednú hodnotu. S anketovým hodnotením mám dobré skúsenosti z inej VŠ, kde sú ankety oveľa prepracovanejšie a viac cielenejšie na problémy a ich hodnotenia.
- Dokud se vedení fakulty a parta milovníků starých časů neshodnou, že studenti mají právo na názor a nebude chuť měnit naši totálně zkonstatělou univerzitu, tak nám jsou jakékoliv dotazníky a jejich výsledky úplně na... na nic. Nesnažte se vymýšlet vlastní cesty, posíláte nás na Erasmy do zahraničí, ale sami jako kdybyste nevytáhli nikdy paty z Prahy. To jsou furt samé zasedání, senáty, a kde jsou výsledky...
- Myslím, že by měly být komentáře k předmětu zveřejňovány, samozřejmě anonymně, aby si je mohli přečíst i ti studenti, kteří předmět ještě neabsolvovali.
- Souhlasím s tím, že by posuzování mělo být anonymní a také, že by mělo probíhat buď během semestru, nebo po ukončení zkuškového období. Řada věcí by mohla probíhat lépe, kdyby se s tím něco dělo již během semestru (struktura přednášek či více praxe, která chybí drtivě většině mediků).

#### Volné komentáře vyučujících

- Obecně je hodnocení výuky studenty potřebné, bohužel jsou velké rozdíly mezi jednotlivými studenty: na jedné straně evidentně promyšlené a dobře formulované komentáře, na druhé straně jen irelevantní a bohužel občas i nesmyslně vulgární výkřiky.
- Potrefená husa nejvíc kejhá, čili se ozvou ti, jimž bylo "ublíženo"; většina studentů po zkoušce nemá chuť se k předmětu vracet, nicméně evaluace před zkouškou je naprostý nesmysl, jde víceméně o akademický incest, student si přece nebude podřezávat větev!
- K čemu je takové šetření dobré, když se na LF potýkáme s katastrofálním nedostatkem učitelů?

- Výsledky dotazníkových akcí by nikdy neměly vést ke „studentokracii“, aby dotazníky byly relevantní, musí je připravovat učitel daného oboru, ne "pouze" někdo s pedagogickým vzděláním!
- Kvalita vyučovacího procesu by měly být hodnocena profesionálně, k čemuž nedochází.
- U evaluací mi vadí nemožnost ohradit se proti tvrzení studentů.
- Hodnocení studentů je často velice subjektivní, někdy více vypovídá o úrovni studenta než učitele (podprůměrní studenti dávají častěji negativní hodnocení, protože se jim látka zdá obtížná a nezáživná, což může být způsobeno nedostatkem jejich vlastních znalostí a menším zájmem o studium).
- Po finálním vyhodnocení na fakultě by mělo následovat i jednání děkana/proděkana s těmi, kteří mají velmi negativní hodnocení!!!
- Význam má evaluace, která má více než 90 % ... 5 % nemá žádnou výpovědní hodnotu.
- Sběr dat považuji za důležitý pro možnost reagovat a měnit výuku. Komentáře by měly být k dispozici vedení fakulty, kliniky a dotyčného vyučujícího. Nemělo by se jednat o veřejné neregulované hodnocení. Vždy by se měl vzít v potaz názor dotyčného vyučujícího, v jaké byl situaci, jaké měl možnosti výuky, co považoval za přínosné a naopak za nevhodné, aby se nejednalo o neobjektivní jednostranné hodnocení.
- Evaluace může fungovat jako parciální zpětná vazba, ale nesmí se stát jediným nástrojem hodnocení, protože má své limity jako vše, co je lidské.
- Největší problém je nulová vypovídací hodnota při zanedbatelné návratnosti dotazníku, často hodnotí 1 - 5 studentů ze sta. To je naprostý nonsens.
- Slovní hodnocení je nejvíce přínosné, umožnit hodnocení i v průběhu výukové kategorie, posléze po ukončení semestru - to by umožnilo globálnější pohled napříč obory.
- Jednostranné hodnocení studentů je k ničemu, když já nemám možnost ohodnotit je, jak přišli na seminář připravení a jak reagovali. Bez tohoto je hodnocení vyučujících jako hodnocení krávy na jarmarku. Kdyby se hodnocení studentů



soustředila na to, co dělat jinak, např. mluvit víc nahlas, zařadit do semináře to a to, tak to k něčemu je. Ovšem spousta hodnocení je prakticky k ničemu. Co si člověk má vzít z toho, že za ten stejný konkrétní seminář dostane top známku a nulu zároveň?

- Studenti jsou často ztraceni v informačním smogu, který se na ně valí odevšad. Mnozí přitom zapomínají, proč na fakultu vlastně přišli a řada všelijakých formalit jim rovněž nepomáhá se zkoncentrovat na studium. Opravdová ochota něčemu odbornému se věnovat je pouze u malého procenta studentů. Vytížení pedagogové nemohou mít dostatek času a energie, aby tyto už dospělé lidi stimulovali, to by studenti museli sami chtít. Jak toho ale dosáhnout je mi dodnes záhadou. Zřejmě to bude komplexnější.
- Hodnocení výuky studenty je dobrou zpětnou vazbou o subjektivním vnímání výuky studenty. Bohužel neříká mnoho o kvalitách vyučujících. Kladně bývají hodnoceni kantoři, kteří nemají velké nároky a naopak špatné hodnocení mají kantoři s požadavky na studenty. Nicméně může být ku prospěchu slovní hodnocení, které přesně specifikuje, co studentům vyhovuje, co jim vadí, a co by zlepšili. Někteří studenti mají konstruktivní názory
- Za posledních 25 let jsem nikdy nezažil žádnou upřímnou diskusi o kvalitě výuky na vysokých školách. Podobně jako ji nepřipouští ministerstvo ani na středních školách, nepřipouštějí je rektoráty a fakulty. Naopak, šířením strategie nepovinných přednášek se navozuje lhotejnost a při podmínkách praktik v nevhodných místnostech, s naprosto nedostatečným počtem pacientů a nepoměrem mezi pedagogy a nadměrnými počty studentů, nemůže být o kvalitě výuky vůbec rozumná řeč.
- Evaluace studentů považuji důležité a přínosné. Pokud by se podařilo zvýšit účast studentů na evaluaci, bylo by to nepochybně velmi prospěšné.
- Studenti anketu hodnocení využívají spíše jako možnost stížnosti než pochvaly. Navíc bývá celkový výsledek hodnocení zkreslen malou účastí – proto když už anketa, tak povinná.
- Anketa studentů k výuce je přínosná jen v omezené míře. Kvalita výuky nemůže stát pouze na anketě studentů, ať už je vedena jakoukoliv formou. V autoškole taky

student neradí učiteli, jak má řídit auto! Přístup německých studentů je naprosto jiný, tj. zodpovědný vůči sobě samým. Na přednášky (!) chodí připraveni a to se týká jakéhokoliv oboru, nejen medicíny. Vždy tvrdím, že by bylo přínosnější, kdyby si každý student nastudoval o 1 řádku či stránku více než ztrácel čas klikáním na anketu.

### **3.7 Shrnutí výzkumného šetření**

Výzkumné šetření bylo prováděno na lékařských fakultách.

Pro účely této diplomové práce byly do výzkumného souboru zahrnuty lékařské fakulty Univerzity Karlovy:

- 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy,
- 2. lékařská fakulta Univerzity Karlovy,
- 3. lékařská fakulta Univerzity Karlovy,
- Lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Plzni,
- Lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Hradci Králové.

V rámci výzkumného šetření byly využity tyto výzkumné metody:

- dotazníkové šetření,
- rozhovor,
- obsahová analýza textu.

Předvýzkum byl proveden na Lékařské fakultě Ostravské univerzity.

Na základě obsahové analýzy výročních zpráv a dlouhodobých záměrů bylo zjištěno, že evaluace jsou na všech fakultách prováděny a s výsledky vedení fakult také v různé míře pracuje. Jsou však velké odlišnosti, jak se tato problematika zobrazuje ve výročních zprávách. Na některých fakultách je ve výroční zprávě víceméně pouze zmínka, že evaluace je zavedena, jindy je komentář obsáhlejší, spíše popisující způsob provádění. Pouze na LF v Plzni jsou ve výroční zprávě podrobněji uváděny výsledky (co se týče hodnocení pracovišť). Využití výsledku prakticky ve všech zprávách je zmíněno jen velmi stručně a obecně. Problematika hodnocení výuky studenty je na všech fakultách

zapracována do dlouhodobých záměrů fakult, coby strategických dokumentů pro další rozvoj.

Na základě rozhovorů s proděkany fakult, případně vedoucími pracovníky studijních oddělení, byl zjištěn průběh na výše uvedených lékařských fakultách. Na všech pěti lékařských fakultách je studentské hodnocení výuky anonymní a dobrovolné a probíhá v elektronické podobě, pouze na Lékařské fakultě Univerzity Karlovy v Hradci Králové je využívána kombinace evaluace elektronické a listinné. Na všech pěti lékařských fakultách studenti hodnotí formou známkování v kombinaci se slovními komentáři. Kromě 2. lékařské fakulty Univerzity Karlovy a Lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Hradci Králové jsou na fakultách zřízeny komise pro evaluaci výuky. Na 1. Lékařské fakultě Univerzity Karlovy, na LF v Hradci Králové a v Plzni probíhá studentské hodnocení výuky po ukončení semestru. Na 2. a 3. lékařské fakultě Univerzity Karlovy se výuka hodnotí průběžně.

V rámci dotazníkového šetření byly sestaveny dva dotazníky, jeden pro vyučující a druhý pro studenty. Dotazník byl vyučujícím zaslán v elektronické podobě a z každé fakulty bylo osloveno 100 vyučujících napříč všemi obory, a to jak teoretickými, tak klinickými. Studentům byl dotazník distribuován v listinné podobě a ve spolupráci se studentskými spolky bylo na každé lékařské fakultě rozdáno sto dotazníků. Z celkového počtu 500 dotazníků byla návratnost u vyučujících 206 vyplněných dotazníků, u studentů byla návratnost 340 vyplněných dotazníků. Jak studenti, tak i vyučující využili v rámci dotazníkového šetření možnost vyjádřit svůj názor na studentské hodnocení výuky i formou slovních komentářů.

## **Závěr**

Cílem diplomové práce bylo zjistit názor vyučujících a studentů na studentskou evaluaci výuky jako na jeden z nástrojů hodnocení kvality vysokých škol, popsat evaluaci výuky na zkoumaných lékařských fakultách a analyzovat výroční zprávy a dlouhodobé záměry vybraných lékařských fakult z pohledu studentské evaluace výuky.

Byly stanoveny čtyři výzkumné otázky, na něž výzkumné šetření přineslo patřičné odpovědi.

- Obsahují výroční zprávy a dlouhodobé záměry lékařských fakult informaci o evaluaci výuky? Lze konstatovat, že v případě všech studovaných fakult dlouhodobé záměry na roky 2016-2020 a výroční zprávy z let 2014-2017 obsahují části, týkající se evaluace výuky, leč v různé šíři a pojetí. V dlouhodobých záměrech bývá zmínka o důležitosti hodnocení výuky studenty, a to zpravidla v pojetí formativním, tedy jako zpětná vazba a nástroj pro zlepšování kvality. V některých případech (1. LF, 3. LF) je přímo uvedeno, že výsledky budou využívány k hodnocení či odměňování jednotlivců, jinde je formulace spíše obecnější (využívat výsledky pro zpětnou vazbu). Zároveň bývá ve dlouhodobých záměrech zmínka o tom, že hodnocení má být efektivní a nepřiliš zatěžující (2. LF, 3. LF, LF v Hradci Králové). Ve většině dlouhodobých záměrů je rovněž deklarován záměr rozšíření evaluací též na absolventy (2. LF, 3. LF, a také LF v Plzni); podobně je problematika absolventských evaluací zmíněna v dlouhodobém záměru LF v Hradci Králové, kde však již probíhá, jako na jediné ze zkoumaných fakult.

Dlouhodobé záměry jsou strategické dokumenty, které musí pokrýt činnost fakult v plné šíři a stanovit příslušné priority pro dané období. Otázka evaluací výuky tak nemůže být v těchto dokumentech rozebírána obšírně. Nicméně, v dlouhodobých záměrech všech zkoumaných fakult zahrnuta je, což svědčí o skutečnosti, že vedení fakult si je vědomo potřebnosti a důležitosti studentského hodnocení výuky. Podobně je tato problematika zahrnuta do výročních zpráv všech fakult, a to v každém roce, pro který je příslušná zpráva dostupná. Faktem ale je, že rozsah informací bývá odlišný (strohý např. na 2. LF a 3. LF, podrobnější na ostatních fakultách). Většinou se více prostoru věnuje metodice a organizaci provedení evaluace a počtu zúčastněných studentů, méně prostoru výsledkům a práci s nimi. Zajímavé jsou nicméně doplňující informace, např. o formě provedení, změnách dotazníků, počtu hodnotících, zahrnutí obslužných pracovišť. Většinou je v současné době prováděna evaluace v elektronické formě. Ovšem např. ve výročních zprávách LF v Hradci Králové lze dokumentovat přechod od papírové k elektronické formě, k němuž ve sledovaném období došlo. Zkušenosti v zásadě svědčí pro práce Soukupa (2012), ukazující výrazné snížení

návratnosti po zavedení elektronické formy. V případě 1. LF je jako výhoda uváděna neměnnost dotazníků, umožňující meziroční srovnání a sledování trendů; naopak v Hradci Králové byla v roce 2017 evaluace účelově upravena pro 2. a 5. ročníky s cílem získat názory na provedené úpravy kurikula. Ve výročních zprávách královéhradecké lékařské fakulty zpravidla bývá též informace o absolventské evaluaci a též o zahrnutí obslužných pracovišť (studijní oddělení, knihovna, výpočetní středisko) do hodnocení. Pouze plzeňská lékařská fakulta věnuje ve výročních zprávách větší prostor výsledkům evaluaci; jsou zde uváděny podrobně v přehledné podobě, bývá uváděn žebříček pracovišť a v poslední zprávě též vývoj průměrné známky a trendy hodnocení pracovišť. Poměrně stroze bývá ve výročních zprávách komentována práce s výsledky, nežádka se jedná o jedinou a velmi obecnou větu (výsledky byly analyzovány a v případě nutnosti provedena opatření...); pouze ve výroční zprávě 1. LF je komentář podrobnější. Výslovná zmínka o tom, že se hodnocení promítá do odměňování pedagogů, je ve výročních zprávách 1. LF a 3. LF. Není překvapivé, že rozsah informací se ve výročních zprávách lékařských fakult liší, neboť zákon náležitosti výroční zprávy vysoké školy vymezuje dosti obecně a je na vysoké škole, resp. její součásti, jak věc pojme a v jaké struktuře a šíři zde budou informace prezentovány. Ukazuje se, že je kladen spíše důraz na informační roli výročních zpráv (shrnutí různých kvantitativních ukazatelů, jako počty studentů jednotlivých oborů, počty absolventů, struktura pedagogického sboru, přehledy řešených projektů, publikací, zahraničních cest, hospodaření) než na jejich úlohu v sebehodnocení fakulty. Na druhou stranu je třeba kvitovat s uspokojením, že ve všech zprávách se otázka evaluací objevuje. Výsledky výzkumu jsou ve shodě s teoretickými východisky, které byly prezentovány v příslušné části diplomové práce. Jedná se například o zkušenosti s přechodem na elektronickou formu hodnocení (Pelíšek, 2012; Soukup, 2012), konstrukci dotazníků a využití posuzovacích škál (viz Štřáva, 2002) či výhody neměnnosti dotazníků (viz Buriánek, 2012).

- Jak probíhá studentská evaluace výuky na zkoumaných fakultách?

Z průzkumu vyplynulo, že na všech pěti zkoumaných lékařských fakultách probíhá studentské hodnocení výuky v elektronické podobě. Pouze na Lékařské fakultě v Hradci Králové je současně využívána i listinná forma dotazníku. Shodně všech pět

fakult organizuje tuto studentskou anketu anonymně a studenti se do evaluací zapojují dobrovolně. Studenti mohou hodnotit jak jednotlivé předměty, tak i vyučující a to jak formou číselného známkování, tak i formou slovních komentářů. Tento systém hodnocení shodně používají všechno fakulty ve výzkumném souboru. Odlišnosti můžeme najít v průběhu evaluací, kdy 1. LF UK, LF UK v Hradci Králové a LF UK v Plzni spouští studentské hodnocení výuky po skončení semestru, na rozdíl od 2. LF UK a 3. LF UK kde studentské ankety probíhají průběžně. Pouze tři lékařské fakulty (1. LF UK, 3. LF UK a LF UK v Plzni) mají zřízenou komisi pro evaluaci výuky. Na 1. LF UK považují za pozitiva svého systému hodnocení hlavně jednotnou a neměnnou formu dotazníků.

2. LF UK vnímá jako velký přínos zavedení elektronického systému evaluací, kdy jednoznačným pozitivem po aplikaci této formy byla vyšší návratnost vyplněných dotazníků. Zcela opačnou zkušenost má však LF UK v Hradci Králové, kde studentské posuzování výuky v elektronické podobě započalo od roku 2014 a nesetkalo se s úspěchem. Výsledkem byla nízká návratnost dotazníků a z tohoto důvodu LF UK v Hradci Králové kombinuje elektronickou formu studentského posuzování kvality výuky a formou listinnou. Zajímavým výstupem šetření jsou poskytnuté informace z 1. LF UK, že zaznamenali sníženou návratnost dotazníků ve vyšších ročnících. Mareš (2002) zmiňuje, že rok studia může být jedním z faktorů, který ovlivňuje výsledky evaluace (s vyššími ročníky přibývá studentových zkušeností s fakultou, s různými předměty a různými učiteli; studenti jsou vyzrálější, zkušenější, předměty jsou pro ně zajímavé a chápou jejich význam pro praxi). O důvodech, proč byla na 1. LF UK zaznamenána výrazně nižší návratnost dotazníků ve vyšších ročnících, lze spekulovat a téma by si zasloužilo samostatný výzkum. Je možné, že studenti se již věnují nemocniční praxi a přípravě na státní zkoušky, na evaluaci nemají čas ani náladu; zrovna tak je možné, že s ohledem na své poznatky a zkušenosti, které získali během náročného šestiletého studia, s ohledem na lidské utrpení i úmrtí pacientů, s nimiž se nutně ve vyšších ročnících studia setkali, mají větší nadhled, neřeší kdejakou banalitu a vyjadřují se jen zřídka a k zásadním problémům.

- Jaký je názor vyučujících na studentskou evaluaci výuky jako na jeden z nástrojů hodnocení kvality? Pedagogové si uvědomují potřebnost studentského hodnocení

výuky a vnímají ho jako žádoucí zpětnou vazbu a nástroj hodnocení kvality, ovšem v mnohem menší míře, než jaký význam mu přiřkládají studenti. Z průzkumu zcela jednoznačně vyplývá, že zásadní důraz kladou pedagogové na reprezentativnost a validitu výsledků. Tento požadavek lze považovat za zásadní, neboť se přímo či nepřímo promítá do odpovědí na další otázky (např. zda má být studentská evaluace univerzální metodou hodnocení kvality výuky, zda se výsledky mají promítat do odměňování pracovníků apod.). Jak bylo zmíněno v teoretické části, Mareš (2006) uvádí akceptovatelnou návratnost u studijní skupiny 5-20 osob (což přibližně odpovídá jednomu studijnímu kruhu na lékařské fakultě, pro praktická cvičení) 80 % a skupině nad 100 osob (studijní ročník) 50 %. Zároveň upozorňuje na velké množství faktorů, které se mohou do hodnocení promítnout a výsledky ovlivnit, včetně emoční stránky, subjektivní reakce ze strany studentů. Mareš (2006) rovněž zmiňuje, že dotazník vyplňují buď ti velmi spokojení, nebo velmi nespokojení...Z výzkumu je zřejmé, že především tyto aspekty vnímají pedagogové velmi silně a citlivě, jsou si vědomi nízké návratnosti dotazníků a subjektivních projevů studentů (viz i slovní komentáře tohoto šetření – co si vzít z evaluace, kde je pedagog zároveň hodnocen výtečně i nedostatečně?). Vztah ke studentské evaluaci a jejímu významu jako nástroje hodnocení kvality výuky je tak poněkud vlažnější.

Zajímavé je zjištění, že jak pedagogové, tak studenti za nezbytnou součást hodnocení považují předměty, vyučující, případně obslužná pracoviště a studijní prostředí, nikoliv však management fakult, přestože ten má klíčovou úlohu v strategických záležitostech. Shodně preferují elektronickou formu zpracování, mimo jiné kvůli očekávané vyšší návratnosti a možnosti průběžného provádění. Navzdory tomuto většinovému názoru však třeba zmínit zkušenosti královéhradecké fakulty, kde návratnost dotazníků po zavedení elektronické evaluace poklesla. Zajímavé je také zjištění, že zatímco k využití výsledků evaluace pro účely odměňování se staví pedagogové většinou odmítavě, nemají problém se zveřejňováním slovních komentářů, přestože je známo, že názory některých studentů mohou být neobjektivní, zkratkovité či dokonce urážlivé a je třeba s nimi pracovat velmi citlivě. Skutečnost, že se zveřejňováním slovních komentářů nemají pedagogové problém, svědčí buď o kultivovaném prostředí

na fakultách, kde se podobné excesy běžně nevyskytují, anebo naopak o přehlíživém přístupu pedagogů a jejich rezistenci vůči takovým komentářům.

- Jaký je názor studentů na studentskou evaluaci výuky jako na jeden z nástrojů hodnocení kvality? Studenti považují evaluaci za významný nástroj hodnocení kvality. Z výzkumu je nicméně zřejmé, že důraz kladou především na práci s výsledky. To je jistě požadavek logický, pokud studenti nevidí, že s výsledky se pracuje, nejsou motivováni k účasti v evaluaci. Tím by se pravděpodobně dala vysvětlit nízká účast v evaluacích, které jsou dobrovolné. Tento aspekt vnímají studenti velmi silně, dokonce více, než třeba prolomení anonymity a možnost „odplaty“ za kritické hodnocení. Je však otázkou, zda se na fakultách s výsledky opravdu pracuje nedostatečně, či zda jen studenti nemají dostatek informací o využití výsledků. Této úvaze svědčí výsledky výzkumu, kdy studenti uvádějí, že na úrovni vedení fakult se s výsledky hodnocení pracuje nedostatečně, zatímco pedagogové většinou jisté důsledky vnímají. Je tedy pravděpodobné, že na evaluaci reagováno je (např. napomenutím ze strany nadřízeného, odměnami pro dobře hodnocené pedagogy), leč tyto skutečnosti nejsou studentům sdělovány. Dále je třeba také mít na zřeteli, že některé přístupy a návrhy studentů mohou být nerealistické a nelze jim vyhovět (např. požadavky na zrušení celých předmětů, protože studenta nezajímají), jiné jsou sice oprávněné, ale řešitelné v delším časovém horizontu, takže student nevidí bezprostřední reakci na evaluaci. Proto je důležité klást důraz na náležitou komunikaci – vedení fakulty, katedry, ústavu či kliniky nemusí být ve shodě se studentským hodnocením a nemusí vyhovět návrhům studentů, leč mělo by na výsledky evaluace reagovat. Z výzkumu (v souladu s výše zmiňovanými skutečnostmi) také vyplývá, že studenti častěji podporují zveřejnění výsledků, včetně slovních komentářů. Zde je třeba opět zmínit na soulad s literárními prameny (*U studentů se často objevuje závažná tendence: málo si připouštějí negativní důsledky zveřejňování výsledků a přeceňují možné pozitivní důsledky. Vysokoškolští učitelé si naopak málo připouštějí pozitivní důsledky zveřejnění a vnímají především negativní dopady zveřejnění výsledků...* – Mareš, 2006). Jak bylo výše uvedeno, z výzkumu vyplývá, že v případě pedagogů na lékařských fakultách není odpor vůči zveřejňování slovních komentářů.



Ve shodě s literárními prameny (Mareš, 2006) jsou i v této práci problémem volné komentáře. Lze jen potvrdit publikované postřehy, že jdou za sebou chaoticky, nejedná se o ucelené věty, ale o volný soupis dílčích postřehů, připomínky nejsou na stejné úrovni obecnosti; v případě této práce to platí jak pro komentáře studentů, tak pedagogů. V zásadě je třeba zmínit obrovský názorový rozptyl, od jednoznačného vítání studentské evaluace výuky až po jednoznačné odmítání téhož. Přitom i při stejném výsledku, např. rezolutním odmítnutí evaluace se však liší důvody (např. student evaluaci považuje za zbytečnost, protože se dle jeho názoru jen následně schůzkuje, ale žádné hmatatelné dopady nejsou, zatímco pedagog se domnívá, že student by místo vyplňování evaluačních dotazníků měl raději věnovat čas studiu a přípravě na výuku).

Závěrem je možné říci, evaluace a především její vhodně nastavené parametry jsou důležitou součástí posuzování kvality vysokoškolské výuky. Problematika evaluace je téma velmi široké, hojně diskutované a stále vzbuzující emoce a vášně. Netýká se jen samotného procesu, ale i výsledků edukační činnosti, není závislá na typu vzdělávací instituce, ani na aktérech samotných. Má důležitou úlohu pro jejich další rozvoj, je nástrojem zjišťování stavu a potencionálních prosazení změn. Na evaluaci existuje mnoho pohledů, všechny se však shodují v tom, že jejím cílem by mělo být zlepšení/modifikace již stávajících činností, procesů či aktivit. Zaměříme-li se na evaluaci výuky, pak v ní spatřujeme jakýsi systém kontroly, který má přispět ke zvýšení kvality výukové činnosti jednotlivých pedagogů a ke zvýšení celkové efektivity výuky. Evaluace je reflexí zkušenosti, která vychází ze studentova bezprostředního vnímání vzdělávacího procesu. Pokud se zaměříme na vysokoškolskou výuku, tak je tento systém kontroly dán do rukou studentů.

Na základě studia odborné literatury a výsledků svého šetření si dovoluji na závěr formulovat několik doporučení pro management fakult:

- ve výročních zprávách větší prostor věnovat evaluacím, kromě metodických a organizačních aspektů alespoň stručně uvádět hlavní výstupy studentského hodnocení výuky a práci s těmito výsledky. Koneckonců, v souvislosti s institucionální akreditací bude stoupat význam a potřeba sebehodnocení vysokých

škol i jejich součástí a nepochybně se bude studentská evaluace promítat i do sebehodnotících zpráv. Studenti se zcela nepochybně o výroční zprávy zajímají a jsou názoru, že výsledky studentského hodnocení kvality výuky by měly být součástí těchto zpráv. Skutečnost, že výroční zpráva fakulty obsahuje alespoň částečně výsledky evaluací výuky, by mohla příznivě ovlivnit negativní názory studentů na práci s výsledky a zároveň by mohla být i částečnou motivací,

- zavést též absolventské evaluace, pokud je fakulta neprovádí, minimálně jako anketu u promujících studentů,
- zachovat elektronickou formu hodnocení a anonymitu. Zároveň je však třeba hledat způsoby, jak studenty k účasti v hodnocení motivovat,
- zachovat paralelní možnost průběžného hodnocení (umožňující operativně reagovat) a hodnocení souhrnného. Zde je však k diskusi, kdy toto provádět – z výsledků mé ankety vyplývá, že respondenti většinou preferují provedení na konci výuky, dle odborné literatury je vhodnější provádět je s jistým odstupem a po zkouškách,
- do evaluací zahrnout i podpůrná pracoviště (knihovna, výpočetní středisko) tam, kde se tak zatím neděje,
- s výsledky hodnocení pracovat, zejména formativně. Na výstupy nenavazovat finanční hodnocení pedagogů (z výsledků mého šetření vyplývá diference mezi názorem pedagogů a studentů, doporučení vychází spíše z odborné literatury – viz teoretická část práce),
- v každém případě je však třeba náležitě informovat o práci s výsledky – včetně toho, že některým požadavkům nelze vyhovět, či že jsou řešitelné až v delším časovém horizontu. Student nicméně musí vidět, že na hodnocení je nějakým způsobem reagováno,
- vhodné by též bylo řešit otázku, aby hodnotili jen ti studenti, kteří se výuky skutečně zúčastnili,
- na obsahové přípravě studentského hodnocení by se měli podílet děkanem pověřeni pracovníci, kteří mají patřičné vzdělání v oblasti pedagogiky; případně by bylo alespoň vhodné plán evaluace a studentské dotazníky konzultovat v rámci univerzity s experty, kteří se problematice věnují, např. na fakultě pedagogické,

- nevyužívat studentské hodnocení výuky jako jediný nástroj hodnocení kvality a doplňovat toto hodnocení dalšími vhodnými metodami.

## Seznam použitých informačních zdrojů

BOUKAL, Petr. *Fundraising pro neziskové organizace*. Praha: Grada, 2013. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-4487-2.

BOHUTÍNSKÁ, J. *Výroční zpráva: Zákonná povinnost i podpora image firmy*. Podnikatel.cz [online]. 6. 1. 2009 [cit. 2014-12-03]. ISSN 1802-8012.

BURIÁNEK, Jiří. *Evaluace výuky: hodně otázek, málo odpovědí*. *Forum*. 2012, (2), 28-31. ISSN 1211-1724.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogiky*. 1. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN - 978-80-247-2993-0.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

ČERNIKOVSKÝ, Petr, Jiří HNILICA a Eva PASÁČKOVÁ, ed. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-87601-10-5.

DYTRT, Zdeněk. *Ženy a management: kreativita - inovace - etika - kvalitativní management*. Brno: BizBooks, 2014. ISBN 978-80-265-0150-3.

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

GLÄß, Michaela. *Modely vysokoškolského vzdelávania – vývoj, aplikácie a perspektívy*. *Social & Economic Review* [online]. 2016, roč. 14, č. 1, s. 56-65 [cit. 2018-04-30]. ISSN 1336-3727.

HAVLÍČKOVÁ, Daniela a Kamila ŽÁRSKÁ. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-87449-18-9.

HOLDA, Dalibor. *Organizace a řízení vysokých škol ve vybraných evropských státech a v USA: sborník studií*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 1999. ISBN 80-86302-18-0.

- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326.
- JAŠUREK, Miroslav. Zapojení studentů do zajišťování kvality. *Forum*. 2012, (2), 46-48. ISSN 1211-1724.
- JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- KOTLANOVÁ, Anna, Michal MIOVSKÝ, Eva MÜNSTEROVÁ, Vladimír ŘEHAN a Matuš ŠUCHA. *Sborník conference proceedings*. 1. Tišnov: Česká asociace studentů psychologie, 2004. ISBN 80-86620-11-5.
- MAREŠ, Jiří. *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky*. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 8070663316, 9788070663318.
- MAREŠ, Jiří. *Manuál pro tvůrce a uživatele studentského posuzování výuky*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1234-8.
- MAYER, Steve, Jan KROUPA a Josef ŠTOGR. *Hodnocení-Evaluace*. 1. Praha: Podnos, 2006. ISBN 80-86620-11-3.
- MLČOCH, Lubomír. Feedback čili zpětná vazba. *Forum*. 2012, (2), 25-27. ISSN 1211-1724.
- PELÍŠEK, Michal. Papír versus elektronika. *Forum*. 2012, (2), 22-23. ISSN 1211-1724.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3. v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-897-4.
- PRUDKÝ, Libor. *Rozvoj osobnosti vysokoškoláků jako součást kvality výuky: témata a otázky k pojetí vysokoškolského studia jako učení se svobodě*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2014. ISBN 978-80-7325-352-3.
- SEDLÁKOVÁ, Renáta. *Výzkum médií: nejužívanější metody a techniky*. Praha: Grada, 2014. Žurnalistika a komunikace. ISBN 978-80-247-3568-9. 906367-0-5.

SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4054-6.

SOUKUP, Petr. Papír versus elektronika. *Forum*. 2012, (2), 23-24. ISSN 1211-1724.

TROJAN, Václav. *Přístupy k efektivitě z pohledu managementu vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-897-4.

ZICH, František a Ondřej ROUBAL. *Úvod do sociologického výzkumu*. 2., upr. a rozš. vyd. Praha: Vysoká škola finanční a správní, 2014. Eupress. ISBN 978-80-7408-093-7.

ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.

ŠEBKOVÁ, Helena, Josef BENEŠ a Vladimír ROSKOVEC. *Využití evropských standardů pro zajištění kvality na českých vysokých školách*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství v nakl. Vyšehrad, 2013. ISBN 978-80-7429-438-9.

ŠTÁVA, Jan. Evaluace na vysoké škole. *e-Pedagogium*, 2002, roč. 2, č. 1 - mimořádné, s. 140-147. ISSN 1213-7758.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-100-1.

Internetové zdroje:

<http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/index.htm>

<https://tvv-journal.upol.cz/pdfs/tvv/2014/01/67.pdf>

<http://www.podnikatel.cz/clanky/vyrocní-zpráva-je-nejen-zákonná-povinnost/>

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/ipn-kvalita-zajistovani-a-hodnoceni-kvality-v-systemu?highlightWords=IPN+Kvalita>

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Dotazník pro studenty

Příloha 2 – Dotazník pro vyučující

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1 – Model výuky, činitelé výuky (Slavík, 2012)

Obrázek 2 – Model proměnných ovlivňujících výuku (Mareš, 1991)

Obrázek 3 – Struktura dotazníku (Mareš, 2006)

Obrázek 4 – Příklad záznamového archu (Mareš, 2006)

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1 návratnost dotazníků (Mareš, 2006)

Tabulka 2 Vybrané proměnné a jejich možný vliv na studentské posuzování výuky (Mareš, 2002, s. 37)

Tabulka 3 Analýza výročních zpráv 1. LF UK (Vlastní zpracování 2019)

Tabulka 4 Analýza výročních zpráv 2. LF UK (Vlastní zpracování 2019)

Tabulka 5 Analýza výročních zpráv 3. LF UK (Vlastní zpracování 2019)

Tabulka 6 Analýza výročních zpráv LF UK v Hradci Králové (Vlastní zpracování 2019)

Tabulka 7 Analýza výročních zpráv LF UK v Plzni (Vlastní zpracování 2019)

Tabulka 8 Počet vyplněných dotazníků vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Tabulka 9 Počet vyplněných dotazníků studenti (Vlastní zpracování 2019)

Tabulka 10 Studijní program (Vlastní zpracování 2019)

## **Seznam grafů**

Graf 1 Pohlaví studentů (Vlastní zpracování 2019)

Graf 2 Rozložení vyučujících na jednotlivých fakultách (Vlastní zpracování 2019)

Graf 3 Délka praxe (Vlastní zpracování 2019)

Graf 4 Vyučované obory (Vlastní zpracování 2019)

Graf 5 Typ výuky (Vlastní zpracování 2019)

Graf 6 Vedoucí funkce (Vlastní zpracování 2019)

Graf 7 Typ funkce (Vlastní zpracování 2019)

Graf 8 Pohlaví (Vlastní zpracování 2019)

Graf 9 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 10 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 11 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 12 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 12 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 13 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 14 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 15 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 16 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 17 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 18 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 19 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 20 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 21 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 22 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 23 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 24 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 25 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 26 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 27 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)



Graf 28 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 29 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 30 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 31 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 32 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 33 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 34 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 35 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 36 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 37 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 38 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 39 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 40 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 41 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 42 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 43 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 44 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 45 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 46 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 47 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 48 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 49 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 50 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 51 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 52 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 53 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 54 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 55 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 56 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 57 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 58 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 59 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 60 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 61 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 62 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 63 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 64 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 65 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 66 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 67 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 68 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 68 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 70 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)

Graf 71 Odpovědi studenti (Vlastní zpracování 2019)

Graf 72 Odpovědi vyučující (Vlastní zpracování 2019)