

**OSTRAVSKÁ UNIVERZITA  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**



**UNIVERSITY  
OF OSTRAVA  
FACULTY OF EDUCATION**

**OTÁZKY EVALUACE VÝUKY  
NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH**

**JOSEF MALACH, DANA VICHERKOVÁ (EDS.)**

**OSTRAVA 2018**

Za obsahovou a jazykovou správnost jednotlivých kapitol odpovídají jejich autoři.

Recenzovali: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA  
doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.

Název: Otázky evaluace výuky na vysokých školách  
Editoři : doc. PhDr. Josef Malach, CSc., Mgr. Dana Vicherková, Ph.D.  
Vydání: první, 2018  
Počet stran: 200  
Tisk: REPRONIS s. r. o., Ostrava

**Tato publikace byla schválena vědeckou redakcí Pedagogické fakulty Ostravské univerzity.**

Vydavatel: Ostravská univerzita

© Ostravská univerzita

ISBN 978-80-7599-024-2

# OBSAH

EDITORIAL.....	5
<i>Bronislava KASÁČOVÁ, Simoneta BABIAKOVÁ</i> KONCEPTUÁLNE VÝCHODISKÁ PEDAGOGICKEJ EVALVÁCIE A ICH TRANSFORMÁCIA V AKADEMICKOM PROSTREDÍ .....	9
<i>Taťána GÖBELOVÁ, Alena SEBEROVÁ</i> EFEKTIVNÍ UČENÍ STUDENTŮ - VÝCHODISKA PRO EVALUACI KVALITY VÝUKY V TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	33
<i>Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana KOBLIHOVÁ</i> FORMATIVNÍ EVALUACE PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ SLOŽKY PROFESNÍ PŘÍPRAVY .....	49
<i>Marek VÁCLAVÍK, Iva ČERVENKOVÁ</i> ANALYSIS OF DEPENDENCES BETWEEN ASSESSMENT OF QUALITY OF TEACHING AND YEAR OF STUDY.....	63
<i>Jana Marie ŠAFRÁNKOVÁ, Jana COUFALOVÁ, Jana VAŇKOVÁ</i> PŘÍSTUPY K VNITŘNÍMU HODNOCENÍ KVALITY METOD VÝUKY NA ZČU V PLZNI.....	77
<i>Alena VALIŠOVÁ, Petr SVOBODA</i> VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEL V KONTEXTU JEHO PROFESNÍ KOMPETENCE .....	89
<i>Josef MALACH, Milan CHMURA</i> PROFESNÍ KOMPETENCE VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE Z POHLEDU VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITELŮ A STUDENTŮ .....	101
<i>Josef MALACH, Kateřina KRISTOVÁ, Alžběta VALACHOVÁ</i> PŘESVĚDČENÍ A NÁZORY STUDENTŮ OSTRAVSKÉ UNIVERZITY NA KVALITU JEJICH VYSOKOŠKOLSKÉHO STUDIA.....	115
<i>Josef MALACH, Dagmar HAVELKOVÁ, Veronika GORČICOVÁ</i> PŘESVĚDČENÍ A NÁZORY STUDENTŮ OSTRAVSKÉ UNIVERZITY NA KVALITU JEJICH VYSOKOŠKOLSKÉHO HODNOCENÍ.....	131

*Hana VAVŘÍKOVÁ*

VÝZKUMNÁ ŠETŘENÍ V PRACÍCH STUDENTŮ ANDRAGOGIKY ..... 141

*Petr ADAMEC, Marcela STRMISKOVÁ*

EVALUAČNÍ PROCESY NA UNIVERZITĚ TŘETÍHO VĚKU ..... 155

*Joanna GÓŹDŹ*

OBRAZ AUTORYTETU W OKRESIE PÓŹNEGO DZIECIŃSTWA –  
RETROSPEKTYWNA PERCEPCJA ..... 179

RESUMÉ..... 193

SUMMARY ..... 194

REJSTRÍK..... 195

## EDITORIAL

Monotematicky zaměřená monografie s názvem **Otázky evaluace výuky na vysokých školách** je výsledkem dlouhodobě pěstovaných mezinárodních odborných vazeb vysokoškolských pracovišť v Česku, na Slovensku a v Polsku se zaměřením na otázky edukační diagnostiky a evaluace.

Široká oblast zajišťování celkové kvality vzdělávacích činností vysokých škol, která byla v nedávné době posílena právní úpravou příslušného zákona, je v knize cíleně zúžena na zásadní problematiku kvality výuky a učení (se) a procesu hodnocení. Evaluace kvality výuky, učení a hodnocení je pojímána jako vícedimenzionální proces s charakteristickými indikátory a jejich kritérii, relevantními nástroji pro jejich identifikaci, kvalifikaci a kvantifikaci a způsoby vhodnými pro prezentaci a interpretaci evaluačních zjištění.

Ve dvanácti kapitolách autoři reflektují aktuální stav zkoumaných evaluačních procesů, a to na základě nových vědeckých konceptů, právních i strategických výstupů z projektů či výzkumných nálezů. Studium kapitol zahraničních autorů poskytuje čtenářům knihy příležitost pro komparaci a zobecňování s cílem nalézání společných charakteristik a znaků evaluací výuky a učení jako základu pro odhalení a odůvodnění jejich národních odlišností, které jsou výsledkem rozdílných kulturně - historických podmínek. V centru pozornosti autorů jsou nejen vysokoškolští učitelé jako řídicí subjekty výukových procesů a objekty procesů evaluačních s jejich profesními kompetencemi a profesními profily, ale současně i studenti vysokých škol jako aktivní činitelé (sebe)vzdělávání. Specifickou skupinou studentů jsou studenti učitelských programů, kteří mohou zkušenosti získané z účasti na evaluačních procesech na vysokých školách přenést do své následné učitelské praxe. Monografie je určena odborné pedagogické a andragogické komunitě, především z řad akademických pracovníků, zvláště pak těm, kteří se věnují přípravě učitelů všech stupňů v pregraduálním i dalším vzdělávání.

Monografie přináší nový pohled na rozvoj evaluační teorie s respektem její aplikace do pedagogické praxe, což vytváří prostor pro odbornou diskuzi.

---

*Bronislava Kasáčová, Simoneta Babiaková*

První kapitola **Konceptuálne východiská pedagogickej evaluácie a ich transformácia v akademickom prostredí** pojednává o pozitivních a negativních evaluačních procesů a náznacích určitých důsledků s vlivem na tradiční charakteristiku univerzit, mezi něž patří kvalita vědy a výuky, nezávislost výzkumu, předávání poznatkových soustav a tradic, mezigenerační učení, společenský prospěch aj.

Text se konstruktivně zamýšlí nad cíli, obsahy pedagogických procesů, výzkumnými projekty vysokých škol, které lze označit jako vybrané strategie vedoucí k zvyšování úrovně kvality a růstu aktuálně požadovaných vzdělávacích programů v prostředí vysoké školy.

---

*Tat'ána Göbelová, Alena Seberová*

Druhá kapitola **Efektivní učení studentů - východiska pro evaluaci kvality výuky v terciálním vzdělávání** analyzuje koncepty efektivního učení jako východiska pro evaluaci kvality výuky v terciálním vzdělávání.

Text přibližuje paradigma fenomenologických přístupů „vzdělávání jako kategorie bytí“, především přístupy a teorie učení ve vztahu k pojetí lidského poznání jako budování a proměn struktur v mysli studentů ovlivňujících procesy individuální transformace. Přínosné jsou především vybrané příklady strategií učení a výuky na různých typech vysokých škol.

---

***Jana Kratochvílová, Hana Koblihová***

Třetí kapitola **Formativní evaluace pedagogicko-psychologické složky profesní přípravy** přibližuje záměry a průběh evaluačního procesu se zaměřením na kvalitu pregraduální přípravy učitelů v inovovaném pedagogicko-psychologickém modulu na PdF MU. Klíčové téma textu odpovídá na otázku, jakým způsobem se naplňují principy kvality výuky v kultuře vyučování a učení v předmětech pedagogicko-psychologického modulu. Pro pedagogickou praxi je významná také prezentace široké škály metod a technologií užitých k pravidelné realizaci empirického šetření. Význam průběžného zjišťování kvality výuky přispívá k identifikaci silných a slabých stránek výuky, dále vede k úvahám o možných způsobech využití výsledků evaluace v praxi a také k potřebě stanovení opatření vedoucích k růstu edukačního procesu.

---

***Marek Václavík, Iva Červenková***

Čtvrtá kapitola **Analysis of Dependences between Assessment of Quality of Teaching and Year of Study** předkládá řešení problémové oblasti hodnocení kvality výuky optikou studentů na vysoké škole. Text prezentuje vybrané výsledky kvantitativně orientovaného dotazníkového šetření se zaměřením na hodnocení výuky jednoho vyučujícího. Text se zamýšlí nad analýzou problémových jevů, např. existencí klíčových rozdílů v hodnocení výuky pohledem studentů a rozličností návrhů kritérií hodnocení kvality výuky napříč různými ročníky vysokoškolského studia.

---

***Jana Marie Šafránková Jana Coufalová, Jana Vaňková***

Pátá kapitola **Přístupy k vnitřnímu hodnocení kvality metod výuky na ZČU v Plzni** se zaměřuje na problematiku způsobů tvorby a fungování systému zajišťování kvality vzdělávací a kreativní činnosti, a to příkladem vnitřního hodnocení kvality výuky na ZČU v Plzni. Text prezentuje realizaci pilotního šetření ESF projektu ZČU v Plzni se zaměřením na aktivitu „Zkvalitnění vzdělávací činnosti a moderní výukové trendy“ a další následné procesy implementace a reflexe vzdělávání studentů inovativními metodami výuky. Výsledky předkládaného výzkumného šetření přináší poznatky o možných krocích vedoucích k zvyšování kvality výuky optikou studentů. Za významný apel lze považovat akcentování efektivní volby a zavádění metod výuky do praxe tak, aby došlo k růstu pedagogických kompetencí v rámci kariérního řádu.

---

***Alena Vališová, Petr Svoboda***

Šestá kapitola **Vysokoškolský učitel v kontextu jeho profesní kompetence** přináší přehled klasifikací a charakteristik klíčových kompetencí učitelů, specificky pak vymezuje profesní kompetence vysokoškolských učitelů. Text se zamýšlí nad vztahem pojmů „profesní standart“, „digitální kompetence učitele“ a pojetím nových technologií jako nezbytných součástí vzdělávání. Studie sleduje rozvoj digitálních kompetencí učitelů společenskovedních předmětů na středních odborných školách.

---

***Josef Malach a Milan Chmura***

Sedmá kapitola se zabývá subjektivním hodnocením potenciality profesních kompetencí a profesního profilu vysokoškolského učitele z pohledu samotných vysokoškolských učitelů a studentů. Nabízí přehled většího počtu profesních profilů, resp. kompetencí, jejichž osvojení

akademickými pracovníky je faktorem kvality vzdělávacích činností vysoké školy. Empirickým zkoumáním realizovaným na obou skupinách byly identifikovány ty stanovené profesní kompetence a ten profesní profil, jimž učitelé a studenti přikládají největší význam. Dále byly stanoveny rozdíly ve vnímání významnosti těchto kompetencí a z nich sestavených profesních profilů akademiky a studenty. Žádná z definovaných kompetencí není dle názorů respondentů nevýznamná. Nejnižší posouzena vůbec, a to samotnými akademiky, je kompetence provádět vědecké public-relations. Nejvyšší průměrné hodnoty významu ze všech 14 kompetencí dosáhla kompetence „akademická integrita“. Podle hodnot průměru důležitosti kompetencí seskupených do tří profesních profilů stojí na prvním místě, jak u akademiků, tak studentů, profil sociálně-personální, za ním pak profil profesionálně-pedagogický a nakonec profil akademický (vědecký).

---

*Josef Malach, Kateřina Kristová, Alžběta Valachová*

Osmá kapitola **Přesvědčení a názory studentů Ostravské univerzity na kvalitu jejich vysokoškolského studia** poukazuje na výsledky výzkumného šetření škály názorů a přesvědčení studentů OSU s cílovým zaměřením na zjištění kvality vysokoškolského studia. Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu metodou Focus Group, jehož výstupem byl autentický záznam výpovědi studentů pedagogické a filozofické fakulty Ostravské univerzity, prezentuje výzkumnou diskuzi s vymezením tematických kritérií ovlivňujících kvalitu studia optikou vybraných studentů, a to: průběh studia, obsah studia, technické vybavení výuky aj.

---

*Josef Malach, Dagmar Havelková, Veronika Gorčicová*

Devátá kapitola **Přesvědčení a názory studentů Ostravské univerzity na kvalitu jejich vysokoškolského hodnocení** předkládá vybrané výstupy kvalitativně orientovaného výzkumu realizovaného metodou Focus Group. Výzkumná diskuze se zaměřuje na problematiku kritériálního hodnocení, pedagogických zásad, etických norem hodnocení, druhů hodnocení či motivaci z pohledu studentů vysoké školy. Konstruktivně přínosnou částí textu jsou návrhy studentů OU na zlepšení hodnocení ve vysokoškolském prostředí, např. na dostatečný prostor k zpětné vazbě ve výuce v etapě hodnocení edukačních aktivit, dále mít více příležitostí k slovnímu (průběžnému) hodnocení s doporučením, jak překonat určitá úskalí v učení aj.

---

*Hana Vavříková*

Desátá kapitola **Výzkumná šetření v pracích studentů andragogiky** poukazuje na výsledky dvou vybraných výzkumných šetření realizovaných studenty vysokoškolského studia, oboru Andragogika na Katedře pedagogiky a andragogiky PdF Ostravské univerzity. Oba andragogické výzkumy se zaměřují na popis, analýzu a objasňování jevů a procesů týkajících se celoživotního vzdělávání a vzdělávání dospělých, a to kvalitativně orientovaným výzkumem se zaměřením na profesní andragogiku a kvantitativně orientovaným výzkumem se zaměřením na sociální andragogiku, specificky pak na duální vzdělávání oboru Andragogika a MBA. Výsledky obou výzkumů pak předkládá a komentuje vedoucí školitelka obou absolventských prací H. Vavříková.

---

*Petr Adamec, Marcela Strmisková*

Jedenáctá kapitola **Evaluační procesy na univerzitě třetího věku** se zaměřuje na téma vzdělávání seniorů. Jde o prezentaci výsledků evaluace vzdělávacích aktivit pro seniory, které byly realizovány na MU v Brně. Text prezentuje výsledky realizované analýzy na univerzitě třetího věku na vysoké škole. Za klíčové lze považovat návrhy opatření vedoucí ke zlepšení a růstu efektivity organizace i obsahu vzdělávání, které vychází z dotazníkové analýzy ve dvou po sobě jdoucích akademických letech.

---

*Joanna Góždź*

Dvanáctá kapitola **Obraz autorytetu w okresie późnego dzieciństwa – retrospektywna percepcja** přibližuje aktuálně diskutované téma pojetí autority v období tzv. pőžnego dzieciństwa. Text prezentuje výsledky výzkumného šetření studentů vysoké školy v Polsku, které potvrdily očekávání, že pojetí autority v daném vymezeném období ovlivňují různé faktory, které lze v širším slova smyslu označit jako faktory vnější a vnitřní.

Josef Malach, Dana Vicherková, editoři



# KONCEPTUÁLNE VÝCHODISKÁ PEDAGOGICKEJ EVALVÁCIE A ICH TRANSFORMÁCIA V AKADEMICKOM PROSTREDÍ

**Bronislava Kasáčová, Simoneta Babiaková**

**Abstrakt:** Východiskami pre súčasný trend evalvácie akademických inštitúcií, procesov, pracovníkov a efektov má svoje korene v decíznej sfére a v liberálne ekonomickom prostredí. Zároveň je výzvou pre vnútorné evalvačné procesy univerzít, ktorými sa akcentuje princíp evalvácie a jeho odlišnosť od vonkajšej kontroly. Táto štúdia má ambíciu z nadhľadu odkryť pozitíva a negatíva evalvačných procesov a naznačiť možné dôsledky pre typické a tradičné znaky univerzít. Tými sú: kvalita vedy a výuky, nezávislosť výskumu, odovzdávanie poznatkov a tradícií, budovanie a redefinícia poznania, medzigeneračné učenie a spoločenský prospech. Pedagogické procesy a obsahy sú prepájané s vedou v činnosti vysokých škôl prostredníctvom výskumných projektov, ktorých ciele a výsledky majú zabezpečovať skvalitňovanie a aktualizáciu študijných programov.<sup>1</sup>

**Kľúčová slova:** evalvácia, akademické prostredie, študijné programy, vedecká kvalita, kvalita vzdelávania, systém kvality, Univerzita Mateja Bela

**Abstract:** Outputs for current trends for university evaluation, academic staffs, processes, and effects lays in the legislative and external control. The new ways are based on the self-evaluation processes, different from the external control. This paper is searching positives and negatives of evaluation in traditional, and innovative access. Important accent is: quality of science and education, independence and objectiveness of research, building and rebuilding of knowledge, and social and academic benefit and goodness. Education and science in universities is connected together via the projects of research; this is the way how to provide quality improvement and innovation of study programs.

**Key words:** evaluation, academic space, study programs, quality of research, quality of education, system of quality, Matej Bel University

---

<sup>1</sup> Kapitola je výsledkom riešenia projektu VEGA 1/0455/18 s názvom Výskum a rozvoj čitateľstva žiakov mladšieho školského veku, ktorého zodpovednou riešiteľkou je doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD. This text was created under the project VEGA No. 1/0455/18 titled "Research And Development Of Reading Enthusiasm With Younger School-Age Learners", principal investigator doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.

## ÚVOD

Evalvácia je bližšie špecifikovaná ako proces systematického zhromažďovania a analýzy dát potrebných pre rozhodovanie a zaisťovanie dosahovania kvalít jednotlivých programov, t.j. vízií a hodnôt, procesov, očakávaných výstupov vrátane dôkazov, personálneho zaistenia apod. V prípade evalvácie vo vzdelávaní (*evaluation in education*) poukazujú odborníci AEA na možnosti evalvácie, napr. v identifikácii efektov programov, v pomoci zamestnancom a ďalším zainteresovaným odkrývať dopady programu (*impact*) v podobe osvojených znalostí (*knowledge*) a postojov (*attitudes*).

J. Průcha (1996) podčiarkuje teoretický prístup k pedagogickej evalvácii, podľa ktorého môžu a musia byť všetky javy vzdelávacej reality určitými spôsobmi hodnotené. Významná je metodologická a procesuálna podstata evalvácie, pretože ako proces sa uskutočňuje na rôznych úrovniach vzdelávacej praxe – od hodnotenia jednotlivcov či jednotlivých vzdelávacích programov až po evalváciu výsledkov na úrovni celého národného vzdelávacieho systému, či medzinárodnej evalvácie a komparácie vzdelávacích systémov mnohých štátov. Pedagogická evalvácia má potom rôzne spôsoby využitia, a to ako pre účely vedecké a výskumné, kde slúži pre teoretické zisťovanie javov vzdelávacej reality, tak pre účely praktické, kde poskytuje základňu pre riadenie vzdelávacích inštitúcií, ich financovanie a pod. (Průcha, 1996, s.10 – 11). Evalváciu možno považovať za takú disciplínu pedagogiky, ktorá sa zaoberá hodnotením všetkých javov súvisiacich s edukáciou (hodnotením vzdelávacích potrieb, vzdelávacích programov, vzdelávacích prostredí, vzdelávacích procesov a vzdelávacích výstupov alebo efektov). Ale môže byť považovaná za disciplínu hraničnú, ak uvedené javy sú využívané na účely rakingu, ratingu, financovania alebo posudzovania ich existenčného opodstatnenia. Evalvácia v oboch významoch je už bežnou súčasťou nielen škôl, ale aj firiem, podnikov a vo všeobecnosti inštitúcií, ktorým záleží na kvalite, alebo sa to od nich vyžaduje z pozície zriaďovateľa, sponzora, či majiteľa. Podstatou evalvácie je to, že sa líši od kontroly, či inšpekcie, že má prevažovať vnútorný záujem realizovať ju, o výsledky sa zaujímajú samotní aktéri a výsledky evalvácie nie sú nástrojom sankcií, naopak majú podporovať zvyšovanie kvality, konkurencieschopnosť, podnecovať vnútornú silu organizácie regenerovať odborný potenciál a formulovať nové vízie pre ďalší rozvoj, skvalitnenie a zintenzívnenie produkcie.

Univerzity prejavujú svoju autonómnosť a autoreguláciu v možnostiach internej evalvácie (autoevalvácie), ktorá musí byť podľa W. A. Fischera a M. Schratza (1997, s. 124) v priamom a neporušiteľnom vzťahu s externou evalváciou. Tá predstavuje povinnosť verejnej univerzity zodpovedať sa štátu za svoju vzdelávaciu a vedeckú činnosť.

Existujú tri úrovne zacielenia v procesoch hodnotenia kvality v terciárnom vzdelávaní. Ide o úroveň *inštitucionálnu, procesuálnu a personálnu*. V jednotlivých častiach tejto kapitoly popisujeme v konkrétnych podmienkach Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici a jej Pedagogickej fakulty ako rozumieme a ako sa realizuje evalvácia v uvedených úrovniach.

# 1 STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA UNIVERZITY UMB A JEJ MANAŽMENTU KVALITY

## 1.1 Inštitucionálna úroveň

Pri evalvácii univerzity, ktorá sa riadi prijatým systémom kvality je nutné vychádzať zo strategických rozhodnutí vedenia univerzity koncipovaných v dlhodobom zámere rozvoja. Prijatý systém kvality spravidla zahŕňa politiku a postupy na dosiahnutie kvality vzdelávania na univerzite. Každoročne sú definované aktuálne priority.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici má šesť fakúlt: Pedagogickú fakultu, Ekonomickú fakultu, Fakultu prírodných vied, Filozofickú fakultu, Právnickú fakultu, Fakultu politických vied a medzinárodných vzťahov. Má charakter multiodborovej univerzity so široko spektrálnym zameraním poskytovaných študijných programov a rozvíjaných vedných odborov. Táto profilácia je jednak výsledkom tradícií a histórie jej vzniku (1990), ale aj dlhodobého reagovania na regionálne potreby Stredoslovenského kraja. V niektorých odboroch však vysoko prekračuje regionálnu povahu a má celonárodný dosah a význam, čo sa prejavuje v demografickom zložení študentstva a distribúcii absolventov.

Pre doplnenie obrazu uvádzame špecifiká Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici a jej Pedagogickej fakulty. Pedagogická fakulta UMB v akademickom roku 2017/18 mala 1282 študentov v odboroch: Andragogika, Predškolská a elementárna pedagogika, Psychológia, Sociálna práca, Evanjelikálna teológia, Pedagogika a Učiteľstvo psychológie, etickej výchovy, hudobnej edukácie a výtvarnej edukácie. Práve posledné uvedené vytvárajú medzifakultné kombinácie učiteľských študijných programov.

**Tabuľka 1** Študentstvo PF UMB k 30. 10. 2017, absolventi a absolventky k 31. 8. 2017 podľa stupňa štúdia

stupeň	Počet študentov v stupni štúdia				Novoprijatí do 1. roka štúdia				Absolventi a absolventky				
	Spolu	z toho DŠ	% podiel EŠ na celkovom počte	% podiel v DŠ	Spolu	% podiel EŠ na celkovom počte	z toho DŠ	% podiel v DŠ	Spolu	% podiel k počtu abs. K študentom	z toho DŠ	% podiel abs. DŠ na celk. počte abs.	% podiel abs. DŠ na DŠ št- Bc.,Mgr.,PhD.
Bc.	789	608	22,94	77,06	462	16,02	388	83,98	267	33,84	197	73,78	32,40
Mgr.	447	351	21,48	78,52	319	26,96	233	73,04	291	65,10	188	64,60	53,56
PhD.	46	26	43,48	56,52	13	23,08	10	76,92	13	28,26	9	69,23	34,62
spolu	1282	985			794		631		571		394		

Zdroj: Správa o pedagogickej činnosti PF UMB 2018

### Analýza skladby študentstva

Z celkového počtu študentstva **prvého** stupňa štúdia k 30. 10. 2017 (n=789) bolo 462 novoprijatých do prvého roka štúdia. Podiel študentstva denného štúdia na celkovom počte študentstva prvého stupňa štúdia je 77,06 %. Celkový počet študentstva druhého stupňa štúdia na PF UMB k 30. 10. 2017 bol 447, z toho 351 študuje v dennej forme štúdia a 96 v externej forme. Podiel denných tvorí 78,52 %, podiel externých 21,48 %. V treťom stupni štúdia k 30. 10. 2017 bolo spolu 46 študentov, čo je o 1 študenta menej ako v predchádzajúcom roku. Podiel denných doktorandov je 56,52 %.

Vo všetkých troch stupňoch štúdia tvoria denní študenti a študentky 76,83 % z celkového počtu, čo je o 5,99 % viac ako v predchádzajúcom roku. Výrazne sa znižuje podiel externých študentov a študentiek, pričom po prechode na novoakreditované ŠP v externej forme, akreditované v o rok dlhšej štandardnej dĺžke štúdia, sa dalo (a dá naďalej) očakávať ďalšie zníženie tohto podielu.

Predmetom evalvácie je však nielen aktuálny stav, ale aj trendy, ktoré sú zrejmé z nasledujúcej tabuľky a grafu.

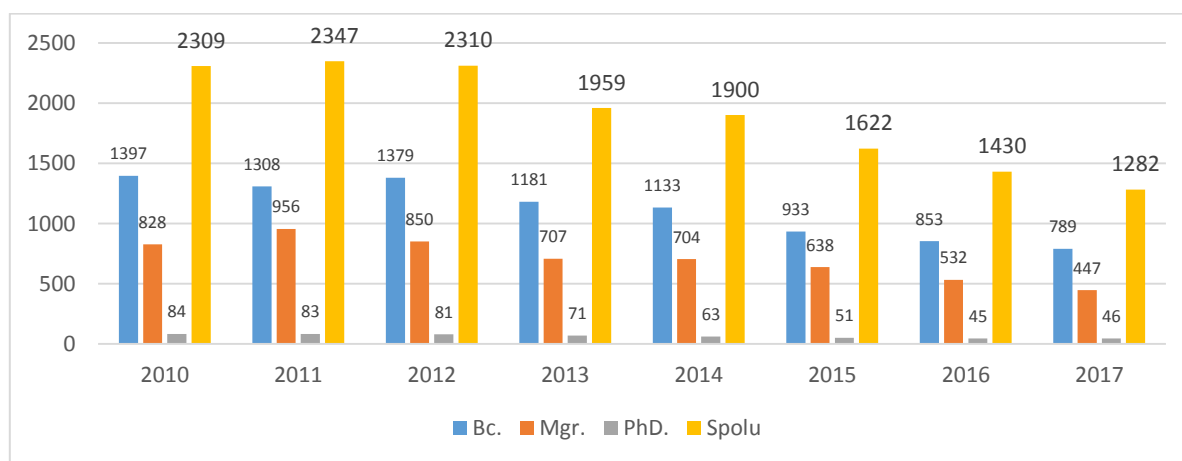
**Tabuľka 2** Vývoj počtu študentstva na PF UMB od roku 2010 - 2017

STUPEŇ	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>Bc.</b>	1397	1308	1379	1181	1133	933	853	789
<b>Mgr.</b>	828	956	850	707	704	638	532	447
<b>PhD.</b>	84	83	81	71	63	51	45	46
<b>spolu</b>	<b>2309</b>	<b>2347</b>	<b>2310</b>	<b>1959</b>	<b>1900</b>	<b>1622</b>	<b>1430</b>	<b>1282</b>

Zdroj: Správa o pedagogickej činnosti PF UMB 2018

Prehľad vývoja počtu študentstva za ostatných sedem rokov prezentovaný v tabuľke 2 a v grafe 1 odráža dlhodobý trend poklesu študentstva aj na ostatných súčastiach UMB a vysokých školách na Slovensku.

Klesajúce počty študentstva predstavujú celoslovenský jav reflektujúci demografický vývoj, zvyšujúci sa záujem slovenských maturantov o štúdium na zahraničných vysokých školách, najmä v ČR, systémové nastavenie univerzít, náročnosť štúdia, profil a uplatnenie absolventov, marketing súkromných vysokých škôl a ďalšie premenné.



**Graf 1** Vývoj počtu študentstva na PF UMB od roku 2010 po 2017

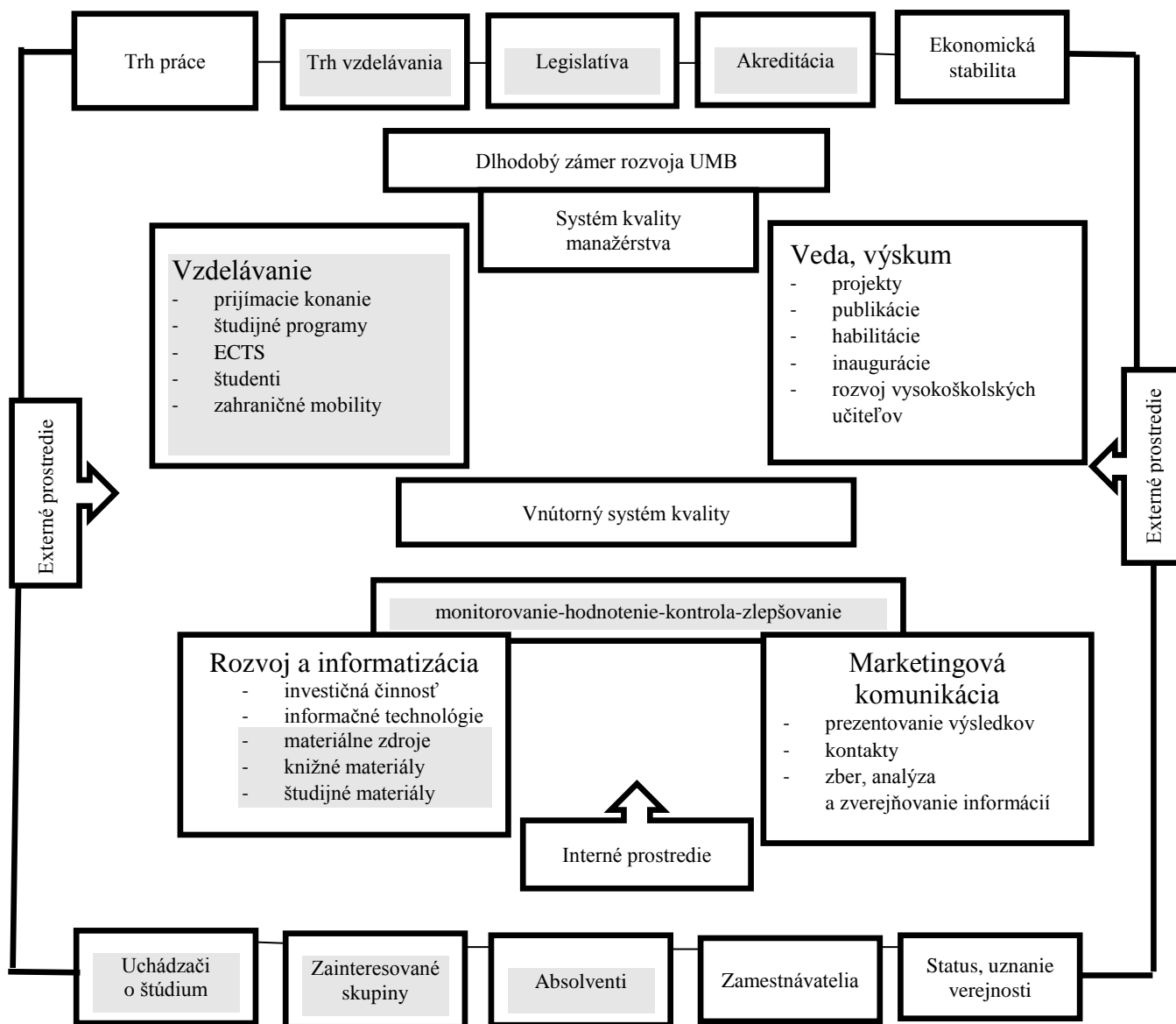
Zdroj: Správa o pedagogickej činnosti PF UMB 2018

Na tieto demografické trendy, ktoré sú rovnaké nielen na všetkých fakultách UMB, ale aj na všetkých slovenských univerzitách, reaguje UMB vo svojej internej norme pre riadenie kvality vzdelávania (Obr. 1).

## 2 SYSTÉM RIADENIA KVALITY NA UMB

V júni 2013 získala Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici certifikát systému manažérstva kvality podľa požiadaviek normy ISO 9001:2008 a potvrdila svoju schopnosť zavádzať, udržiavať a zlepšovať svoj systém kvality. V rámci tohto systému uvedenom na Obr. 1 sa vzdelávania týkajú všetky podfarbené súčasti.

MODEL SYSTÉMU KVALITY NA UMB



**Obr. 1** Vnútorý systém kvality na UMB

Prezvané zo Systém kvality vzdelávania na UMB v Banskej Bystrici, 2013

Dostupné na: <https://www.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=i&ID=4045>

### **3 CHARAKTERISTIKA OBSAHU INTERNEJ NORMY PRE RIADENIE KVALITY NA UMB**

UMB vo svojich prioritách deklaruje základné princípy činnosti a uznávané hodnoty nasledovne: UMB ochraňuje svoju autonómnosť, morálnu a vedeckú nezávislosť od politickej a hospodárskej moci a rešpektuje akademické slobody. Dôležitú súčasť politiky kvality tvorí aspekt kvality vzdelávania, ktorý sa prelína jednotlivými prioritami i princípmi. (Dostupné na: <https://www.umb.sk/o-nas/informacie/o-univerzite/zakladne-principy-cinnosti-umb-a-uznavane-hodnoty.html>)

1. Rozvíja svoju akademickú excelentnosť, kvalitu a dobré meno vo všetkých oblastiach činnosti a na to zavádza mechanizmy spätnej väzby na všetkých úrovniach riadenia a činnosti.
2. Porovnáva úroveň a výsledky svojej činnosti s poprednými univerzitami, štandardami kvality uznávanými na európskej úrovni a s potrebami spoločnosti a podporuje medzinárodnú spoluprácu a spoluprácu s praxou ako zdroj zmien a rozvojových trendov.
3. Podporuje rast odbornosti, rozvoj tvorivosti a invencie, flexibilitu, kritický a konštruktívny dialóg a sústavnú evalvaciu ako základné zdroje a procesy inovácií.
4. Podporuje jedinečnosť a atraktívnosť študijných programov, kurzov a odborných aktivít a skvalitňuje ich obsah v tesnom spojení s výsledkami svetového a vlastného výskumu.
5. Skvalitňuje procesy vzdelávania v duchu princípov aktívneho učenia sa a technologického pokroku a požaduje didaktickú kompetentnosť vo výučbe.
6. Považuje vedecký výskum za východisko a sústavný sprievodný proces vzdelávania a jeho internacionalitu, tímovosť a transfer do praxe za predpoklady jeho kvality.
7. Považuje šírenie nových vedeckých poznatkov, národnej kultúry a tradícií, hodnôt európskeho humanizmu, etiky a demokracie za svoju povinnosť.
8. Buduje vnútornú integritu založenú na kooperácii silnejších jedinečných pracovísk vnútri univerzity, ale aj na ich vzájomnej prepojenosti, vôle k dialógu, úcte, dôvere a spoluzodpovednosti za výsledky ako predpoklad jej efektívneho fungovania, úspešnosti a univerzitnej spolupatričnosti.
9. Považuje sústavné sebazdokonaľovanie, profesijný a osobnostný rast, profesijnú etiku a morálnu integritu, primeranú náročnosť a medziľudskú empatiu, osobnú a spoločenskú zodpovednosť a inštitucionálnu lojalitu za charakteristické kvality zamestnanca univerzity.

Od týchto deklarovovaných priorit sa odvodzujú kritériá hodnotenia. K hlavným hodnotiacim kritériám kvality poskytovaného vzdelávania na UMB patrí:

- záujem uchádzačov o štúdium študijných programov;
- vstupné požiadavky na vedomosti uchádzačov o štúdium študijných programov;
- garantovanie študijných programov a predmetov jadra vedomostí študijných odborov profesormi a docentmi vrátane kvalifikačnej štruktúry učiteľov;

- dosahované výsledky študentov v štúdiu (aplikácia ECTS, priemerná známka - vážený študijný priemer, prerušenie a zanechanie štúdia, vylúčenie zo štúdia), zapojenie študentov do študentskej a vedeckej aktivity, národné a medzinárodné ocenenia úspechov študentov;
- ponuka študijných programov a predmetov v cudzích jazykoch;
- počet študentov študujúcich študijný program alebo jeho časť v cudzom jazyku; uznávanie vzdelávania medzi krajinami a mobility študentov;
- kvalita vzdelávacieho prostredia a materiálne a technické podmienky pre štúdium (vybavenosť posluchárňí dataprojektormi, výpočtovou a informačno-komunikačnou technikou, technológiami, laboratórne a špeciálne vybavenie);
- prístup študentov k internetu; vybavenosť knižnice odbornou literatúrou a časopismi;
- zabezpečenie výučby predmetov vlastnou študijnou literatúrou; priestory pre samoštúdium;
- podmienky na ubytovanie, stravovanie, relaxáciu študentov, ... ), spokojnosť študentov so štúdiom študijného programu a s učiteľmi;
- spätná väzba od študentov a absolventov, zamestnávateľských organizácií, externých hodnotiacich inštitúcií; prepojenosť študijných programov s požiadavkami praxe a umiestnenie absolventov v praxi. (Dostupné na: <https://www.umb.sk/o-nas/informacie/o-univerzite/zakladne-principy-cinnosti-umb-a-uznavane-hodnoty.html>)

### ***Politika kvality vzdelávania na UMB***

Politika vyjadruje smerovanie univerzity v dosahovaní kvality vo všetkých procesoch, to znamená, čo chce univerzita dosiahnuť, aká bude organizácia systému kvality, zásady kvality, kto bude zodpovedný za jej realizáciu. V politike kvality je deklarovaný vzťah medzi vysokoškolským vzdelávaním a výskumnou činnosťou, organizácia systému kvality vzdelávania, zodpovednosť v zabezpečovaní kvality a zapojenie študentov a ostatných zainteresovaných skupín do systému kvality vzdelávania.

Zásady a postupy zabezpečovania kvality vzdelávania závisia od vnútorného prostredia UMB, hlavne od stratégie a filozofie vedenia vysokoškolskej inštitúcie, profesionality a prístupu k práci vysokoškolských učiteľov, úrovne študentov, vytvorených podmienok pre vzdelávanie, obsahu štúdia a profilácie študijných programov, politiky dostupnosti štúdia, ale aj od externého prostredia, to znamená od národnej a nadnárodnej politiky a podmienok vzdelávania, statusu vysokoškolského učiteľa a vysokej školy v spoločnosti, od účasti a vplyvu zainteresovaných osôb a skupín na zabezpečovaní kvality vzdelávania. Systém kvality vzdelávania (ďalej SKV) vychádza zo strategických rozhodnutí vedenia UMB koncipovaných v Dlhodobom zámere rozvoja a zahŕňa politiku a postupy na dosiahnutie kvality vzdelávania, ktoré sú obsahom tohto dokumentu. Politika vyjadruje smerovanie UMB v dosahovaní kvality vo všetkých procesoch, to znamená, čo chce UMB dosiahnuť, aká bude organizácia systému kvality, zásady kvality, kto bude zodpovedný za jej realizáciu. V politike kvality je deklarovaný vzťah medzi vysokoškolským vzdelávaním a výskumnou činnosťou, organizácia SKV, zodpovednosť v zabezpečovaní kvality a zapojenie študentov a ostatných zainteresovaných skupín do SKV. Postupy zabezpečovania kvality vyjadrujú metódy

a nástroje zabezpečenia kvality vzdelávania. V súlade s prijatou politikou kvality UMB prijalo na rok 2018 nasledovné ciele:

- V nadväznosti na požiadavku revidovanej normy ISO 9001:2015 v článku 6.1 analyzovať riziká spojené s udržateľnosťou akreditácie študijných programov;
- V nadväznosti na požiadavku revidovanej normy ISO 9001:2015 v článku 6.1 analyzovať riziká spojené s udržateľnosťou habilitačných a vymenúvacích konaní;
- V nadväznosti na odborný a vedecký potenciál získať projekt aplikovaného výskumu zameraného na manažérske systémy aj v externom prostredí Univerzity Mateja Bela.

Každá fakulta UMB má vyhotovený akademickým senátom fakulty schválený implementačný systém vrátane personálnych zodpovedností za jednotlivé oblasti rozvíjania kvality na úrovni manažmentu fakulty (dekan, prodekan). Tieto majú každoročne za úlohu identifikovať aktuálne priority, následne ich evalvovať, pričom do procesu evalvácie sú aktívne zapojení vedúci katedier. Rešpektujú priority univerzity a individuálne pracujú s jednotlivými učiteľmi na ich kariérnom raste, vedeckovýskumnom a pedagogickom zameraní. Zároveň spolu s garantmi študijných programov tvoria dlhodobú víziu a stratégiu koncepcie skladby študijných programov, plánujú počty prijímaných študentov na nasledujúce obdobia, ktoré schvaľuje akademický senát po predložení dekanom. Majú tiež za úlohu starať sa o public relation smerom k uchádzačom, k spolupracujúcim cvičným školám a praxovým inštitúciám. Zabezpečujú vnútorné hodnotiace procesy, v ktorých každoročne vyhodnocujú spätnú väzbu od študentov, ich hodnotiace stanoviská na jednotlivých učiteľov a od absolventov názor na relevantný študijný program.

#### **4 METÓDY A PROCESY ZABEZPEČENIA KVALITY PEDAGOGICKEJ ČINNOSTI A VYUŽÍVANIE VÝSLEDKOV EVALVÁCIE NA UMB**

Postupy zabezpečovania kvality vyjadrujú metódy a nástroje zabezpečenia kvality vzdelávania. V procesuálnej rovine ide o zložitý, niekoľko rokov trvajúci cyklus „života“ študijného programu. Na rozdiel od dávnej minulosti, keď sa roky študovalo podľa stabilného študijného plánu, v súčasnosti sa tieto líšia tak medzi fakultami ako aj medzi akreditáciami na jednotlivých fakultách. Toto je pozitívny následok plurality vysokoškolského vzdelávania a akademických slobôd. Vyvoláva to však aj realizačné ťažkosti; napr. študent, ktorý predčasne opustí svoj študijný program a po rokoch sa rozhodne doštudovať sa ocitne v odlišnom študijnom programe. Existujú kritériá a normy pre tvorbu študijných programov opisy študijných odborov. (Dostupné na: <http://www.akredkom.sk/index.pl?tmpl=odbory>) Tieto kritériá musí rešpektovať pri tvorbe aj realizácii skupina odborníkov, ktorí zabezpečujú študijný program na základe platnej akreditácie. Opisy sú dôležitým kritériom tvorby študijného programu, pretože obsahujú zásadné nevyhnutné požiadavky na obsah štúdia a na profil absolventa.



## 4.1 Procesuálna úroveň

### *Kritériá a normy pre tvorbu a realizáciu študijných programov*

*Akreditácia* V rámci legislatívy Slovenskej republiky majú vysoké školy právo uskutočňovať len akreditované študijné programy v študijných odboroch, čo upravujú národné dokumenty.

Tieto procesy sa riadia zákonom (131/2002 Z.z. Zákon o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov), kritériami akreditácie študijných programov a Nariadením vlády SR o Akreditačnej komisii (ďalej len AK). Tvorba, schvaľovanie a hodnotenie študijných programov je v pôsobnosti vysokej školy a jej fakúlt podľa prijatého vnútorného dokumentu Systém kvality vzdelávania na UMB v Banskej Bystrici (2013, Dostupné na: <https://www.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=i&ID=4045>)

Akreditácia študijného programu je proces, v ktorom AK na žiadosť vysokej školy posúdi jej spôsobilosť uskutočňovať študijný program. Pred podaním žiadosti je študijný program schvaľovaný vo vedeckej rade fakulty s prizvaným zástupcom študentstva, ktorý je zvyčajne členom akademického senátu fakulty. To znamená, že už vo vstupnej etape je kvalita posudzovaná nielen akademikmi, ale berie sa do úvahy aj hlas študentov. Po vyjadrení AK minister školstva SR môže priznať vysokej škole právo uskutočňovať program a udeľovať absolventom akademický titul.

V procese žiadosti sa posudzuje veľmi náročne podľa jednotlivých kritérií kvalita zabezpečovania programu z pohľadu: *personálneho, vedeckovýskumného a realizačného*. Príslušná pracovná skupina AK hodnotí z *realizačného* aspektu: obsah programu, skladbu povinných a povinne voliteľných predmetov, profil absolventa, požiadavky a spôsob výberu uchádzačov a požiadavky na absolvovanie štúdia. Predmetom posudzovania je aj *personálne* zabezpečenie študijného programu, najmä jeho garanta po stránke publikačnej výskumnej a kvalifikačnej, pričom sa v spise uvádza skladbe všetkých vyučujúcich. V súčasnosti je minimálnou požiadavkou na akreditovanie programu trojica spolugarantujúcich profesorov a docentov, ktorí musia byť v stopercentnom pracovnom vzťahu s univerzitou, pričom sa posudzuje aj zabezpečenie výučby odborníkmi.

Za relatívne nový aspekt možno považovať evalváciu *vedeckovýskumného zázemia* pracoviska, skupiny zabezpečujúcich odborníkov a súvislosť ich vedeckej aktivity s realizovaným programom. Preto nielen v spise, ale permanentne musia byť na webovej stránke katedier sprístupnené informácie o vedeckovýskumných projektoch. V súčasnosti sa preto autorky tohto príspevku s tímom odborníčov orientujú na problematiku raného čitateľstva v rámci projektu: *VEGA č. 1/0455/18 Výskum a rozvoj čitateľstva žiakov mladšieho školského veku*. Aj iné projekty konkrétne z nášho pracoviska reflektujú záujem podpory študijných programov na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB (Dostupné na: <https://www.pdf.umb.sk/katedry/katedra-elementarnej-a-predskolskej-pedagogiky/projekty-aktualne-a-ukoncene.html>) Na uvedenej stránke je prehľad všetkých projektov riešených na katedre.

Kritériá tvorby študijných programov musia rešpektovať všeobecné požiadavky ICTS, pričom externé štúdium zo zákona musí byť rozložené na dobu dlhšiu o jeden rok ako denné štúdium. Inak sú všetky metódy výučby a dosahovania študijných výsledkov a požiadaviek na ukončenie totožné. Odporúča sa, aby pri akreditácii nového študijného programu boli zohľadnené výsledky predchádzajúcej evalvácie zameranej na kvalitu študijného programu, úspešnosť študentov, kvalitu ich záverečných prác, uplatnenie absolventov a kontinuitu vzdelávacích programov. Reálna prax ukazuje, že tieto procesy majú ešte značné rezervy.

## **Hodnotenie študijného programu**

*Realizácia* Kompletne študijné programy a ich súčasti sú zverejnené na webových stránkach fakúlt a univerzity, prístupné uchádzačom a študentom. Realizácia študijného programu musí rešpektovať akreditovanú verziu, pričom podmienky každého predmetu konkretizuje pre študentov vyučujúci a sú záväzné pre učiteľa aj študentov. Dané podmienky musí učiteľ rešpektovať v procese výučby aj v procese a kritériách hodnotenia študentov.

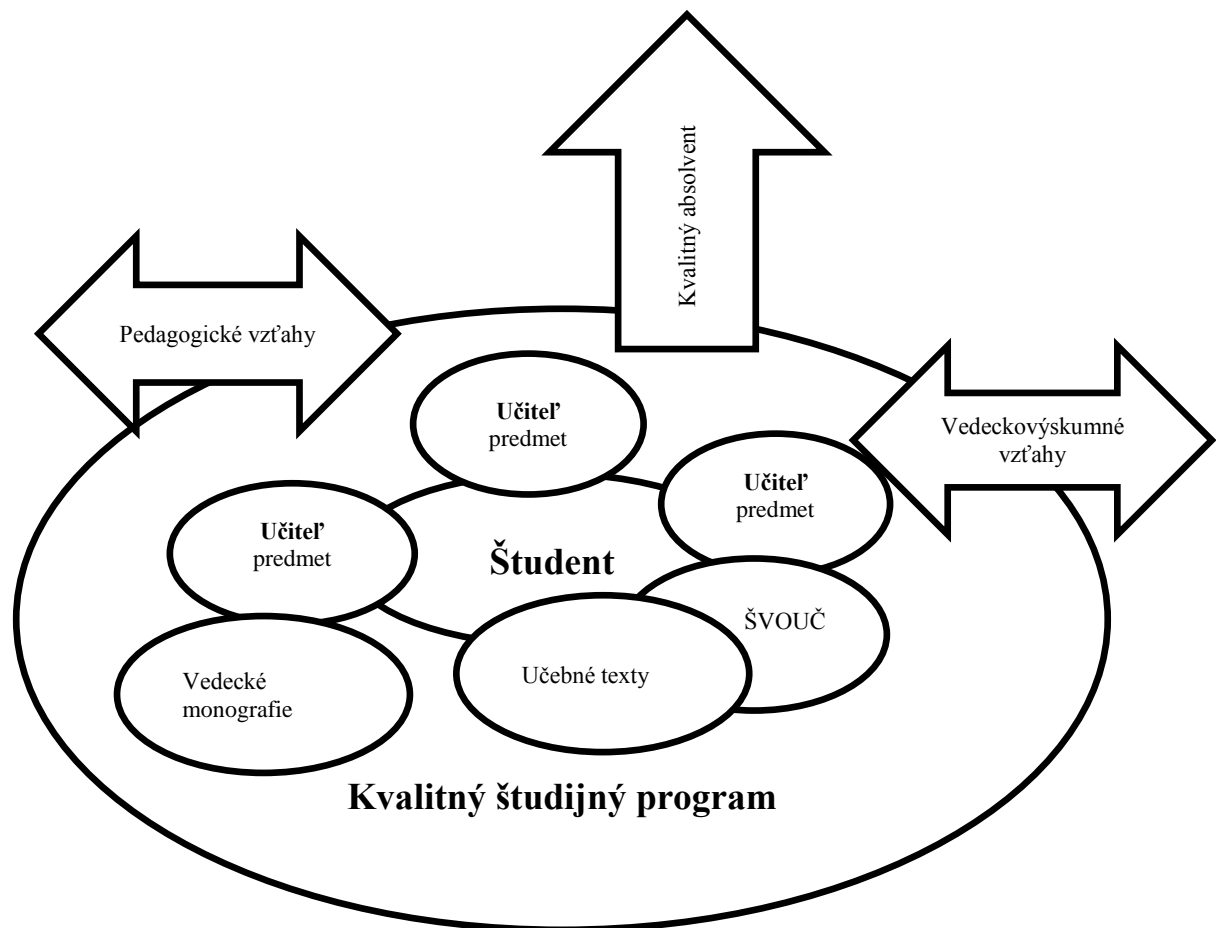
Študent je hodnotený podľa stabilnej kritériálnej normy prijatej na UMB. Táto má podobu jasne sformulovaných požiadaviek na dosiahnuté kompetencie študenta podľa Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov. Väčšina učiteľov si robí reflexiu študentov a sebareflexiu, štatistiky úspešnosti predmetov poskytuje AIS. Pracovník, zodpovedný za kvalitu, analyzuje kritické miesta, podáva podnety vedúcemu katedry. Vedúci katedry zvolí postup nápravy po evalvačnom rozhovore s konkrétnym vyučujúcim.

Dôležitým znakom kvality študijného programu je úspešný študent ako potenciálny absolvent uplatniteľný na trhu práce. Toto možno považovať za najzávažnejšiu rezervu pri evalvácii študijných programov. Zväčša sa zohľadňuje kvalita učiteľstva a ich kvalifikačnej štruktúry, ako aj kvality ich vedeckovýskumnej činnosti. To však nie je zárukou dopadu kvalitného programu na kvalitu študenta a absolventa.

Kvalitu vysokoškolského vzdelávania možno posudzovať viacerými spôsobmi. Longanecker a Blanco (2003) vo svojej publikácii *Nové smerovanie vysokoškolského vzdelávania* tvrdia, že dnes je oveľa dôležitejšie „ako“ sa študenti učia, než to „čo“ sa učia. Inými slovami povedané, dôležitejšie sú procesy ako obsahy vzdelávania. Súvisí to s centrálnou konceptuálnou rolou kľúčových kompetencií, ktoré sú definované ako cieľová kategória vzdelávania. Existuje však aj názor, že s týmto tvrdením nemožno úplne súhlasiť, pretože kompetencie (vedomosti, zručnosti a postoje) absolventa terciárneho vzdelávania možno preukázať len v prepojení s obsahom vzdelávania. Toto prepojenie je najviac podporované vzťahom medzi vysokoškolským vzdelávaním a tvorivou činnosťou študenta v podobe výskumu, vývoja a umeleckej činnosti a následnou implementáciou výsledkov tvorivej činnosti do vysokoškolského vzdelávania a jeho transformáciou do potrieb praxe.

Ak sa ale vrátíme k procesom terciárneho vzdelávania, musíme pripustiť, že to „ako“ sa študenti učia a „ako“ rozvíjajú svoje kompetencie nie je vždy úplne transparentné. Závisí to od úrovne profesijných kompetencií vysokoškolských učiteľov, kvality študijného programu a rozvoja schopnosti študentov.

Ak považujeme študijný program za kognitívno-sociálny priestor vzájomného stretávania sa študenta a učiteľov, treba to vidieť jednak systém pedagogických a vedeckovýskumných vzťahov. Tieto vznikajú v procese výučby, podnecujú a rozvíjajú študenta v jeho profesijných kompetenciách, dávajú mu možnosti a podnety profilovať sa v študovanom odbore ako úspešný praktik alebo nádejný vedec – výskumník. Evalvácia študentov a ich vzdelávacích výsledkov nie je preto len štatistickým ukazovateľom, ktorý nám môže povedať, do akej miery je kvalitný študijný program. Je zároveň nenahraditeľným potenciálom výchovy mladých vedcov, a teda aj rozvoja študijného odboru. Na tento účel evalvácia u nás systémovo nereflektuje, hoci existuje niekoľko možností ako vynikajúcich študentov oceňovať („červený diplom“ za vynikajúci študijný priemer, „cena dekana“ za vynikajúcu záverečnú prácu, výzva MŠ SR „študent roka“).



**Obr. 2** Kognitívno-sociálny priestor vzájomného stretávania študenta a učiteľov

## 5 ZAPOJENIE ŠTUDENTSTVA DO ZBERU DÁT POTREBNÝCH K EVALVÁCII

Študenti majú možnosť v rámci systému kvality buď v printovej podobe alebo prostredníctvom akademického informačného systému (AIS) vyjadriť svoje hodnotenie študijného programu a jednotlivých učiteľov.

Anketové otázky na študijný program sledujú spokojnosť študenta s absolvovaným programom, jednotlivé otázky sledujú aj prístup členov pracoviska k študentom, perspektívu uplatnenia a námety na zlepšenie. (Príloha 1)

Hodnotenie vyučujúceho prostredníctvom anonymnej ankety sa študent dobrovoľne vyjadruje k: jasnosti formulovaných požiadaviek a kritérií, k dodržiavaniu rozsahu a času výučby, zrozumiteľnosti podávaného učiva, priebežnému sledovaniu úrovne študenta a podávaniu spätnej väzby, k schopnosti učiteľa motivovať a vyvolávať záujem o štúdium, k udržiavaniu pozitívnej učebnej klímy, k jeho otvorenosti a ústretovosti a k objektivite hodnotenia. (Príloha 2)

V rámci projektu Vysegrad Fund medzinárodný tím (Ukrajina, Česko, Slovensko, Poľsko) sleduje názory akademikov a študentov na to, akými kompetenciami by mali vysokoškolskí učitelia disponovať. Tieto názory sme prvýkrát zisťovali v roku 2018 prostredníctvom e-dotazníkov určených študentom a učiteľom. (Dostupné na: <https://docs.google.com/forms/d/1bZ5LZpAyG7BZzi1vo3VP3q2FJNjil48kYDUHr1FeoKI/edit>)

## 6 RIEŠENIA VYPLÝVAJÚCE Z VÝSLEDKOV EVALVÁCIE

Podľa výskumu Koslowski, (2006) sú akademici (vysokoškolskí učiteľia) hodnotení skôr na základe dobrého mena, počtu kvalitných publikácií a počtu vyučovaných disciplín, než podľa pedagogických zručností – teda podľa kvality svojej výučby. Kvalita vysokoškolského štúdia sa častejšie hodnotí z pohľadu zamestnancov – učiteľov, menej sa berie do úvahy pohľad študentov a externých agentúr kontroly kvality. Arnon a Reichel (2007) vo svojom výskume preukázali, že študenti vnímajú osobné kvality a odborné vedomosti, za najdôležitejšie vlastnosti, ideálnych učiteľov. Osobné vlastnosti zahŕňajú všeobecné osobné vlastnosti, láskavosť, vedenie študentov, a postoj k povolaniu. Profesionálne kvality zahŕňajú znalosť predmetu a didaktické vedomosti. Tiež uviedli, že iné kvality, ako všeobecné vedomosti, učiteľ a jeho spoločenský status sú vnímané ako menej dôležité.

Vo všeobecnosti možno opatrenia triediť na *normatívne, organizačné, personálne, didaktické, technologické* a iné. Jadro problému evalvácie akademických inštitúcií však spočíva vždy a všade v personálnej rovine. To znamená, tak za výsledky zodpovedá, ako aj nápravu môže zabezpečiť konkrétny učiteľ/vedec. Z *normatívneho* hľadiska musí učiteľ spĺňať kvalifikačné predpoklady (PhD., doc., prof.). Tieto hodnoty sú výsledkom jeho vedeckovýskumnej činnosti, nevypovedajú o pedagogických kompetenciách. Doposiaľ je elementárnym opatrením kontrola publikačných a vedeckovýskumných výstupov, ktorá sa každoročne prehodnocuje vnútorným mechanizmom, ktorý je jedným z kritérií motivačného systému odmeňovania. Podľa výkonov vo vedeckých výstupoch (publikácie, projekty, medzinárodné aktivity) sa prerozdeľuje štátny rozpočet medzi vysoké školy, univerzita používa analogický model na prerozdelenie rozpočtu na fakulty a následne sa pohyblivá zložka mzdy odrazí v odmeňovaní jednotlivcov.

### ***Kompetencie v systéme kvality UMB aj v iných zdrojoch a projektoch.***

*Učiteľia a ich pedagogický a vedecký potenciál – kompetencie, rôzne prístupy*

Z hľadiska logiky financovania je to prístup relatívne spravodlivý, no objektívne treba povedať, že jeho hlavné slabina spočíva v tom, že nezohľadňuje všestranné kompetencie vysokoškolského učiteľa, akcentujú sa len jeho vedecké výstupy a kvantitatívne pedagogické výkony. V tomto zanikajú hľadiská kvality, a najmä sa nesledujú kompetencie. Pritom už v roku 2014 (Blašková, 2014) slovenskí autori publikovali teoretické prístupy aj empirické šetrenia na základe medzinárodných východísk. Tieto autori pôvodne sformulovali na základe DEQUA v nasledovnej štruktúre (Blašková 2014, p.459):

Moral and ethical competence	Role Model Competence
Technical (expert) competence	Mature personality competence
Scientific competence	Critically thinking competence
Acclaimed author's competence	Communication competence
Excellent teaching competence	Motivation competence

Autori zisťovali názory na tieto spôsobilosti na veľkej vzorke študentov (439 mužov a 247 žien), pričom hľadali aj pozitívne aj negatívne charakteristiky. Vytvorili kompetenčný model, kde v 8 kategóriách identifikovali oba póly prejavov, ktoré je možné sledovať a následne revalvovať prostredníctvom behaviorálnych indikátorov (Blašková et. al 2014, p. 463-464). Je na škodu veci, že sa tento model inde ako v teoretickej rovine zatiaľ neuplatňuje, a ministerstvo preferuje evalváciu stále na základe výstupov a výkonov.

## 6.1 Personálna úroveň

Vysokoškolský učiteľ musí zvládnuť rozmanité odborné roly. Mal by disponovať schopnosťou prebúdať prvotný záujem a objasňovať elementárne pojmy a vzťahy v odbore a plniť rolu podporujúceho učiteľa a facilitátora začiatočníkov. Mal by byť rozhladený vo svojom odbore teoreticky poznať tradičné, ale aj inovatívne vzdelávacie obsahy. Tiež by mal byť dobre informovaný o nových trendoch v praxi a príslušnej legislatíve. No zároveň spĺňať vysoké požiadavky na vedecké kompetencie a to nielen v projektovaní a realizácii vlastného výskumu, ale aj vo vedení mladých výskumníkov v doktorandskom štúdiu. V súvislosti s praxou získavania a využívania grantových finančných prostriedkov musí mať predpoklady pre tvorbu úspešných projektov a dobré manažérske schopnosti pre riadenie tímu a spolupráce v tíme. Mnoho krát sa javí, že tieto rozmanité roly je ťažké skĺbiť.

V súčasnosti sa tak ako v iných profesiách rozvíja trend formulovania profesijných štandardov založených na kompetenčnom profile.

Treba fakticky skonštatovať, že na UMB sa zatiaľ evalvácia pedagogických zamestnancov nesleduje prostredníctvom posudzovania ku kompetenčnému profilu, dokonca v slovenskej legislatíve kompetenčný profil akademického zamestnanca nie je vytvorený. V tomto legislatíva v regionálnom školstve týkajúca sa pedagogických zamestnancov základných a stredných škôl prebehla vysokoškolskú legislatívu, pretože tam už profesijný štandard vošiel do platnosti v roku 2009. (Babiaková, 2014).

V našich podmienkach existuje funkčný podiel hodnotenia vedeckej a publikačnej činnosti, ktorý sa z roka na rok stáva náročnejším. Výstupy učiteľov v podobe publikačnej činnosti a projektových aktivít (hlavne sumy finančných prostriedkov, ktoré projektom boli získané pre fakultu) sú jedným z kritérií metodiky financovania vysokých škôl. Toto prirodzene vytvorilo atmosféru silnejšieho tlaku manažmentov fakúlt na jednotlivcov. Vo vedeckých výstupoch sa tak ako všade inde preferujú a najvyššie oceňujú publikácie v impaktovaných kategóriách typu Scopus, WoS. Najmenej hodnotené sú napríklad vystúpenia na konferenciách (čo považujeme za nezdravé, lebo sa finančným mechanizmom stráca odborný zmysel vedeckých podujatí), ale, čo je ešte horšie, učebnice a učebné texty k študijným programom majú úplne marginalizovanú hodnotu z hľadiska financovania vysokých škôl. Obávame sa, že kým bude preferovaný tento systém financovania, vysoké školy a ich manažmenty nebudú pristupovať ochotne ku zmene evalvácie učiteľov cez kompetenčný model. Pretože nie je prepojený na princíp prerozdelenia finančných prostriedkov.

Práve preto aj napriek tomu sme sa zapojili do projektu overovania názorov na kompetencie učiteľov.

### ***Projekt medzinárodnej spolupráce Vysegrad Fund No. 21720008 Higher school teacher competence in change***

Osobitným nadkatedrovým príspevkom k riešeniu problematiky je projekt Vyšehradského fondu No. 21720008 *Higher school teacher competence in change*, ktorý sa zameriava práve na evalváciu kompetencií akademických učiteľov (Dostupné na: <https://www.pdf.umb.sk/veda-a-vyskum/projekty/high-school-teacher-competence-in-change.html>). V rámci tohto projektu medzinárodný tím (Ukrajina, Česko, Slovensko, Poľsko) sleduje názory akademikov a študentov na to, akými kompetenciami by mali vysokoškolskí učitelia disponovať. Tieto názory sme prvýkrát zisťovali v roku 2018 prostredníctvom e-dotazníkov určených študentom a učiteľom (Dostupné na:

<https://docs.google.com/forms/d/1bZ5LZpAyG7BZzi1vo3VP3q2FJNjil48kYDUHr1FeoKI/edit>).

Tento koncept, ktorý bol použitý v rámci medzinárodnej komparácie sledoval aktuálne trendy preferujúce competence-based proces evalvácie. V projektovom tíme bol spoločne použitý nasledovný systém triedenia kompetencií, i keď existujú aj iné prístupy. Boli identifikované tri hlavné profily kompetencií a v ich rámci čiastkové konkrétne spôsobilosti (Príloha 3):

1. Profesionálno-pedagogický profil tvoria tieto spôsobilosti
  1. Vzťah k zmenám a reformám:
  2. Profesionálny sebarozvoj
  3. Práca s informáciami a využívanie IKT
  4. Interakcia so študentmi
  5. Manažérske a edukačné spôsobilosti
2. Sociálno-personálny profil tvoria tieto spôsobilosti
  1. Pedagogická kultúra a etika
  2. Profesionálne rozhodnutia a zodpovednosť za ich dôsledky
  3. Kvality lídra
  4. Občianske pozície
3. Akademický profil tvoria tieto spôsobilosti
  1. Implementovanie výskumných výsledkov do študijných aktivít
  2. Internacionalizácia vedy a vzdelávania
  3. Popularizácia vlastných výskumných zistení
  4. Poznatky z metodológie výskumu a výskumných metód
  5. Akademické povedomie

Tento model bol zatiaľ v pilotnej fáze overovaný len z hľadiska názorových rozdielov medzi študentmi a učiteľmi a bude porovnávaný aj medzinárodne medzi členskými partnermi spomínaného projektu No. 21720008 Vysegrad Fund. Výsledky budú publikované po spracovaní a komparáciách. Treba zdôrazniť, že tím si uvedomuje rôzne existujúce prístupy ku kompetenčným modelom, a preto je uvedený príklad považovaný za pilotný výskum.

### ***Študenti ako hardcore pedagogického snaženia univerzít***

Systém hodnotenia študenta je na UMB jednotne prijatý podľa stupnice vyjadrujúcej mieru dosiahnutia požadovaných vedomostí, zručností a postojov, každému stupňu hodnotenia zodpovedá určené rozmedzie bodov zo 100, pričom minimu je 65. Každý predmet študijného programu obsahuje v infoliste explicitne vymenované ciele formulované z aspektu dosahovaných vedomostí, zručností a postojov študenta. Dôsledne sa dbá o to, aby požiadavky boli transparentné, vopred formulované, rozdelené na priebežné a záverečné, aby sa záťaž na študenta rozložila počas celého semestra, a aby jeho študijné snahy boli permanentne vyžadované a aby im bola poskytované priebežná spätná väzba.

Vonkajšie prostredie nám nastoľuje úlohy, ktoré majú protichodnú povahu. Na jednej strane je reflektovaný fatálny pokles úrovne maturantov a ich študijných predpokladov, teda nielen vedomostí ako takých (ktoré dnes už vyšli z módy), ale aj schopností osvojovať si poznatky, tvorivo z nich koncipovať vlastné výstupy, rozvíjať profesijné kompetencie vo vzťahu k študovanému odboru, kriticky myslieť, reflektovať a tvoriť. Namiesto toho prevláda tendencia reprodukovat' a recyklovať myšlienky a produkty. Na druhej strane rozumieme príčine tohto stavu, ktorý je výraznou mierou spôsobený neprimeraným množstvom vysokých

škôl a študijných príležitostí, čo vysoké školy nenúti k náročnosti pri výbere uchádzačov. Je bažným javom, že na niektoré študijné programy sú uchádzači prijímaní bez prijímacej skúšky, počty v ročníkoch sú neúnosne nízke. Paradoxne to nezvyšuje kvalitu starostlivosti o nich, ale objavuje sa snaha udržať ich v štúdiu kvôli zachovaniu počtu absolventov, čo je jedným z hodnotiacich kritérií. Neexistuje centrálny spoľahlivý údaj o uplatnení sa absolventov na trhu práce. Napriek tomu sa to niektoré pracoviská univerzít pre vlastné potreby snažia zisťovať. Existujú štatistiky všeobecnej povahy o počte zaevidovaných nezamestnaných absolventov, ale nie je žiadna evidencia o absolventoch odchádzajúcich do zahraničia, ktorí investície nášho vzdelávacieho systému uplatnia inde, nevedno kde.

Osobitnou kategóriou sú študenti doktorandských študijných programov. Tieto programy sa považujú za „výkladnú skriňu“ každej univerzity a sú zároveň aj dôležitým faktorom pri financovaní. Výkon a produkcia doktoranda sa oproti minulosti stala jedným z rozhodujúcich kritérií hodnotenia úrovne vedeckej produkcie a výskumného potenciálu pracoviska. Dostávame sa do stavu, keď urýchľujeme a skracujeme týmto vonkajším tlakom ich proces vedecko-výskumného zrenia, keď sa zdôrazňuje, že „doktorand má na seba zarobiť“. Tým sa rozumie, že počas svojho štúdia by mal vyprodukovať publikácie najvyšších kategórií ešte pred obhájením svojej doktorskej práce. Tento zápas o kvalitu hodnotenú kategóriami publikačnej činnosti vedie k tomu, že školitelia „obetavo“ hľadajú a ponúkajú svojmu doktorandovi príležitosti publikovania a účasti na grantoch. Pozitívnym znakom je, že mladí nádejní výskumníci spoznávajú zákutia a nástrahy vedeckého sveta už počas štúdia. Negatívnym znakom je to, že študent nie je nútený z vlastnej snahy iniciovať najvyššie úsilie o dosiahnutie prirodzenej vedeckej prestíže, primeranej svojmu postaveniu a pozícii v akademickej pospolitosti. Čoraz častejšie sa stáva, že kvalita študenta je stále viac záujmom školiteľa a tento zvyšuje tlak a nároky na výstupy doktoranda. V konečnom dôsledku je školiteľ hodnotený aj cez prizmu úspešnosti jeho doktoranda, čo však zatiaľ nemá povahu hodnotenia vedecko-pedagogickej, ale skôr ekonomicko-prínosnej povahy.

## **7 REFLEXIA EVALVÁCIE INTERNÝM VÝSKUMOM – PRÍKLAD DOBREJ PRAXE**

Ak má evalvácia kvalitatívne posunúť vysokú školu, je potrebné dobre ju naplánovať a jej výstupy využiť pre zmeny vo vzdelávaní, ktoré možno považovať za dôsledok evalvácie. Jednou z oblastí evalvácie na Pedagogickej fakulte UMB je oblasť štúdia študentov a oblasť ich študentského života. Ako príklad uvádzame veľmi užitočné zistenia

Na Pedagogickej fakulte UMB sa v roku 2017 realizoval výskum so študentmi, ktorý bol venovaný vybraným aspektom štúdia a študentského života. Jeho gestorom bola prodekanka pre rozvoj a zabezpečovanie kvality Mgr. Denisa Šukolová, PhD.

Dotazník mapoval názory na štúdium a študentský život v nasledovných oblastiach (otázky boli v rámci dimenzií v dotazníku rozmiestnené náhodne):

- Imatrikulácie
- Fakultná poradňa
- Motivácia k učiteľskému povolaniu
- Motivácia k podvádzaniu
- Efektivita zadávaných študijných úloh
- Účasť na mimoškolských podujatiach fakulty

- Online hodnotenie pedagógov

Vybrané oblasti boli predmetom spoločnej diskusie a záujmu študentov. Na výskume sa nakoniec zúčastnilo 165 študentov, ktorí predstavovali stratifikovaný výber podľa znakov: pohlavie, odbor, stupeň štúdia, ročník.

Uvádzame najdôležitejšie zistenia z dotazníka, ktoré môže vedenie fakulty, vedúci katedier ako aj jednotliví učitelia využiť pre zlepšenie kvality v jednotlivých hodnotených oblastiach.

### **Imatrikulácie**

Študenti hodnotili výrok *Rád by som absolvoval imatrikulácie a Imatrikulácie sú dôležitým univerzitným podujatím, ktoré by určite nemalo chýbať* na 10 bodovej škále (1 – vôbec nesúhlasím, 10 – úplne súhlasím). Z analýz významov vyplýva, že napriek celkovému menej priaznivému postoju k imatrikuláciám vidia najmä prváci v tejto udalosti stále pozitívny význam (adaptácia, významná slávnosť, zábava).

Záver pre vedenie fakulty: Je potrebné v tejto oblasti pracovať s informovanosťou – pomerne veľká časť študentstva nemá skúsenosť a nevie sa vyjadriť/prípadne potom nemá záujem sa zúčastniť.

### **Fakultná poradňa**

Študenti hodnotili výrok *Ak by som mal problém, navštívil by som poradňu a Som informovaný o fakultnej poradni a o jej činnostiach*. Medzi chlapcami a dievčatami boli zaznamenané významné rozdiely v ochote navštíviť poradňu aj v dôvodoch návštevy poradne. Dievčatá výrazne častejšie udávali motív študijných problémov a chlapci odpoveď, že by služby nevyužili za žiadnych okolností.

Záver pre vedenie fakulty: V prípade fakultnej poradne je vhodné zvážiť efektívnu formu propagácie a v súvislosti s ochotou využívať jej služby posilňovať taktiež chlapcov/študentov, ktorí majú väčšie zábrany.

### **Motivácia k učiteľskému povolaniu**

Študenti učiteľstva na 2. stupni (n = 34) hodnotili výrok *Po ukončení magisterského štúdia sa chcem stať učiteľom a Moja motivácia k vykonávaniu povolania učiteľa sa zvýšila na základe praxe*. V prípade motivácie k povolaniu sa stredová hodnota pohybovala na úrovni 6,91 a v prípade zvýšenej motivácie k povolaniu vďaka praktickej skúsenosti na úrovni 6, z čoho vyplýva, že pomerne pozitívny postoj budúcich učiteľov k povolaniu, môže byť mierne pozmenený v negatívnom smere po absolvovaní praxe.

Záver pre vedenie a učiteľov fakulty: Motivácia k učiteľskému povolaniu sa mierne znižuje po praktických skúsenostiach študentov. Na jednej strane je to prirodzené, na strane druhej to otvára priestor na reflexiu a intervenciu z našej strany, najmä pokiaľ ide o študentov, ktorí odchádzajú do praxe. Ich motivácia k výkonu povolania by sa nemala počas štúdia významne znižovať.

### **Motivácia k podvádzaniu**

Študenti hodnotili výrok *Študenti, ktorí sa neučia a používajú ťaháky, tiež získajú vedomosti a Študenti, ktorí používajú ťaháky, majú lepšie známky*. Študentom sme napokon položili otázku, ktorá smerovala k *poodhaleniu motívov využívania ťahákov*.

Záver pre vedenie a učiteľov fakulty: Za závažné zistenie v tejto oblasti je možné považovať fakt, že až štvrtina našich študentov je presvedčená o tom, že vyžadované vedomosti sú nepotrebné.



### ***Efektivita zadávaných študijných úloh***

Študenti hodnotili výrok *V škole sa často učíme to, čo budeme potrebovať v praxi a Počet kreditov za predmet zodpovedá počtu a náročnosti úloh, ktoré zadávajú pedagógovia.* Študentov sme sa taktiež opýtali na najčastejšie zadávané úlohy počas seminárov.

Záver pre vedenie a učiteľov fakulty: Študenti nevidia logiku v prerozdelení študijnej záťaže, ktorá je pri disciplínach vyjadrená počtom kreditov (vhodné bude funkčne to kontrolovať pri ďalšej akreditácii). Tiež by bolo vhodné zvážiť, či sú seminárne práce a ich spracovanie/prezentovanie o záj dobrou ukazovateľom nadobúdania kompetencií, ktoré deklaruje vo výsledkoch vzdelávania.

### ***Účasť na mimoškolských podujatiach fakulty***

Študenti hodnotili výrok *Pre študentov sú aktivity/podujatia fakulty zaujímavé a Fakultné podujatia sú dostatočne propagované.* Študentov sme sa pýtali napokon aj na dôvody nízkej účasti študentov na podujatiach fakulty.

Záver pre vedenie fakulty: Študenti nie sú dostatočne informovaní o našich podujatiach, ale nie sú ani motivovaní tieto informácie samostatne vyhľadávať, čo pravdepodobne súvisí s tým, že mnohé podujatia považujú za menej zmysluplné a nezaujímavé. Fakultnú stratégiu v tomto ohľade bude potrebné komplexne prehodnotiť.

### ***Online hodnotenie pedagógov***

Študenti hodnotili výrok *Viem o každoročnej možnosti hodnotenia pedagógov na PF UMB a Som presvedčený, že poskytnutie spätnej väzby je vždy anonymné a nebude zneužitá proti mne.* Študentov sme sa pýtali taktiež na dôvody nízkej účasti na online hodnotení pedagógov

Záver pre vedenie a učiteľov fakulty: Informovanosť študentov o možnostiach hodnotenia pedagógov je kľúčová pre ich účasť, ktorá je dlhodobo nízka, čo by bolo potrebné vziať do úvahy. Rovnako tak je dôležité posilniť aj ich dôveru v anonymitu tohto postupu. Študenti by nemali mať strach z vyjadrovania svojho názoru, naša inštitucionálna kvalita totiž súvisí s reálnym obrazom o kvalite našej pedagogickej činnosti. Študenti by mali vnímať, že čas venovaný spätnej väzbe má dopad na proces výučby. Je potrebné posilniť formatívne stratégie oproti informatívnym stratégiám (podľa Šukolová, 2018)

Pre rozvoj Pedagogickej fakulty UMB a zabezpečovanie jej kvality je potrebná komunikácia jej aktérov – študentov, učiteľov ale aj nepedagogických zamestnancov. Niektoré situácie si vyžadujú aj možnosť anonymnej spätnej väzby a pripomienok k životu fakulty. Podnetom pre takúto komunikáciu je zriadená *Elektronická schránka podnetov a pripomienok PF UMB*, ktorá predstavuje priestor pre anonymné zasielanie akýchkoľvek podnetov a pripomienok adresovaných členom a členkám vedenia fakulty. Tento priestor je monitorovaný 1x mesačne a za správu a predkladanie relevantných podnetov do grémia dekana zodpovedá prodekan/ka pre rozvoj a zabezpečovanie kvality. Elektronická schránka podnetov a pripomienok PF UMB slúži celoročne celému študentstvu aj zamestnanectvu fakulty (Šukolová, 2018, Dostupné na: <https://www.pdf.umb.sk/referat-pre-rozvoj-a-zabezpecenie-kvality/realizovane-kurzy-na-pf-umb/>).

## ZÁVER

Namiesto zámerov školy alebo fakulty uvádzame niekoľko námetov autoriek tejto štúdie k možnostiam využitia a premeny evalvácie z nástroja kontroly na nástroj rozvoja kvality a premeny postoja zúčastnených od nariaďovania ku podnecovaniu (Babiaková, 2013). aktuálne vymenujeme len niektoré z priorit, ktoré považujeme aplikovateľné na väčšine pracovísk UMB.

### Učitelia

- Akceptovať a implementovať medzinárodné trendy kompetenčných prístupov k hodnoteniu kvality akademických pracovníkov (učiteľov a vedcov);
- Zásadne zmeniť prístup k inštitucionálnej evalváci pedagogickej činnosti cez rozvoj a hodnotenie kompetencií akademických učiteľov;
- Vedeckovýskumné aktivity úzko zosúladať s rozvojom študijných programov. To zabezpečuje permanentnú inováciu programov na základe vedeckého prístupu a zároveň konvergentne sústreďuje sily učiteľov/vedcov na jednotiace ciele sformulované vo víziách pracoviska.

### Študenti

- Zameriť sa na získavanie a výber kvalitných uchádzačov;
- Podporovať a včas vyhľadávať vedecké talenty (rámcovo už pred vstupom na vysokoškolské štúdium);

### Študijné programy

- Identifikovať a utriediť silné stránky študijných programov, aby sa stali nosnými pre víziu programu;
- Identifikovať a eliminovať slabé stránky študijných programov, jasnou rečou povedať, či sa týkajú koncepcie programu a jeho kontinuity, aktuálnosti a uplatniteľnosti absolventa na trhu práce alebo chyby spočívajúce vo vyučujúcich programoch;
- Identifikovať slabé stránky aktuálnych programov na základe empirického overovania so získavaním informácií a názorov od učiteľov, študentov ale aj z praxe absolventov, aby sa neopakovali chyby v novo akreditovaných programoch.

Medzinárodná spolupráca a spoluúčasť na projektoch výskumu a vývoja je podnetným zdrojom a efektívnym stimulom pre rozvoj akademických pracovísk a to tak učiteľov, vedcov, študentov, procesov aj metód a nástrojov na úrovni inštitucionálnej, personálnej a procesuálnej.

## LITERATURA

Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 441–464.

Babiaková, S. (2013). *Autoevalvácia školy a učiteľa*. Banská Bystrica : PF UMB, 2013. ISBN 978-80-557-0569-9.

Babiaková, S. (2014). Miesto evavácie v kontinuálnom vzdelávaní učiteľov. In. Malach, J. et. Chmura, M. *Diagnostika a evalvace dospělých*. Ostrava : PdF OU v Ostravě. 9-28. ISBN 978-80-7564-654-6.

Blašková, M, Blaško, R. Kucharčíková, A. Competences and Competence Model of Univeristy Teachers. Procedia – Social and Behavioral Sciences 159 (2014) pp.457-467. Elsevier Ltd. 2014 1877-0428

Fischer, A. W. – Schratz, M. (1997). Vedení a rozvoj školy. Brno : Paido, 1997, 171 s.

<https://www.umb.sk/o-nas/informacie/o-univerzite/zakladne-principy-cinnosti-umb-a-uznavane-hodnoty.html>

Koslowski III, F. A. (2006). Quality and assessment in context: A brief review. Quality Assurance in Education, 14(3), 277–288.

Longanecker, D. A., & Blanco, C. D. (2003). Public policy implications of changing student attendance patterns. New Directions for Higher Education, 2003(121), 51–68.

Průcha, J. (1996). Pedagogická evaluace. Brno : MU Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996. ISBN 80-210-1333-8.

Správa o pedagogickej činnosti PF UMB 2018. Dostupné na internete: <https://www.pdf.umb.sk/o-fakulte/system-kvality/>

Systém kvality vzdelávania na UMB. Dostupné na internete: <https://www.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=i&ID=4045>

Šukolová, D. (2018). Vybrané aspekty štúdia a študentského života. Dostupné na internete: <https://www.pdf.umb.sk/referat-pre-rozvoj-a-zabezpecenie-kvality/realizovane-kurzy-na-pf-umb/>.

Dotazníky pre učiteľov a študentov na zisťovanie názorov na kompetencie vysokoškolských učiteľov.

(<https://docs.google.com/forms/d/1bZ5LZpAyG7BZzi1vo3VP3q2FJNjil48kYDUHr1FeoKI/edit>)

(<https://docs.google.com/forms/d/1bZ5LZpAyG7BZzi1vo3VP3q2FJNjil48kYDUHr1FeoKI/edit>)

## KONTAKT

### **prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.**

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta UMB

Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

+421/48/4414863

[bronislava.kasacova@umb.sk](mailto:bronislava.kasacova@umb.sk)

### **doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.**

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta UMB

Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

+421/48/4414862

[simoneta.babiakova@umb.sk](mailto:simoneta.babiakova@umb.sk)

## **PRÍLOHY**

### **Príloha 1**

#### **HODNOTENIE ŠTUDIJNÉHO PROGRAMU**

Anketa študentov o kvalite výučby

Hodnotením študijných programov po ukončení štátnych skúšok končiacimi absolventmi 1. a 2. stupňa štúdia sa sleduje zistenie súhrnného pohľadu na priebeh celého štúdia, obsah študijného programu a podmienky vytvorené na jeho zabezpečenie. Sociologické opytovanie zamerané na hodnotenie vybraných študijných programov pozostávalo rovnako ako v minulých rokoch z nasledujúcich otázok.

#### **Obsah študijného programu**

1. Vhodnosť (skladba) predmetov tvoriacich študijný program vzhľadom na deklarovaný profil absolventa.
2. Logická postupnosť a nadväznosť predmetov.
3. Obsah študijného programu reaguje na aktuálne poznatky.
4. Možnosť výberu povinne voliteľných predmetov rozvíjajúcich odbornú profiláciu.
5. Možnosti štúdia odborných predmetov v cudzom jazyku.

#### **Podmienky zabezpečenia študijného programu**

6. Rozvrh výučby.
7. Kvalita služieb študijného oddelenia v poskytovaní informácií a pomoci študentom.
8. Dostupnosť a využívanie internetu a počítačovej techniky.
9. Vybavenosť univerzitnej knižnice dostupnými literárnymi zdrojmi.
10. Materiálne a technické zázemie pre štúdium: učebne, študovne, materiálne a technické zázemie pre študentov so špecifickými potrebami.
11. Možnosť absolvovať časť štúdia v zahraničí.
12. Možnosť výberu výberových predmetov v rámci univerzity.
13. Informovanosť o podmienkach a priebehu štúdia študijného programu.

#### **Identifikačné údaje**

14. Stupeň štúdia.
15. Forma štúdia.
16. "Doteraz - počas štúdia - ste boli v pozícii hodnotených. Teraz prosím prejdite do pozície hodnotiteľov a škálou A - F celkovo zhodnoťte študijný program."

#### **Škála hodnotenia:**

- A - veľmi vysoký stupeň kvality (maximálna miera súhlasu)
- B - vysoký stupeň kvality (vysoká miera súhlasu)
- C - stredný stupeň kvality (priemerná miera súhlasu)
- D - nízky stupeň kvality (nízka miera súhlasu)
- E - veľmi nízky stupeň kvality (veľmi nízka miera súhlasu)
- F - neviem posúdiť

## Príloha 2

### HODNOTENIE PEDAGÓGOV ZA AKADEMICKÝ ROK

Anketa študentov o kvalite výučby

1. Na začiatku semestra jasne formuluje kritériá na ukončenie predmetu a dodržiava ich.
2. Rešpektuje stanovený rozvrh vyučovacích hodín.
3. Výučbu vedie zrozumiteľne.
4. Priebežne zisťuje úroveň vedomostí študentov.
5. Študentov vedie k samostatnej práci, k tvorivému a kritickému mysleniu.
6. Študentov motivuje k prehĺbovaniu informácií o predmete.
7. Vyvoláva záujem o predmet napr. aktuálnymi informáciami z praxe.
8. Na vyučovaní vytvára pozitívnu atmosféru.
9. Má požadované odborné vedomosti.
10. Podnecuje otvorenú diskusiu.
11. K študentstvu je ústretový/á.
12. Vedomosti študentov hodnotí objektívne.
13. Presvedčil/a ma, že štúdium jeho/jej predmetu má zmysel.
14. Rád/rada by som absolvoval/a u hodnoteného pedagóga aj ďalšie predmety.

Škála hodnotenia:

- 1 – veľmi vysoký stupeň kvality (maximálna miera súhlasu)
- 2 – vysoký stupeň kvality (vysoká miera súhlasu)
- 3 – stredný stupeň kvality (priemerná miera súhlasu)
- 4 – nízky stupeň kvality (nízka miera súhlasu)
- 5 – veľmi nízky stupeň kvality (veľmi nízka miera súhlasu)

### Príloha 3

#### **Integrated matrix of academic teacher's competences** (by project No. 21720008 *Higher school teacher competence in change*)

##### **Professional-pedagogical profile:**

1. Relation to reforms (item number 9,13);
  1. Shows flexibility in professional activity, enterprising initiative;
  2. Has a positive attitude to reforms and changes that take place in higher education
2. Professional self-improvement (item number 1, 5, 14);
  3. Constantly improves himself / herself, improves his / her intellectual and professional level;
  4. Uses fundamental knowledge in the educational process, the achievements of modern science, constantly updates the content of educational courses;
  5. Is satisfied with the results of his professional activity
3. Work with the information and use of ICT (item number 2, 3, 7);
  6. Introduces innovative learning technologies, including ICT;
  7. Works with information in global networks based on its critical analysis;
  8. Creates distance learning courses
4. Interaction with students (item number 4, 10);
  9. Uses various means of communication with students and colleagues, including ICT;
  10. Considers interactive coordination with students the most productive in the educational process, organizes group and collective project activities
5. Management of the educational process (item number 6, 8, 11, 12).;
  11. Creates an educational environment, that contributes to cognitive activity of students, research based learning;
  12. Is able to use the technology of managing of students` self-study;
  13. Is able to set and achieve the didactic goal according to SMART technology with students;
  14. Uses different technologies of monitoring educational outcomes, corrects them

##### **Social-personal profile:**

1. Pedagogical culture and ethics (item number 18, 19, 22, 25);
  15. Keeps to the rules of professional ethics with all subjects of the educational process;
  16. Perceives the younger generation as a generation that has special values and needs;
  17. Restrains negative emotions, overcomes bad mood;
  18. Encourages tolerance to differences between people in multicultural environment
2. Making a professional decision and responsibility for their consequences (item number 15, 20, 26);
  19. Understands the social significance and high responsibility of his professional activities;

- 20. Is opened to communication, aspire to understanding and solving complex situations;
- 21. Can come to a decision and take responsibility for success and failures in professional work
- 3. Leadership qualities (item number 17, 21, 24);
  - 22. Provides leadership support for student youth, demonstrating a high level of general and professional culture;
  - 23. Can present and stand up for own ideas as well as take part in a dialogue and discussion;
  - 24. Gives students real opportunities for developing self-management, supports youth initiatives;
- 4. Civic position (item number 16, 23).
  - 25. Has a high motivation to perform professional tasks;
  - 26. Knows his civil rights and duties, can uphold them basing on valid laws;

**Academic profile:**

- 1. Implementation of scientific research results into practice (item number 27, 29);
  - 27. Is able to combine the activities of a teacher and a scientist, organizes student's studying process basing on research;
  - 28. Organizes research groups on topical issues of science, participates in national and international projects;
- 2. Internationalization of education and science (item number 30, 31, 33);
  - 29. Realizes the main forms of internationalization of higher education (students and teachers mobility, introducing foreign experience into practice, etc.)
  - 30. Publishes the results of scientific research in scienometric publications.
  - 31. Presents the results of scientific activities to the international community
- 3. Popularization of own scientific researches (item number 36, 37);
  - 32. Is an expert in the relevant scientific field, conducts expert examinations, prepares reviews, has a scientific school
  - 33. Promotes the results of their own research using an e-portfolio
- 4. Knowledge of scientific methodology and research tools (item number 28, 32, 34);
  - 34. Is proficient in modern methodology and methodology of research in the field of higher education
  - 35. Involves students in scientific activities, manages a scientific club, an elective
  - 36. Is able to develop a diagnostic tool for the analysis of scientific data
- 5. Academic goodness (item number 35).
  - 37. Adhere to the standards of academic integrity





# EFEKTIVNÍ UČENÍ STUDENTŮ - VÝCHODISKA PRO EVALUACI KVALITY VÝUKY V TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Tat'ána Göbelová, Alena Seberová

**Abstrakt:** Analýza konceptů efektivního učení je důležitá pro zajištění kvality vysokoškolského výuky i její evaluace. Pokud vycházíme z paradigmatu fenomenologických přístupů „vzdělání jako kategorie bytí“ se všemi konsekvencemi, zajímají nás především přístupy a teorie učení, které vycházejí z konstrukce lidského poznání jako budování a změn struktur v mysli studentů, a tím také forem učení, které zahrnují procesy individuální transformace. Obsah kapitoly tvoří dvě podkapitoly: *Koncepty učení pro terciární vzdělávání* a *Efektivní učení a strategie vysokoškolské výuky* s vybranými příklady strategií učení a výuky na různých typech univerzit a vysokoškolských institucí.

**Klíčová slova:** fenomenologie, vysokoškolská výuka, vzdělání, teorie učení, efektivní učení, perspektivní transformace, individuální transformace v učení, evaluace, strategie učení

**Abstract:** Analysis of effective learning concepts is important for ensuring the quality of higher education. This chapter to provide a discussion of the individual transformation of learning in the context of the challenges higher education. The chapter contains two parts: *The concept of learning in higher education* and *Effective learning and teaching strategies in higher education*.

**Key words:** phenomenology, higher education and teaching, theory of learning, effective learning, perspective transformation, individual transformation, evaluation, teaching strategies

## ÚVOD

Zajištění kvality systémů vysokoškolského vzdělávání se stalo důležitou otázkou po celém světě a podněcuje diskusi na mezinárodní i regionální úrovni. Vysoké školy a univerzity jsou více než kdy jindy vystaveny těžké otázce „*Jak víte, že se studenti skutečně učí?*“ Neoliberalní stanoviska ke vzdělávání se svými důrazy na výkonnost přibližující se výrobě vedou k redukci složitých jevů a procesů souvisejících s výukou a učením na snadno kvantifikovatelné výstupy a standardy. Vzdalujeme se tak od toho, kdo se učí, co se vlastně učí a také od vzájemné odpovědnosti studentů a vysokých škol v oblasti posilování učení. A dovedeme ještě obhajovat a realizovat ve vysokoškolské výuce v době „*kapitalizace ducha*“ (Liessmann, 2008) mizející dimenzi „*vzdělání jako způsobu poznání sebe sama a světa?*“

## 1 KONCEPTY UČENÍ PRO TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Pro fenomenologii jako jeden z filosofických směrů je charakteristické, že odmítá učení o objektivní realitě, kterou považuje za další z pouhých interpretací realit a navrhuje návrat k fenoménům – věcem samotným. Zkoumání fenoménu vysokoškolského vzdělávání je tak jednou z alternativ pro přemýšlení o společných konceptualizacích toho, co znamená učit se a vzdělávat ve vysokoškolských institucích.

Z hlediska fenomenologického přístupu M. Heidegger (1968) učením rozumí dělat vše, co děláme a odpovědět na jakékoliv podstatné věci, které nás v daném čase oslovují. Toto pojetí učení nemůže být omezeno na získávání správných znalostí nebo na zapojení se do činnosti s očekáváním, že něco získáme, ale v takto pojatém učení jde o integraci toho, co studenti vědí a mohou, s tím, jak se učí být v rozměru rozvíjení kognitivní, afektivní a konativní domény učení. Odklon od důrazu na pouhé získávání poznatků jako cíle samo o sobě zdůrazňuje potenciál vysokoškolského vzdělávání jako otevírání možnosti učit se být. Podle Patočky (1996) „vzdělání znamená vznik autonomního centra, které již proniká sám smysl, za kterým chce jít, a samočinností získává své prostředky.

Fenomenologický přístup nám umožňuje vrátit se ke světu vysokoškolského vzdělávání, jeho výzvám, možnostem a protikladům více reflexivním způsobem (Dall'Alba, 2017) „Člověk je jediná bytost, která tím, že není lhostejná k sobě i vůči jinému bytí, může žít v pravdě, zvolit si mezi životem v úzkosti svých rolí a potřeb, či ve vztahu ke světu, nejenom ke jsoucím věcem.“ (Patočka, 1995). Člověk je díky svým duchovním schopnostem bytostí, která může odpovědně plánovat celou svou existenci, ale současně být i eticky spoluodpovědná za utváření těchto schopností, a to v míře odpovídající rozvoji jeho osobnosti. Ve fenomenologickém přístupu M. Schlegelera (2003, s. 189) je „vzdělání kategorií bytí, nikoli vědění a prožívání. Vzdělávání - to je určitá získaná ražba, zformování lidského bytí...“ Mezi ambicemi vysokoškolského vzdělávání by měl být tento úkol podpory úsilí stát se plně lidskou bytostí klíčový.

Oblast učení je složitý a multiparadigmatický jev. Existuje velké množství rozdílných nebo i překrývajících se teorií učení, které se neustále vyvíjejí. Některé teorie odkazují na tradiční chápání, jiné otevírají nové možnosti a např. na základě neurověd postulují nové poznatky o lidském učení. Z hlediska pedagogické praxe vysokoškolské výuky (a nejen jí) je důležité si uvědomit, že zatímco učení se tradičně dříve chápalo jako získávání a rozvíjení znalostí a dovedností, dnes teorie a koncepty učení zahrnují mnohem širší oblast, která obsahuje morální, emocionální, sociální i společenskou dimenzi.

Otevřená definice učení K. Illerise (2007, s. 3) „jako jakéhokoliv procesu, které vede v živých organismech k trvalé změně kapacity, a to nejen kvůli biologickému dozrání nebo stárnutí“ je v souladu s aktuálním chápáním učení jako něčeho mnohem širšího a složitějšího než je tradiční pojetí učení redukované pouze na „získávání znalostí a dovedností“. V učení jde o transformativní procesy změn.

Samotné učení je aktivní a tvořivý proces rozšiřující vrozený genetický program a rozšiřuje možnosti jedince, jeho smyslem je přizpůsobování se novým situacím. Skutečné učení je činorodostí intelektu, je to zvědavý životní styl, je to schopnost chápat vztahy, souvislosti. Učení jsou také změny chování, které jsou podmíněny naší zkušeností. Scrutonovo pojetí učení (2003) „zahrnuje přijímání a opouštění různých představ podle měnícího se hodnocení situace; zahrnuje rozpoznávání předmětů, míst a druhých, zahrnuje očekávání známých věcí a překvapení novými“.

Podle K. Illerise (2007) se ve většině současných teorií učení setkáváme, že se jedná o složitý a mnohostranný proces, který zahrnuje sociální, emoční a kognitivní oblasti. Zvážíme-li narůstající složitost a diferencovanost současného světa, absolvent vysoké školy ve 21. století nemůže vstupovat do světa vztahů a práce bez možnosti rozvinout odbornou způsobilost ve všech čtyřech oblastech učení: kognitivní, afektivní, konativní a psychomotorické.

Kontrast jednotlivých cílů kognitivní, afektivní a konativní oblasti učení můžeme vidět v následujícím přehledu K. Kolbeho (1990):

**Tab.1** Přehled Kolbeho kognitivní, afektivní a konativní domény učení

Kognitivní	Afektivní	Konativní
<i>Vědět</i>	<i>cítit</i>	<i>konat</i>
<i>Myšlení</i>	<i>cítění</i>	<i>chtění</i>
<i>Myšlenka</i>	<i>emoce</i>	<i>vůle</i>
<i>Epistemologie</i>	<i>estetika</i>	<i>etika</i>
<i>Vědění</i>	<i>péče</i>	<i>vzdělání</i>

*Převzato z: Reeves, T.C. (2006, s. 297-298).*

Souhrny studijních výstupů pro absolventy vysokých škol rozvíjených v těchto oblastech učení představují:

- Kognitivní schopnost myslet, řešit problémy, hodnotit, tvořit.
- Afektivní schopnost hodnotit, ocenit hodnotu, projevit péči, jednat samostatně v souladu s internalizovanými hodnotami.
- Konativní schopnost jednat, rozhodovat, činit.
- Psychomotorická schopnost hýbat se, vnímat a používat fyzické dovednosti.<sup>2</sup>

Bez ohledu na obor nebo studovanou disciplínu na vysoké škole existuje soubor meta-výstupů, které se objevují napříč všemi čtyřmi oblastmi - kognitivní, afektivní, konativní a psychomotorickou doménou. Následující seznam, ačkoli není vyčerpávající, naznačuje rozsah těchto výstupů:

- *„přístup k informacím a jejich použití*
- *komunikační schopnosti za použití různých médií*
- *pochopení a hluboká úvaha*
- *aplikace pravidel a postupů na řešení strukturovaných a nestruturovaných problémů*
- *kreativita*
- *kritické myšlení*
- *schopnost pevného úsudku*
- *řešení problémů*
- *ochota se celoživotně vzdělávat*
- *projev intelektuální zvědavosti*
- *aktivní hledání možností, jak se dále vzdělávat v dané disciplíně*
- *projev etického chování“* (Reeves, 2006).

<sup>2</sup> Tyto cíle vycházejí z taxonomií kognitivních cílů Blooma, afektivních cílů Blooma, Kratwohla Maisa, konativních cílů a psychomotorických cílů, které tvoří čtyři základní domény rozvoje osobnosti v procesu učení.

Komplexnost kognitivního, afektivního a konativního rozměru učení umožňuje rozvíjet u vysokoškolských studentů pochopení objektivního světa, které nám zprostředkovává teoretické poznání, ale také rozvíjet praktické vědění související s etickou dimenzí, světem významů a hodnot, které pak realizují ve svém osobním i profesním jednání (Göbelová, 2018).

## 2 EFEKTIVNÍ UČENÍ A STRATEGIE VYSOKOŠKOLSKÉ VÝUKY

Obecně je efektivní výuka široce chápána jako výuka, která je zaměřena na studenty a jejich učení. Samotné definování efektivní výuky ve vysokoškolském vzdělávání je spojováno s mnoha přístupy a definicemi. Jak shrnují Devlin a Samarawickrema (2010) definování efektivní výuky můžeme sledovat v linii identifikace těchto charakteristik: s využitím různých teoretických pohledů na základě kvalitativních a kvantitativních přístupů z různých disciplinárních hledisek a z pohledu studenta. Nelze však hovořit o univerzálně přijímaná definice efektivního vysokoškolského učení a vyučování.

Co může umožnit a zajistit efektivitu a kompetentnost vysokoškolské výuky? Devlin a Samarawickrema (2010, s. 111) uvádějí dvě obecně akceptovatelné složky efektivního vysokoškolského učení:

- je to vyžadování určitého počtu konkrétních dovedností a praktik, které jsou identifikovány výzkumem;
- splnění požadavků kontextu, ve kterém se učení vyskytuje.

V průběhu minulého století vzdělávací psychologové a výzkumní pracovníci uvedli mnoho teorií, které vysvětlují, jak se lidé učí, tj. jak získávají, organizují a rozšiřují znalosti a dovednosti. Pokud vycházíme z fenomenologických přístupů, zajímají nás především konstruktivistické teorie učení, které vycházejí z konstrukce lidského poznání jako budování a změn struktur v mysli studentů a tím také forem učení, které zahrnují proces individuální transformace. Podle Palouše (2008) „*skutečné nefalšované e-dukační, vý-chovné působení vždy bylo tahem proti definitivní zamořenosti, otevíralo, vyvádělo, budilo vlastní aktivitu vychovávaného a vzdělávaného.*“ Vzdělávání by tedy mělo umožňovat otevřený prostor pro učení založený na aktivitě učícího se.

Každý reflektující vysokoškolský pedagog stojí před otázkou: *jak efektivní je má výuka i učení mých studentů?* Nejúčinnějším vyučováním je to, které umožňuje nejúčinnější učení. Ve své knize Učit se vyučovat ve vysokoškolském vzdělávání zdůrazňuje Ramsden (2003) šest klíčových principů efektivního vyučování. Těmito klíčovými principy jsou:

- zájem studentů a jasná vysvětlení
- zájem a respekt k učení studentů
- přiměřené posouzení a zpětná vazba
- jasné cíle a intelektuální výzvy
- nezávislost, kontrola a angažovanost
- učení se od studentů (srov. Ramsden, 2003).

Protože různé konceptualizace učení často implikují odlišné předpoklady mezi vztahy subjektu a objektu, individuality a kontextu, myšlení a jednání, znalostí a praxe, je důležité být citlivý na různé koncepty a teorie učení v samotné pedagogické praxi a reflektovat jejich přínos. Ve vysokoškolské výuce stojíme především před touto výzvou – studenti musí získat nové znalosti, dovednosti a informace, ale to samo k jejich učení nestačí, potřebují také získat změny v oblasti myšlení, postojů, hodnot a svého učení. Důležitým aspektem je budování silné teorie učení teorie je objasnit, jak se učící koncepty a teorie mohou ukázat jako užitečné.

Učení (ať už v kognitivní, afektivní, interpersonální nebo psychomotorické doméně) zahrnuje také proces individuální transformace. Tím pádem lidé aktivně vytvářejí své znalosti. (Biggs and Moore, 1993).<sup>3</sup> Myšlenka konstruktivismu jako jedné z teorií učení je založena na pojmu souvislého budování a změny struktur v mysli. Tyto struktury jsou známé jako schémata. Je to nové chápání, porozumění, zkušenosti, akce a informace, které asimilují a přizpůsobují změnu schématu. Pokud se schémata nezmění, učení nenastane. V konstruktivisticky pojaté výuce učitelé nevnímají znalosti jako inertní fakta, které mají být zapamatovány odděleně bez hlubšího porozumění, ale jako dynamický, neustále se měnící pohled na svět, ve kterém žijeme. Součástí znalostí je také schopnost zkoumání a hodnotícího posouzení tohoto našeho pohledu a přístupu ke světu. Z těchto důvodů ve vysokoškolské výuce aplikujeme konstruktivistické teorie vzdělávání, které jsou orientovány vývojovým a sebeorganizujícím směrem. Bertrand (1998, s. 71) uvádí alosterický model Giordana a model epistemologického rušení Larochelle a Desautelse. U alosterického modelu dochází k získávání poznatků pojmového charakteru jak s využitím dřívějších znalostí, které tvoří rámec kladených otázek, odkazů a interpretací, tak odmítnutím těchto znalostí. Pro strategie tzv. epistemologického rušení Larochelle a Desautelse je charakteristická „*podpora kritické reflexe postulátů a cílů, které vedou každé vytváření poznatků, tedy i produkci vědeckého poznání.*“ (srov. Bertrand, 1998) Tento navrhovaný demokratický pohled na poznání umožňuje zakomponovat do procesů učení vědomí existence různých hledisek a různých možností argumentace.

V konstruktivisticky pojaté výuce je role studenta je založena na aktivní účasti v kognitivní, psychomotorické, afektivní a konativní interakci, do nichž se studenti zapojují, zatímco se vypořádávají s autentickými úkoly, dynamickým obsahem, vrstevníky, vyučujícími, a ostatními komponenty studijního prostředí (Reeves, 2006). Nejeefektivnější studijní prostředí často vyžaduje spolupráci a týmovou práci.

Zatímco ve většině kurzů jsou hodnocení a klasifikace založeny na testech s výběrem z možností či na akademické eseji, v autentickém studijním prostředí, které je předpokladem pro konstruktivisticky pojatou výuku, je hodnocení založeno na pozorování studentova zapojení a na analýze artefaktů vytvořených během plnění úkolů. Spíše než použití jedné metody vyžaduje kvalitní hodnocení kritickou analýzu rozličných forem důkazů o tom, že výstupů z učení bylo skutečně dosaženo (Reeves, 2006, s.304). Na co by tedy měli vysokoškolští učitelé soustředit při hodnocení studentů? Podle Baina (citovaný v Reeves, 2006, s.301) nejlepší vysokoškolští učitelé soustředí svou hodnotící činnost na „*kritické myšlení, řešení problémů, kreativitu, zvědavost a zájem o etické problémy*“ stejně jako na „*šíři a hloubku odborných znalostí*“ a „*metodologie a důkazy použité při tvorbě těchto znalostí*“ K tomu navíc používají hodnocení, aby „*pomohli studentům učit se, nejenom aby hodnotili a klasifikovali jejich úsilí.*“

---

<sup>3</sup> A handbook for teaching and learning in higher education : enhancing academic practice / [edited by] Heather Fry, Steve Ketteridge, Stephanie Marshall.–3rd ed.p. cm. Taylor & Francis e-Library, 2008. Master e-book.s. 10

## 2.1 Scaffolding jako forma podpory efektivního učení studentů

Uvažujeme-li o podpoře efektivního učení studentů, můžeme čerpat inspiraci ze sociokonstruktivistických teorií učení, konkrétně z konceptu scaffoldingu jako individuálně rámované podpory umožňující v interaktivním prostředí dosahovat vyšších úrovní akademických znalostí a dovedností.

Konstrukt *scaffoldingu* není jednoznačně konceptualizován a některými autory je dokonce zpochybňován, a to zejména pro svůj spíše metaforický význam či obsahově velmi široké vymezení.<sup>4</sup> Puntambekar a Hübscher (2005) uvádí, že jsou pojmy *scaffolding* a *podpora* (support) používány stále více jako synonyma, což je problematické, poněvadž to neumožňuje hlouběji porozumět potenciálu scaffoldingu jako specifickému prostředku učení studentů. Důležitým principem je však v tomto procesu jeho podmíněnost v interaktivitě a aktivní, zúčastněné participaci učitele a studenta na řešení úkolu. Tento klíčový aspekt, který je kritiky široké konceptualizace scaffoldingu zdůrazňován (Stone, 1998), je vázán k výchozímu paradigmatickému rámci, ze kterého fenomén scaffoldingu vzešel. Hovoříme zde o Vygotského teorii socio-kulturní podmíněnosti učení, sociálního původu vyšších psychických funkcí a významu komunikace a dialogu ve školním vzdělávání (1978a, b).

Z Vygotského tezí (1978a, b) je zejména zdůrazňována diskurzivní podstata učení studenta v prostředí školní třídy odehrávající se na bázi interakce a komunikace mezi učitelem a studentem i studenty navzájem. Tento sociokomunikativní kontext má však v případě školního vzdělávání hlubší význam, neboť při něm dochází k osvojování specifických akademických dovedností studenta, které navíc vyžadují studentovu aktivní pozornost, participaci a vzhled do učebních činností.

Jak již bylo výše zmíněno, jedná se v případě scaffoldingu o specifickou, individuálně a situačně podmíněnou pomoc učitele studentovi, který v průběhu výukové interakce a komunikace aktivně participuje s učitelem na realizaci učebních činností. Onu specifickou musíme vnímat v celé šíři intervenujících proměnných, jež zasahují do průběhu učení studenta a mohou se tak vázat na druh osvojované dovednosti nebo typ učební obtíže vztahující se např. k tématu učiva. Klíčové aspekty scaffoldingu se tedy primárně váží na Vygotského postulovanou podmínku sociálně komunikativního kontextu učení, v rámci kterého je student plnohodnotným aktérem výuky a učitel situačním diagnostikem studentových individuálních učebních potřeb.

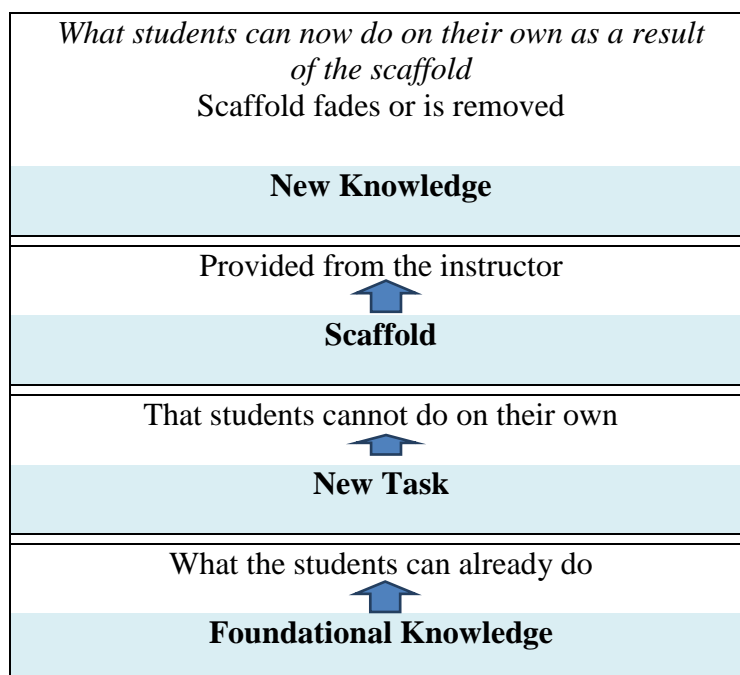
V tomto kontextu můžeme zmínit základní funkce scaffoldingu, které upravili Pressley, Harris a Parks (1992): (a) *získat, posilovat a udržovat studentovu motivaci*; (b) *minimalizovat části či fáze úkolu, k jejichž vyřešení student potřebuje asistenci*; (c) *udržovat snahu studentů dokončit úkol*; (d) *diskutovat se studentem kritické momenty úkolu*; (e) *eliminovat u studentů úzkost a stres*; (f) *diskutovat se studentem očekávaný výsledek úkolu, explicitně formulovat kritéria pro jeho splnění*.

Dalším specifickým znakem scaffoldingu je jeho vazba na učitelem identifikované učební obtíže či problémy studenta, které mu nedovolí samostatně dokončit řešenou učební úlohu. Původ obtíží však nemůžeme v případě scaffoldingu vidět pouze v momentální indispozici či nepřipravenosti studenta, avšak v situaci, kdy se v zóně nejbližšího vývoje (viz výše) u něj rozvíjí vyšší stupně schopností a dovedností, jejichž aktivizace samotným studentem v daném

---

<sup>4</sup> Jako první využili metaforu scaffoldingu, v přímém překladu *lešení*, Wood, Bruner a Ross (1976)<sup>4</sup> pro vysvětlení role, kterou mohou hrát dospělí v interakci s dětmi při společně sdílených, problémově zaměřených učebních aktivitách. Tak, jako má *lešení* v oblasti stavebnictví charakter dočasné podpory, která umožňuje konstruovat stavbu, stejně i v procesu učení může učitel poskytnout studentovi dočasnou podporu k vyřešení úkolu, který by student bez této pomoci nebyl schopen dokončit.

období ještě není možná, jak uvádí ve svých teoriích Vygotskij. Student tak potřebuje dočasnou podporu, která mu umožní dosáhnout vyššího stupně osvojovaných dovedností. V Ve schématu 1 můžeme jednotlivé aspekty učení vidět v názorném přehledu.



**Schéma č. 1.** Místo scaffoldingu v procesu učení (Hogan, Pressley, 1997)

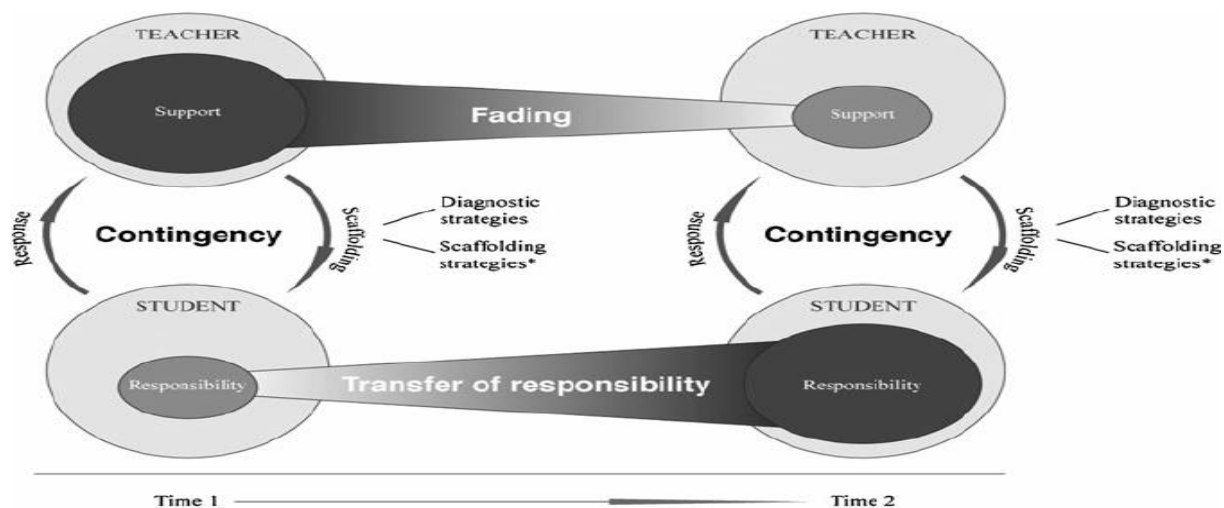
Potřeba specifické a situačně podmíněné pomoci vážící se k individuálně podmíněnému procesu studentova učení vede některé autory ke zpochybňování široké konceptualizace scaffoldingu, který by mohl být využíván jako univerzální výuková strategie. Museli bychom umět předpovídat průběh studentova učení včetně obtíží, které v tomto procesu nastanou, což je málo pravděpodobné. Co však můžeme předpokládat je schopnost učitelů studentovy obtíže v průběhu výuky diagnostikovat a následně poskytnout adekvátní formu podpory či pomoci.

Princip *nahodilosti* učebních obtíží (*contingency*) je však současně odborníky vnímán jako jistý identifikační znak či podmínka, která musí nastat, aby bylo možné aktivovat scaffoldingovou strategii. Níže ve schématu 2 vidíme názorně místo scaffoldingové strategie v širším konceptuálním rámci jako součást procesu, při kterém dochází (i) k obtížně předvídatelným učebním obtížím studenta (*contingency*), (ii) identifikaci a diagnostice těchto obtíží učitelem, (iii) volbě scaffoldingové strategie.

Naznačením jednotlivých fází učení, jejichž součástí je zařazení scaffoldingové strategie jako prostředku rozvoje vyšších úrovní dovedností, se dostáváme k dalšímu charakteristickému znaku, kterým se scaffolding odlišuje od dalších prostředků podpory, a tím je jeho časová omezenost / vyhraněnost. Princip tzv. *fadingu* můžeme nazvat jako *oslabování* či *doznívání*, k nimž dochází v situaci, kdy je student schopen vyřešit úkol již samostatně, nastává u něj potřebná míra interiorizace vyšších úrovní dovedností a studentovi tak může být poskytnutá podpora odebrána. Student však může i nadále používat např. algoritmus pomocných kroků, které mu učitel v rámci scaffoldingu poskytl. Tento algoritmus se však stává jeho „vnitřní řečí“ (Vygotskij, 1978 a, b), dále ho používá pro vyřešení úkolu, ale dělá to již samostatně, čímž přebírá *zodpovědnost za své učení*.

*Oslabování podpory a přebírání zodpovědnosti za vlastní učení* bývá označováno za poslední fázi učebního procesu (iv), v němž sehraává scaffolding ústřední roli.

Porozumět scaffoldingu jako součásti učebního procesu a nikoli pouze jako jednorázovému jevu považujeme za výchozí bod pro hlubší porozumění a empirické zachycení. Níže uvedené schéma 2 výše popsané vazby a etapy učení studenta názorně demonstrují.



**Schéma č. 2** *Konceptuální model scaffoldingového procesu* (Pol, Volman a Beishuizen, 2010)

Z výše popsané teoretické analýzy vyplývá, že je potřeba definovat scaffolding jako aspekt procesu učení zahrnující čtyři klíčové fáze: (i) *učební obtíže studenta* (contingency), (ii) *identifikace a diagnostika těchto obtíží učitelem*, (iii) *výběr a využití podpůrné strategie*, (iv) *zvnitřnění osvojované dovednosti spojené s oslabováním podpory a přebíráním zodpovědnosti studenta za své učení*.

V případě scaffoldingu hovoříme o dynamické intervenci laděné do individuálně podmíněného učebního pokroku každého jednotlivého studenta a ovlivněné řadou situačních aspektů. Výběr a využití scaffoldingové strategie je touto individualitou silně podmíněno, proto nemůže být aplikována stejným způsobem v rozličných pedagogických situacích a nemůžeme o ni uvažovat jako o univerzální podpůrné výukové strategii (Pol, Volman a Beishuizen, 2010).

V plánování strategií vysokoškolské výuky by měl být kladen důraz na rozhodování v těchto třech úrovních:

1. Učitel musí podporovat vzdělávací prostředí, které je respektující, facilitující a vytváří podporu pro koncepční změnu učení.
2. Výběr strategií výuky. Strategie chápeme ve smyslu celkových plánů, které vedou k jednotlivým sekvencím výuky v rámci konkrétního tématu.
3. Výběr konkrétních učebních úloh. Ty by měly respektovat rámec zvolené výukové strategie a umožňovat řešit požadavky konkrétní vědní oblasti.



## 2.2 Příklady strategií učení a výuky z různých typů univerzit a vysokoškolských institucí

### 2.2.1 *Transformativní teorie učení a výukové strategie ve vysokoškolské výuce aplikované na Stanfordské univerzitě*

Ve vysokoškolské výuce stojíme především před touto výzvou – studenti musí získat nové znalosti, dovednosti a informace, ale to samo k jejich učení nestačí, potřebují také získat změny v oblasti myšlení, postojů, hodnot a svého učení. Zde můžeme spatřovat odklon od asimilačního k transformačnímu učení. Pro efektivní učení studentů nestačí pouhé představení nových informací, ale také je důležité, aby rozpoznali omezení svých současných znalostí a perspektiv. Proto je v procesu učení potřebná skutečná transformace stávajících znalostí a perspektiv studentů. Teorie transformativního učení je v přímém rozporu s běžnějším procesem asimilativního učení, tedy učení, kdy studenti jednoduše získávají nové informace, které snadno zapadají do již existujících znalostí.

Teorie transformativního učení je založená na podmínkách a procesech potřebných pro získání nejvýznamnějšího druhu transformace znalostí – paradigmatický posun nazývaný perspektivní transformace. Mezirow (1991, s. 167) vymezuje perspektivní transformaci jako:

- proces kritického uvědomění, jak a proč naše předpoklady omezují způsob, jak vnímáme, chápeme a cítíme ve vztahu ke světu;
- změny struktur navykklých očekávání tak, aby nám umožnily obecnější, kritičtější a integrující perspektivu;
- výběr nebo jiný způsob jednání podle tohoto nového chápání.

Co napomáhá studentům v uskutečňování zásadních změn paradigmatu nebo perspektivních změn v jejich učení? Následující přehled je aplikačním shrnutím výukových strategií pro transformativního učení realizovaných na Stanfordské univerzitě.



Schéma č. 3 (upraveno podle McConigal, 2005 )

Aktivizující události – zahrnují vše, co umožňuje, aby studenti mohli zkoumat své myšlení a možná omezení svého porozumění. McConigal (2005) doporučuje snažit se pochopit studentské prostředí, zjistit, co studenti vědí a v co věří. Jako nástroje doporučuje anonymní předběžné testy, průzkumy apod. Dále do této oblasti spadají konfliktní pohledy a perspektivy, tzv. matoucí dilemata na základě případových studií, citací, experimentů, příběhů, která nespĺňují jejich očekávání. Nastavte ve výuce problémové situace, kdy budou potřebovat nové informace a přístupy.

Určení současných předpokladů - nejlepší strategií, jak pomoci studentům identifikovat jejich současné předpoklady je poskytnout studentům prostor, aby vysvětlili své uvažování a myšlení. Zde McConigal (2005) např. doporučuje využít: kritickou techniku dotazování s argumentací studentských odpovědí a alternativních scénářů; požádat studenty o predikce experimentu, události nebo postupu; umožnit studentům mluvit prostřednictvím jejich strategií myšlení nebo řešení; požádat studenty o vyhodnocení, zdůvodnění, kritiku. Možnost využití skupinové práce, třídních diskusí.

Povzbuzení kritické reflexe – součástí transformativního učení je kritická reflexe studentů. Vyskytuje se mimo třídu a také integruje, co se stalo ve třídě. Psaní na základě úkolů je vynikajícím způsobem, jak studenty do této reflexe zapojit. Jedná se např. vedení deníků, školních časopisů, reakce na konkrétní zkušenosti ve třídě, četbu. Důraz je kladen také na „aha“ okamžiky, když studenti náhle pochopí nový koncept nebo hledisko, stejně důležité je také zaznamenat i konflikty a zmatky (srov. McConigal, 2005).

Povzbuzení kritického diskursu - kritický diskurs je nejvýznamnějším sociálním aspektem transformativního učení. Vytvořte příležitosti, aby studenti reflektovali prostřednictvím rozhovoru: nové strategie, koncepty, paradigmaty, analyzovali a porovnávali přístupy a srovnávali je s předchozími předpoklady (např. hra na ďáblova advokáta); v seminářích vytvářejte delší období pro diskusi; umožňujte on-line diskusní fóra, využívejte skupinové projekty. Využívejte vše, co zahrnuje analýzu, komparaci a integraci myšlenek (srov. McConigal, 2005).

Příležitost vyzkoušet nové paradigma nebo perspektivu – aby v rámci transformačního učení mohlo dojít k transferu od myšlenky k akci, jednání potřebují studenti mít možnost aplikovat nové poznatky. Vytvářejte takové úkoly, které umožňují studentům uplatňovat nové přístupy s vysokou mírou pravděpodobnosti úspěchu – využívejte tzv. matoucí dilemata, zadávejte studentům problémy s možností různých pohledů a přístupů k jejich řešení; využívejte hry v roli, debaty, které umožňují vyzkoušet si nové perspektivy; požadujte po studentech, aby v rámci nových poznatků pozorovali a interpretovali různé události, experimenty, četbu, nebo své zkušenosti.

Podpora intelektuální otevřenosti – aby transformativní učení mohlo nastat, musí instruktor nalézt pečlivou rovnováhu mezi podporou a výzvou. Důvěra mezi studenty a pedagogem je zvláště důležitá v kursech, které využívají psaní a diskusi jako strategie pro kritickou reflexi a diskurs (McGonigal, 2005)

### **2.2.2 Vybrané strategie učení a výuky aplikované na různých typech univerzit a vysokých škol**

Existuje mnoho vzdělávacích a výukových strategií, které poskytují efektivní výsledky učení a výuky. Tím určujícím pro výběr nejvhodnější strategie jsou zamýšlené výsledky učení. V následující tabulce jsou vedeny příklady strategií učení a výuky na různých typech univerzit a vysokoškolských institucí.

**Tab. 2** Strategie učení a výuky aplikované na různých typech univerzit a vysokoškolských institucí

Aktivní učení	Aktivní učení je proces, při kterém se studenti zapojí do aktivit, jako je čtení, psaní, diskuse nebo řešení problémů, které podporují analýzu, syntézu a hodnocení. Kooperativní učení, učení založené na problémech a využití případových metod a simulací jsou některé přístupy, které podporují aktivní učení. (University of Michigan).
Případové studie	Ačkoliv se případové studie využívaly na právnických, lékařských fakultách a v sociálních vědách, mohou být použity v jakékoli disciplíně, když učitelé chtějí, aby studenti zkoumali, jak se to, co se naučili, týká situací v reálném světě. Případová studie může se může týkat hodiny, tématu nebo celého kursu. (Bostonská univerzita).
Společné učení	Společné učení je důležitou složkou aktivního učení. Poskytuje příležitost skupině jednotlivců spolupracovat na účelném kritickém diskursu a reflexi, aby si vytvořili osobní významovou strukturu a vzájemné porozumění. (Univerzita v Queenslandu).
Kooperativní učení	Kooperativní učení zahrnuje strukturování do malých skupin, které spolupracují tak, že úspěch každého člena skupiny závisí na úspěchu celé skupiny. (Carleton College).
Využití, aplikace znalostí	Počínaje "scénářem" a s vedením moderátora identifikují studenti své vlastní problémy a otázky. Poté zkoumají zdroje, které potřebují k prozkoumání tématu, a získávají tak potřebné znalosti. Takto získané znalosti jsou snadněji uchovány, protože byly získány zkušenostmi a ve vztahu ke skutečnému problému. (Univerzita v Manchesteru).
Peer learning	Vzájemné učení vnímají sociální teoretici konstruktivistů jako účinný prostředek k tomu, aby studenti získali hlubší pochopení nových konceptů prostřednictvím neformálních a formálních prostředků. Interakce mezi vrstevníky umožňuje studentům vstoupit do "zóny proximálního vývoje", kde méně schopní vrstevníci mohou vstoupit do nové oblasti potenciálního rozvoje pomocí řešení problémů s někým, kdo je schopen jim pomoci (Vygotsky, 1978). Pro komplexní studium vzájemného učení v celé řadě oborů publikuje australský Journal of peer learning výzkumné články o vzájemném učení mezi různými kontexty, převážně ve vysokoškolském vzdělávání. (University of Queensland).
Problémové učení	Problémové učení využívá autentické, volně strukturované problémy vybízející studenty k vyřešení. Studenti získají pokyny, nikoli odpovědi od facilitátorů a hodnocení je založeno na výsledcích studentů. Učení založené

	na problémech se liší od učení založeného na projektové výuce, protože se zaměřuje na problém a proces, zatímco učení založené na projektu se zaměřuje na produkt. (University of Queensland).
Projektové učení	Projektově orientované učení zahrnuje hluboké učení, protože se zaměřuje na problémy a výzvy v reálném světě a spoléhá se na řešení problémů, rozhodování a dovednosti. Projektově orientované učení začíná konečným produktem nebo prezentací, která vyžaduje učení specifických znalostí a konceptů, čímž vzniká kontext a důvod k učení a pochopení informací a konceptů. (Univerzita v Queenslandu).
Výuka v malých skupinách	Malá skupinová výuka se týká jakékoliv metody interakce mezi studentem a tutorem, která zahrnuje skupinu 3-25 studentů, kteří se mohou setkat pouze jednou nebo několikrát po celý semestr a kteří mají tendenci zaměřovat se na diskusi o předem definovaném tématu.
Týmové učení, tréninkové skupiny	Týmové učení je strukturovaná forma učení malých skupin, která zdůrazňuje přípravu studentů mimo třídu a uplatnění znalostí ve třídě. (Univerzita Vanderbilt).

*Pozn.: upraveno a převzato ze stránek Federation University Australia, Learning and teaching strategies*

*(<https://federation.edu.au/staff/learning-and-teaching/teaching-practice/learning-and-teaching-strategies>)*

Uvedené strategie a principy mají společná východiska - výuku zaměřenou na studenty, jejich učení a transformaci jejich poznání. V uvedených přístupech je patrný důraz na proaktivní úsilí učitelů a aktivní učení studentů podporující nezávislé, kritické a kreativní myšlení, efektivní spolupráci s druhými a podporu studentské odpovědnosti, motivace a výkonu.

Zamyšlené cíle a výsledky učení by měly ovlivňovat a řídit volbu kompetentního, profesionálního a nejefektivnějšího přístupu ve výuce, který je nejvhodnější pro jejich dosažení. Existují četné výzkumy a psychometrické procesy, které sledují vývoj kritérií efektivní výuky ve vysokoškolském vzdělávání. Podle Devlin a Samarawickrema (2010) se naše kolektivní chápání kompetentní, profesionální a efektivní výuky musí neustále vyvíjet, aby přesně odráželo a neustále reagovalo na kontexty, ve kterých probíhá učení a výuka.

## ZÁVĚR

Ve vysokoškolské výuce stojíme především před touto výzvou – studenti musí získat nové odborné znalosti, dovednosti a informace, ale to samo k jejich učení nestačí, potřebují také získat změny v oblasti myšlení, postojů, hodnot a svého učení.

Pokud vycházíme z paradigmatu fenomenologických přístupů „*vzdělání jako kategorie bytí*“ se všemi konsekvencemi, zajímají nás především přístupy a teorie učení, které vycházejí z konstrukce lidského poznání jako budování a změn struktur v mysli studentů, a tím také forem učení, které zahrnují procesy perspektivní i individuální transformace.

Vybrané uvedené strategie a principy efektivní výuky mají společná východiska - výuku zaměřenou na studenty, jejich aktivní učení ve smyslu procesů perspektivní i individuální transformace. V uvedených přístupech je patrný důraz na facilitující a proaktivní úsilí učitelů a aktivní učení studentů. U studentů je podporováno nezávislé, kritické a kreativní myšlení a řešení problémů, rozvíjení šíře a hloubky odborných znalostí, zájem o etické a existenciální otázky. Je rozvíjena efektivní spolupráce s druhými a rozvoj studentské zodpovědnosti, motivace a výkonu. Podle Baina (citovaný v Reeves, 2006, s.301) nejlepší vysokoškolští učitelé soustředí svou hodnotící činnost na „*kritické myšlení, řešení problémů, kreativitu, zvědavost a zájem o etické problémy*“ stejně jako na „*šíři a hloubku odborných znalostí*“ a „*metodologie a důkazy použité při tvorbě těchto znalostí*“ K tomu navíc používají hodnocení, aby „*pomohli studentům učit se, nejenom aby hodnotili a klasifikovali jejich úsilí.*“

Je důležité mít na paměti, že kompetentní a efektivní vysokoškolská výuka podporující aktivní učení studentů a její následná evaluace není statickou záležitostí, ale procesem, který je nutno neustále reflektovat a vyvíjet, aby přesně odrazil a neustále reagoval na kontexty a výzvy, ve kterých vysokoškolské učení a výuka probíhá.

## LITERATURA

A handbook for teaching and learning in higher education : enhancing academic practice. (2008) [edited by] Heather Fry, Steve Ketteridge, Stephanie Marshall.–3rd ed.p. cm. This edition published in the Taylor & Francis e-Library.

Bauman, Z. ( 2004) Individualizovaná společnost. Praha: Mladá fronta.

Bertrand , Y. (1998) Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál.

Dall’Alba G. (2017) Phenomenology of Higher Education. In: Peters M.A. (eds)

Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory. Springer, Singapore.

Davenport, T., & Prusak, L. (1998) Working Knowledge. Published by Harvard Business School Press.

Göbelová, T. (2018) Filosofické a didaktické aspekty filosofie výchovy ve výuce studentů učitelství. In: Kuthan, R. & Pelcová, N. Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd. Praha: PdF OU.

Hogan, K., & Pressley, M. (1997). Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues. Cambridge, MA: Brookline Books.

Marcia Devlin & Gayani Samarawickrema (2010) The criteria of effective teaching in changing higher education context . Higher Education Research and Development 29: 2, 111-124, DOI: 10.1080 / 07294360903244398

- Heidegger, M. (1968). *What is called Thinking?* New York: Harper Row.
- Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*. London: Routledge.
- Jaspers, K. (2008) *Duchovní situace doby*. Praha: Academia.
- Learning and teaching strategies (<https://federation.edu.au/staff/learning-and-teaching/teaching-practice/learning-and-teaching-strategies>)
- Liessmann, K.P. (2010) *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Palouš, R. (2008) *Heretická škola*. Praha: Oikoymenh.
- Pressley, M., Harris, K. R., & Marks, M. B. (1992). But good strategy instructors are constructivists! *Educational Psychology Review*, 4(1), 3-31. DOI: 10.1007/BF01322393
- Puntambekar, S., & Hübscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist*, 40, 1–12.
- Mezirow, J.(1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. First edition. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- McGonigal, K. (2005) *Speaking of Teaching*, Center for Teaching and Learning, Stanford University - Spring 2005, Vol. 14, No.2, <http://ctl.stanford.edu/Newsletter/> produced by the Stanford Center for Teaching and Learning.
- Patočka, J. (1996) *Péče o duši 1*. Praha: Oikoymenh.
- Patočka, J. (1995) *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Praha: ISE
- Ramsden, P. (2003) *Approaches to Learning* (Chapter 4). In: Ramsden, P., Ed., *Learning to Teach in Higher Education*. 2nd Edition, *Approaches to Learning*, Routledge Falmer, Oxford, 39-61.
- Reeves, T.C. (2006) How do you know they are learning?: the importance of alignment in higher education. *Int. J. Learning Technology*, Vol. 2, No.4. 2006.
- Scruton, R. (2003) *Průvodce inteligentního čtenáře filosofii*. Praha: Barrister a Principal.
- Scheler, M. (2003) *Můj filosofický pohled na svět*. Praha: Vyšehrad.
- Stone, C. A. (1998). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 344–364.
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Students Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22 (3), 271-296.
- Vygotskij, L.S. (1978a). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha : SPN.
- Vygotskij, L.S. (1978b). *Myšlení a řeč*. Praha : SPN.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problém-solving,. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

## **KONTAKT**

**Mgr. Taťána Göbelová, Ph.D.**

Ostravská univerzita, KPA

Fr. Šrámka, Ostrava

tatana.gobelova@osu.cz

**doc. Mgr. et Mgr. Alena Seberová, Ph.D.**

Ostravská univerzita, KPA

Fr. Šrámka, Ostrava

alena.seberova@osu.cz





# FORMATIVNÍ EVALUACE PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ SLOŽKY PROFESNÍ PŘÍPRAVY

Jana Kratochvílová, Hana Koblihová

**Abstrakt:** Cílem příspěvku je informovat o záměrech a průběhu evaluačního projektu zaměřeného na kvalitu pregraduální přípravy učitelů v inovovaném pedagogicko-psychologickém modulu na PdF MU. Jeho součástí jsou principy kvality výuky, které představují interní očekávání, sociální reprezentaci požadavků na výuku vytvořenou pracovníky katedry pedagogiky. V cyklickém evaluačním projektu nás zajímá, jakým způsobem se naplňování principů odráží v kultuře vyučování a učení v předmětech pedagogicko-psychologického modulu. Empirické šetření je realizováno na konci každého semestru rozmanitými metodami a technologiemi, od tradiční „papírové“ formy k elektronické, přičemž stěžejní metodou se stává námi zkonstruovaný dotazník. Na příkladu vybraného evaluovaného předmětu dokumentujeme zkušenosti s autoevaluační činností a poukazujeme na výsledky evaluace a z toho vyplývající následnou intervenci. Průběžné zjišťování kvality nám umožňuje postupně identifikovat silné a slabé stránky výuky a vede nás k úvahám, jak využít výsledků evaluace v praxi a ke konkrétním opatřením směřujícím ke zkvalitnění výukového procesu.

**Klíčová slova:** evaluace, autoevaluace, principy kvality výuky

**Abstract:** The aim of the paper is to inform about intentions and processes of the evaluation project focused on the quality of undergraduate teacher training realized within innovated pedagogical-psychological module at the Faculty of Education, Masaryk University. It includes principles of the quality of teaching, which represent internal expectations, the social representation of requirements created by the academics at the Department of Education. In the cyclic evaluation project, we are interested how the implementation of principles is reflected in the culture of teaching and learning in the courses of the pedagogical-psychological module. The empirical research is carried out at the end of each semester using a variety of methods and technologies, from traditional paper to electronic devices, where a questionnaire constructed by us is the main method of data collection. Using the example of selected course, we document experience with self-evaluation activities and introduce the results of evaluation and the follow-up intervention. Continuous evaluation of quality allows us to identify the strengths and weaknesses of the instruction and leads us to consideration how to use the results of the evaluation in practice and concrete measures aimed at improving the teaching process.

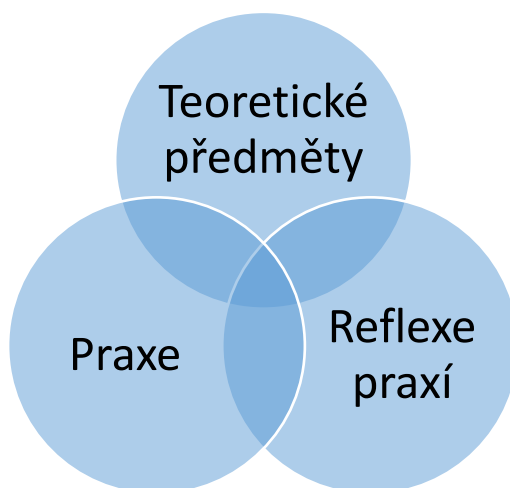
**Keywords:** evaluation, self-evaluation, principles of quality of teaching

## ÚVOD

Pedagogická fakulta MUse profiluje jako instituce připravující zejména budoucí učitele pro základní a střední školství a odborníky pro další pedagogické profese. Kurikulum učitelských oborů je založeno na moderních trendech, sebezkušenostní a dovednostní platformě vzdělávání a reflektuje stávající pedagogickou a společenskou realitu, což se odráží nejen v oborové, ale i v pedagogicko-psychologické přípravě budoucích pedagogických asistentů a učitelů. V září 2016 vstoupil na PdF MU v platnost nově akreditovaný pedagogicko-psychologický modul se systémem reflektovaných praxí (učitelská pedopedeutika), který je cílem naší evaluace.

### 1 STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA EVALUOVANÉHO STUDIJNÍHO MODULU

Předměty pedagogicko-psychologického modulu vstupují do profesní přípravy studentů ve studijních programech bakalářského studia *Specializace v pedagogice* a navazujícího magisterského studia *Učitelství pro základní a střední školy*. Pedagogicko-psychologický modul je tvořen jako soubor vzájemně provázaných teoretických předmětů, praxí a s nimi spojených seminářů zaměřených na jejich reflexi (viz obrázek 1). Studium akcentuje princip interdisciplinarity (propojení některých pedagogických a psychologických předmětů); princip postupnosti a gradace témat a předmětů, od obecnějších ke konkrétnějším. Koncepce je dále charakteristická provázaností teorie a praxe. Významnou součástí koncepce jsou reflektované pedagogické praxe. Principy reflexe praxe a sebereflexe se váží jak na praxe, tak i na další zkušenostně orientované předměty. Důležitou součástí koncepce je také podpora inkluze, která je vnímána jako průřezové téma (zároveň podpořené samostatným předmětem).



**Obrázek 1.** Struktura pedagogicko-psychologického modulu

## 2 POPIS SYSTÉMU ŘÍZENÍ KVALITY VÝUKY

Naším cílem je postupně v průběhu tří roků ověřovat kvalitu výuky inovovaného pedagogicko-psychologického modulu a jeho výstupy ve vztahu k definovanému profilu absolventa a kvalitě výuky. Naše vnitřní hodnocení kvality výuky je v souladu s pravidly a principy systému zajišťování a hodnocení kvality MU a Dlouhodobým záměrem pedagogické fakulty pro roky 2016-2020. Je transparentním procesem, který se uskutečňuje podle stanovených pravidel, je řádně dokumentován a doplňuje celouniverzitně a celofakultně nastavené vnitřní hodnocení kvality.<sup>5</sup> Získávané dílčí poznatky se v předem stanovených časových milnících (na konci každého semestru) integrují a komplexně posuzují zainteresovanými stranami. V souladu se záměry pedagogické fakulty je naším cílem posílit aktivní roli studentů při zajišťování kvality vzdělávací činnosti. Za kvalitu pedagogicko-psychologického modulu, jeho pravidelné hodnocení a rozvoj v souladu se Standardy kvality studijních programů odpovídá garant, který ve spolupráci s guaranty předmětů koordinuje výuku předmětů pedagogicko-psychologického základu.

V rámci našeho evaluačního projektu by mělo být v průběhu bakalářského studia evaluováno 18 teoretických povinných a povinně volitelných předmětů, dva seberefektivní semináře a dvě asistentské pedagogické praxe. V navazujícím magisterském studiu projde evaluací 6 teoretických předmětů, dva sebezkušenostní seberefektivní semináře a tři praxe studentů. Jde o procesní a formativní autoevaluaci, vlastní aktivitu pracoviště (evaluace zdola), v níž z hlediska rolí splývá posuzovaný subjekt s rolí evaluátora (Hendl a Remr, 2017, s. 292). Jejím cílem je postupně získávat zpětnou vazbu, jak je nový intervenční program implementován v praxi, ověřovat jeho realizaci a včas provádět další korekce a intervence. V souladu se základními charakteristikami autoevaluace, které uvádějí výše uvedení autoři, to klade nároky na schopnost hodnocených subjektů provést sebereflexi samého. Průběžné zjišťování kvality nám však umožňuje postupně identifikovat silné a slabé stránky pedagogicko-psychologické přípravy studentů a přemýšlet nad využitím výsledků evaluace v praxi a průběžném zkvalitňování výukového procesu v počátcích implementace nového intervenčního programu (utilization-focused evaluation – Handl a Remr, 2017, s. 319).

## 3 BLIŽŠÍ CHARAKTERISTIKA EVALUAČNÍHO PROJEKTU

Vzhledem k tomu, že se zavedením nového pedagogicko-psychologického modulu souvisí proces změny v pedagogicko-psychologické přípravě studentů, nahlížíme na kvalitu jako na proces „zlepšování“ modulu učitelské propedeutiky (Rais a Münsterová 2014, s. 11). Vycházíme přitom z inovativního programového pojetí kurikula pedagogicko-psychologického modulu pregraduální přípravy studentů bakalářského i navazujícího magisterského studia (akreditovaného v červnu 2016). Jeho součástí jsou principy – programové zásady, které by se měly odrážet v realizovaném kurikulu (Janík et al., 2013, s. 143.), a to společně s principy kvality výuky (kvality pedagogické práce) vymezené pracovníky katedry pedagogiky. Při jejich stanovení jsme se zabývali mezinárodním pojetím požadavků na kvalitu výuky v pracích Delaney et al. 2010; Hativa a Stanley 2013; Wright, 2014 a českým kontextem.

V logickém smyslu je princip ústředním pojmem, základem systému, který představuje zobecnění a rozšíření nějakých tezí na všechny jevy určité oblasti, z níž je daný princip abstrahován (Filosofický slovník, 1976). Princip *chápeme jako základní zásadu, myšlenku, pravidlo, vůdčí ideu pro jednání, která podmiňuje výukový proces i jeho výsledky*

---

<sup>5</sup> <https://www.muni.cz/o-univerzite/uredni-deska/vnitri-system-zajistovani-a-hodnoceni-kvality>  
[https://is.muni.cz/do/ped/VPAN/zamer/Dlouhodoby\\_zamer\\_PdF\\_MU\\_2016-2020.pdf](https://is.muni.cz/do/ped/VPAN/zamer/Dlouhodoby_zamer_PdF_MU_2016-2020.pdf)

(srov. Slovník spisovné češtiny, 2005; Slovník cizích slov, 1996; Kalhous a Obst, 2002). Principy kvality výuky představují v našem případě interní očekávání, sociální reprezentaci požadavků na výuku vytvořenou aktéry dění – pracovníky katedry pedagogiky (Ježek a Mareš, 2012, s. 4). V souladu s vymezením kvality dle normy ČSN EN ISO 9000:2016 se principy kvality výuky stávají pro nás sledovaným souborem inherentních charakteristik. Zajímá nás, jakým způsobem se odrážejí v kultuře vyučování a učení v předmětech pedagogicko-psychologického modulu a jakým způsobem předměty svými výstupy a zacílením přispívají k profilu absolventa. Jedná se tedy o dvoustupňovou evaluaci, přičemž 1. stupeň se vztahuje k mikroúrovni předmětů (teoretických pedagogických a pedagogicko-psychologických předmětů, praxí a jejich reflexí – viz obr. 1), druhý stupeň celkově k pedagogicko-psychologickému modulu a profilu absolventa. Jde o komplexní evaluaci pedagogicko-psychologického modulu, která je plánována na tři roky, kdy studium završí první studenti bakalářského a navazujícího magisterského studijního programu. Prováděná evaluace je cyklicky řízena s cílem přinášet dlouhodobě zpětnou vazbu a klade důraz na vývoj dané intervence v dlouhodobější časové perspektivě (Fetterman, 2001 in Reml, str. 95).

Při stanovení cílů evaluačního projektu jsme vycházeli z pojetí evaluace a formativní evaluace Scrivena (1981, s. 53, 63). Zjišťujeme, jakým způsobem se principy kvality výuky odrážejí v kultuře vyučování a učení v předmětech pedagogicko-psychologického modulu a jakým způsobem předměty svými výstupy a zacílením přispívají k profilu absolventa. Zajímáme se o to, jak je kvalita výuky vnímána zainteresovanými stranami. Realizaci evaluačního projektu chceme: a) poskytnout zpětnou vazbu vyučujícím o vnímané kvalitě výuky z pohledu studentů i vyučujících v předmětech pedagogicko-psychologického modulu za účelem zkvalitnění pedagogické složky profesní přípravy; b) získat zkušenosti s evaluačním výzkumem (tvorba evaluačních nástrojů, sběr dat, analýza, interpretace a stanovení opatření ke změně), c) kultivovat institucionální kulturu hodnocení kvality obecně. Při evaluaci jsme vycházeli z formálních standardů provádění evaluací, schválených Kongresem České evaluační společnosti v roce 2013.

#### **4 POPIS METOD/Y ANALÝZY KVALITY VÝUKY, ZPŮSOB ADMINISTRACE, VYHODNOCOVÁNÍ**

Výzkum je zaměřen na perspektivy všech aktérů, kteří jsou v tomto systému zaangažováni. Tento systém klade důraz na posouzení kvality výuky jak akademickými pracovníky, tak studenty a spolupracujícími učiteli z praxe, a to vždy v souvislosti s oblastí, do níž evaluovaný předmět patří. Stěžejně se zaměřujeme na studenta a akademické pracovníky. Při autoevaluaci využíváme kvalitativně-quantitativní diskurz. Ve výzkumném designu se opíráme o systém kritérií, která byla utvářena ve vazbě na principy inovovaného základu, kvality pedagogické práce a cíle studijního programu. Jde pro nás o základní aspekty kvalitní výuky, které se staly výsledkem dlouhodobé diskuse na pracovišti.

Empirické šetření je realizováno na konci každého semestru rozmanitými metodami a technologiemi, od tradiční papírové formy k elektronické. Kládeme důraz na průběžný a pravidelný sběr dat metodou elektronického dotazníku, dílčí kvalitativní sondy metodou rozhovoru a analýzy narativních záznamů v kvalitativní části dotazníku, či eseji. S vědomím pozitiv i nevýhod obou forem sběru dat (Berk, 2013; Stanny a Arruda, 2017) je pro nás zásadním nástrojem elektronický dotazník. Abychom zabezpečili dostatečnou návratnost u elektronického dotazníku (srov. Brycla, Jelonek a Worek, 2010, s. 67) je vyplňován na konci posledního semináře, v jehož průběhu mají studenti dostatek času pro reflexi před výběrem a formulací odpovědí.

Při konstrukci dotazníku jsme pro evaluaci kvality výuky vycházeli z analýzy mnoha zdrojů. Inspirovali jsme se v pracích autorů Harvey a Green (1993); Brycla, Jelonek a Worek (2010); Roskovec a Šťastná (2010); Ježek a Mareš (2012); Straková a Suchomel (2012); Michek (2013); Malach, (2016); Sikorová a Sklenářová (2016); Michek a Maněnová (2016). Stanovili jsme si rovněž časové požadavky na evaluační nástroj: čas na vyplnění maximálně 20 minut, termín vyplnění na konci semestru.

Námi vymezené principy kvality výuky reprezentují pět oblastí – kritérií, nebo také komponent (viz Janík, Lokajíčková, a Janko, 2012, s. 28), které představují současné priority ve výuce pedagogicko-psychologického modulu na katedře pedagogiky. Jedná se o:

- vytváření bezpečného prostředí (cílem je vytvořit bezpečné respektující podmínky výuky s jasnými pravidly);
- zaměření na dosahování stanoveného cíle a na smysluplnou výuku a její praktičnost;
- rozmanitost výukových strategií;
- vzájemnou kolegiální
- zodpovědnost.

Všech těchto pět oblastí poskytuje holistické hodnocení kvality výuky v našem pojetí (srovnej Oon, Spencer a Chun Seng Kam, 2017, s. 790). Jednotlivé komponenty jsou popsány indikátory kvality, které jsou transformovány do položek dotazníku. Principy a indikátory slouží jako etalony jednání v kultuře vyučování a učení společného základu (Janík et al., 2013, s. 148.).

## **5 ZAPOJENÍ STUDUJÍCÍCH DO PROCESU SBĚRU DAT**

Na konstrukci dotazníku participovaly všechny zainteresované strany: a) akademičtí pracovníci z katedry pedagogiky a psychologie podílející se na výuce pedagogicko-psychologického modulu, b) studenti zastoupení studentskou iniciativou Otevřeno. Obě strany tak měly možnost ovlivnit design evaluace (viz participativně založený přístup evaluace Stufflebeam et al., 2000 in Remr, 2015, s. 84). Závěrečný dotazník byl pak upraven do tří verzí: pro teoreticky zaměřené předměty, reflektivně zaměřené předměty a praxe. Základní soubor je tvořen všemi studenty bakalářského a navazujícího magisterského studia učitelství studijních programů. Se sběrem dat jsme započali v podzimním semestru 2016. Od té doby se sběr dat uskutečnil již čtyřikrát a výsledkem jsou dvě evaluační zprávy.

## **6 POPIS PROCESU PROJEDNÁVÁNÍ A VYUŽÍVÁNÍ VÝSLEDKŮ EVALUACE NA JEDNOTLIVÝCH ÚROVNÍCH ŘÍZENÍ**

Realizovaná evaluace má formativní charakter a její výsledky slouží zainteresovaným stranám. V našem případě zejména vyučujícím evaluovaných předmětů. Garant vyučovaného předmětu je zodpovědný za zpracování dat, jejich interpretaci a vyhotovení závěrečné zprávy. Ta je následně projednávána s celým týmem vyučujících daného předmětu (obvykle 5-8 vyučujících), kteří společně následně formulují intervenční opatření do výuky pro nadcházející období a upravují závěrečnou zprávu do finální podoby. Garant pedagogicko-psychologického modulu sleduje výsledky evaluace a nově nastavená opatření z hlediska celkové koncepce výuky a zpracovává souhrnnou zprávu za všechny předměty.

Na konci semestru se schází všichni vyučující předmětů společně a informují ostatní kolegy o výsledcích evaluace svého předmětu. Do souhrnné závěrečné zprávy jsou pak zapracovány připomínky, které z tohoto společného setkání vyplynou. Výsledky evaluace za kalendářní rok jsou prezentovány vedení fakulty a vedoucím kateder, které na výuce spolupracují. Ve stručné formě jsou výsledky předkládány studentům a veřejnosti prostřednictvím facebooku.

## **7 PŘÍKLAD EVALUACE VYBRANÉHO PŘEDMĚTU**

V tomto příspěvku chceme poukázat na výsledky evaluace předmětu *základy pedagogicko-psychologické diagnostiky*. Předmět vznikl v rámci inovace společného základu a navazuje na předmět *výzkum v pedagogické praxi*. Je vyučován formou semináře ve 4. semestru bakalářských studijních programů, kdy studenti absolvují současně předmět asistentská praxe, v jehož rámci doučují přiděleného žáka, nebo vykonávají roli asistenta pedagoga v praxi. Setkávají se tedy s žáky s obtížemi v učení či žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a předmět základy pedagogické diagnostiky by je měl uvést do metod pedagogického diagnostikování. Na realizaci seminářů se podílejí pracovníci katedry pedagogiky.

### **7.1 Cíl a kontext evaluace předmětu základy pedagogické diagnostiky**

Pro srozumitelnost evaluačních výstupů nejprve uvádíme kontext evaluovaného předmětu.

Záměrem předmětu je vybavit studenty základními teoretickými poznatky z oboru pedagogické diagnostiky a získat zkušenosti s jejich aplikací v praxi při konkrétní diagnostické činnosti. Předmět směřuje k tomu, aby student chápal smysl diagnostické činnosti učitele a spolupráce s odborníky při zjišťování schopností, znalostí, dovedností, potřeb a zvláštností žáka. Cílem je studenty učit používat základní diagnostické metody (zejména pozorování, rozhovor a obsahovou analýzu prací žáků) a techniky v praxi a získávat tak data dostupná ve škole pro rozhodování a změny ve výuce a udržování či rozvíjení úspěšné výuky. Na základě dat by studenti měli být schopni rozhodovat o diferenciaci a individualizaci ve výuce, podpoře specialistou, evaluaci efektivity vlastní praxe a měli by vhodným způsobem komunikovat výsledky kolegům, žákům, rodičům a specialistům. Předmět není náročný na přípravu na výuku, ale vyžaduje velmi aktivní zapojení studentů v průběhu výuky a na konci semestru při tvorbě souhrnné práce. Jejím cílem je realizovat pedagogickou diagnostiku vybraného žáka s využitím tří rozdílných diagnostických metod a sepsat plán podpůrného opatření.

Jak uvádí Berk (2013), studentské hodnocení výuky má dlouhou historii jako zdroj informace o kvalitě výuky. Protože cílem evaluace byl nově zaváděný předmět, zajímala nás právě kvalita výuky z pohledu studentů.

### **7.2 Analyzovaný vzorek**

Základní soubor tvořili studenti čtvrtého semestru bakalářských programů prezenčního studia. Dohromady se jednalo o 373 studentů, kteří předmět měli zapsaný v rámci učitelské propedeutiky. Tito studenti byli vyzváni v posledním výukovém bloku semináře k vyplnění dotazníku on-line v aplikaci is.muni.cz. Vyhodnocovaný vzorek se skládal z 281 studentů (197 žen, 41 mužů, 43 bez uvedení), což znamená, že dotazník vyplnilo cca 75 % studentů tohoto předmětu. Pro analýzu nebyla použita data celkem pěti respondentů, neboť došlo k chybě při zadávání. Kvalitativní část dotazníku již pracuje i s pěti chybně zadanými

dotazníky. Tento předmět je povinným pro 37 mateřských studijních oborů, případně dvouoborů. V jarním semestru 2018 měl předmět celkem 18 seminárních skupin s počtem 16 až 22 studentů. Z jednotlivých seminárních skupin odpovídalo průměrně 16 studentů. Semináře byly vyučovány v časech odpoledních i večerních a trvaly 90 minut. Specifickou skupinu mezi studenty tvoří studenti jednooborové speciální pedagogiky (37 studentů).

### 7.3 Sběr a analýza dat

Data byla sbírána na konci jarního semestru 2018 pomocí již zmíněného<sup>6</sup> dotazníku pro teoreticky zaměřené předměty. Dotazník zkoumá kvalitu výuky očima studentů. Evaluační nástroj obsahuje celkem 23 položek, z toho 19 položek je posuzováno na 4 bodové škále Likertova typu: souhlasím (1), spíše souhlasím (2), spíše nesouhlasím (3), nesouhlasím (4), nevím, nedovedu posoudit (N). Položky představují indikátory pěti evaluovaných oblastí (principů kvality výuky), které představují současné priority ve výuce pedagogicko-psychologického modulu na katedře pedagogiky. Jedná se o bezpečné výukové prostředí (položky 2, 3, 4); cíle, smysluplnost a praktičnost (položky 5-9, 11-12); rozmanitost výukových strategií (položky 13, 14, 18, 19); kolegiální (položky 15, 16) a zodpovědnost učitele (položky 1, 10, 17). Dvě otevřené položky na konci dotazníku souhrnně zjišťují, co studentům na výuce nejvíce vyhovovalo (20) a co by doporučovali vypustit či udělat jinak (21). Reliabilita položek byla ověřována pomocí koeficientu Cronbachovo alfa (0,78).

Ukázka popisu položek nástroje:

Principy kvality výuky	Položky dotazníku
Bezpečné výukové prostředí	V semináři jsem se neobával/a říct svůj názor.
Koncentrace na stanovený cíl, smysluplnost výuky a uplatnitelnost znalostí a dovedností v pedagogické situaci	Předmět pro sebe považuji za užitečný.
Rozmanitost	Často jsem v semináři spolupracoval/a s jinými studenty.
Zodpovědnost	K řešeným úkolům jsem dostával/a přínosnou zpětnou vazbu.
Kolegiální	Učitel byl otevřen jiným názorům.

### 7.4 Výsledky

Výsledky kvantitativní analýzy představujeme prostřednictvím popisné statistiky nejprve souhrnně po jednotlivých položkách (viz tabulka 1), následně se věnujeme výsledkům za jednotlivé principy kvality výuky a kvantitativní údaje doplňujeme kvalitativními daty. Z přehledu hodnocení jednotlivých položek dotazníku vyplývá, že většina z nich je hodnocena na škále 1, nebo 2, tedy velmi pozitivně. Všechny položky (po hodnotu 2,5) můžeme považovat za pozitivní (souhlasím a spíše souhlasím). Detailní výsledky ukazuje tabulka 1, přičemž informační hodnotu mají spolehlivější mediány než průměry (nejedná se normálně rozložená data). Nejhorší jsou hodnoceny položky 8, 14, 7, 4 a 9. Hodnocení položky devět odpovídá koncepci předmětu, který klade nároky na studenty v předmětu a v jeho závěru.

<sup>6</sup> Na tvorbě dotazníku se podíleli: J. Kratochvílová, K. Lojdrová, K. Vlčková, T. Kohoutek.

**Tab. 1** Deskriptivní statistika položek dotazníku

Proměnná	N	Mean	Median	Std. Deviation
1. Učitel zadal jasné požadavky na ukončení předmětu.	280	1,43	1,00	0,618
2. V semináři jsem se neobával/a říct svůj názor.	278	1,34	1,00	0,596
3. Atmosféra semináře byla pro mě příjemná.	277	1,59	2,00	0,640
4. Do semináře jsem se těšil/a.	259	2,60	2,00	0,872
5. Cíle seminářů pro mě byly srozumitelné.	276	1,83	2,00	0,746
6. Předmět pro sebe považuji za užitečný.	269	2,24	2,00	0,827
7. Předmět mě inspiroval v zájmu o pedagogické profese.	239	2,56	3,00	0,891
8. Výuka mě podněcovala k hlubšímu uvažování o jejím obsahu.	253	2,50	2,00	0,848
9. Příprava na semináře byla náročná.	275	3,12	3,00	0,757
10. Učitel byl na výuku připraven.	278	1,11	1,00	0,311
11. Teorie byla doprovázena praktickými příklady z praxe.	275	1,57	1,00	0,682
12. Struktura seminářů mně vyhovovala.	265	1,75	2,00	0,761
13. Činnosti v semináři byly rozmanité.	265	2,00	2,00	0,774
14. V semináři jsem nezažíval/a nudu.	265	2,55	2,00	0,961
15. Učitel dokázal reagovat na moje otázky a podněty	267	1,20	1,00	0,400
16. Učitel byl otevřen jiným názorům.	275	1,22	1,00	0,433
17. K řešeným úkolům jsem dostával/a přínosnou zpětnou vazbu.	258	1,61	2,00	0,692
18. Měl/a jsem dost možností se v semináři aktivně zapojit.	278	1,28	1,00	0,487
19. Často jsem v semináři spolupracoval/a s jinými studenty.	276	1,56	1,00	0,661

Více, než jednotlivé položky nás však zajímá studentské hodnocení jednotlivých komponent kvality výuky s jejich komentáři v položkách 20 a 21. Analýza volných výpovědí studentů ukázala, které prvky ve výuce nejvíce oceňovali (položka 20), ale též prvky, které by doporučovali změnit (položka 21). V položce číslo 20 odpovídalo 217 studentů z 286, jejich výpovědi jsme začlenily do osmi kategorií. Studenti nejvíce ocenili atmosféru a organizaci výuky, včetně časové dotace, přístup učitelů, propojení teorie s praxí a způsob ukončení předmětu se zpětnou vazbou.



K položce 21 se vyjádřilo 194 studentů z 286. Největší počet studentů (23 %) by ponechal předmět beze změny, ostatní pak měli připomínky zejména k závěrečnému seminárnímu portfoliovému úkolu (45 studentů), k náplni semináře (26 studentů), k organizaci výuky (21 studentů) a k časové dotaci (11) studentů.

Průměrné hodnoty posuzovaných kritérií jsou následující: kolegiálnost (1,21), zodpovědnost (1,38), bezpečné výukové prostředí (1,84), rozmanitost (1,85), cíle, smysluplnost a praktičnost (2,22).

V interpretaci výsledků vynecháme dvě nejlépe hodnocené charakteristiky výuky, které vypovídají o kolegiálním a respektujícím přístupu ve výuce a zodpovědnosti učitelů za organizaci, průběh a zpětnou vazbu k práci studentů a zaměříme ve stručnosti pozornost na tři zbývající principy. Evaluaované komponenty jsou v textu pro ilustraci doplněny konkrétními ukázkami autentických vyjádření studentů.

### **Bezpečné výukové prostředí**

Z analyzovaných dat vyplývá, že se vyučujícím podařilo vytvořit bezpečné komunikativní výukové prostředí, které se jeví jako silná stránka výuky a mohly bychom je charakterizovat výpovědí studenta: „Každý mohl říct, co si o problematice myslí, vyjádřit svůj názor. Hodně jsme si povídali a interakce byla zajímavá. Nebylo to pouze sezení a poslouchání.“ Z dat vyplývá, že v seminářích se 95 % studentů neobávalo říct svůj názor. Vyučující byli podle nich vstřícní, otevření jiným názorům, dotazům, individuálním potřebám. S touto položkou koresponduje také hodnocení atmosféry ve výuce. Ta byla pro většinu studentů příjemná (spíše nesouhlasí a nesouhlasí pouze 7 % studentů) a pozitivně zmiňována byla také v kvalitativních výpovědích studentů u položky číslo 20 (ocenilo ji 87 studentů). Třetí položka z oblasti bezpečného prostředí ve výuce „Do semináře jsem se těšil/a“ však již takto pozitivně hodnocena není. Nejedná se o naprosté netěšení, ale dle průměru a mediánu se dostáváme do oblasti spíše těšil/a, spíše netěšil/a.

### **Zaměření na dosahování stanoveného cíle, na smysluplnou výuku a její praktičnost**

Z dat je evidentní, že většině studentů (81 %) byly srozumitelné cíle předmětu, 66 % procent respondentů považuje předmět za užitečný a spíše užitečný. Existuje i skupina 18 studentů, kteří považují předmět za neužitečný (7 %). Důvodem je podle nich jeho podobnost s předmětem výzkum v pedagogické praxi, který absolvovali v minulém semestru. Bez rozlišení účelu a použití metod výzkumných a diagnostických hodnotí negativně, že se opět zabývali rozhovorem a pozorováním.

U většiny studentů nacházíme spokojenost s propojeností teorie a praxe (90 %). Vyhovovalo jim „množství příkladů, které jim pomohly si téma o něco více osvojit, názorné ukázky a videa, které se týkaly probírané látky“. „Teorie byla doplněna o příklady z praxe a naše vlastní zkušenosti, což je podle mne nejlepší způsob učení. Ne se jen něco učit nazpaměť.“

Přestože většina studentů porozuměla cílům předmětu a vnímá ho jako užitečný, pouze 47 % studentů souhlasí a spíše souhlasí s tvrzením, že je výuka podněcovala k hlubšímu uvažování o jejím obsahu. Dle některých studentů se diagnostická činnost netýká učitelů středních škol, ale pouze speciálních pedagogů a je to pro ně zbytečné téma.

## Rozmanitost výukových strategií

Naše pojetí výuky se metodicky opírá o metody učení, které zahrnují studenty jako aktivní participanty v učebním procesu. Vliv aktivních učebních metod na rozvoj profesních kompetencí je doložen mnoha autory (např. Aksit, Niemi a Nevgi, 2016; Virtanen, Niemi, a Nevgi (2017). Téměř všichni studenti (99 %) uvádějí, že měli dost možností se v semináři aktivně zapojit a 92 % souhlasí a spíše souhlasí, že spolupracovali s jinými studenty ve skupinách či dvojicích, což dokládají jejich četné výroky typu: „Nejvíce mi vyhovovalo, že jsme pracovali často ve skupinách.“ Studenti oceňují současně možnost sdílet své zkušenosti s diagnostickou činností, diskutovat se spolužáky. Jak vyplývá z výpovědí, většině z nich vyhovovala struktura, rozmanitost témat, organizace jednotlivých seminářů, živost a dynamika vyučujících. Příznivě byla hodnocena časová dotace seminářů ve výukových blocích jednou za 14 dní, i když se některým studentům zdál výukový blok časově náročný.

Podněty ke změnám vyjádřilo 21 studentů. Ty se týkají: a) změny prostorového uspořádání pracovních míst v učebně (požadavek na kruh), b) skupinové práce – někteří studenti požadují více, jiní naopak méně, c) změny předmětu z povinných na povinně volitelný.

### 7.5 Závěr a diskuse

Celkově lze výsledky evaluace považovat za velmi uspokojivé. Ukazuje se, že studenti, kteří evaluační dotazník zodpověděli, refleктоvali velmi pozitivně oblast *Kolegiality* (čili otevřenost, reakce učitele apod.), dále *Zodpovědnost*, kdy byl učitel připraven na výuku, dával podnětnou zpětnou vazbu. Dobré výsledky se také objevují v oblasti *Bezpečné výukové prostředí* a *Rozmanitost výukových strategií*, kde studenti oceňují příjemnou atmosféru bez obav a strachu, spolupráci, pestrost aktivit a propojení teorie s praktickými příklady. Velmi si cení možnost sdílet své zkušenosti s diagnostickou činností. Zároveň je však překvapující, že vedle těchto výsledků se studenti přiklání k názorům, že se na předmět moc netěšili, že zažívali nudu apod. S tím souvisí oblast Cílů a smysluplnosti, která vyšla ze všech principů položek nejhůře. Nejedná se o velmi špatné výsledky, stále se pohybujeme v oblasti *spíše souhlasím, spíše nesouhlasím*. Přestože 80 % studentům struktura seminářů vyhovovala, jejich cíle, smysluplnost a užitečnost postrádají. Tuto skutečnost si vysvětlujeme počáteční etapou studia, kdy se zakládají profesní kompetence budoucích učitelů, včetně kompetence diagnostické a intervenční, kdy se vedle obsahu svého studijního oboru učí rozvíjet kompetence, které souvisejí s vnímáním žáků, jejich potřeb k úspěšné didaktické transformaci obsahu. Nově zavedený předmět učí studenty přebírat zodpovědnost za primární diagnostickou činnosti v rámci podpůrných opatření prvního stupně, pokládá základy pedagogického diagnostikování.

## 7.6 Popis opatření vyplývajících z výsledků evaluace

Navrhovaná opatření, kterými reagujeme na výsledky evaluace předmětu, vznikla jako konsensus vyučujících uvedeného předmětu. Uvádíme je v kontextu principů kvality výuky.

Principy	Opatření
Vytváření bezpečného prostředí ve výuce	Vracet se v seminářích k požadavkům pro ukončení předmětu, s nimiž byli studenti seznámeni v úvodním semináři. Poskytovat průběžně prostor pro dotazy k závěrečnému portfoliovému úkolu.
Zaměření na dosahování stanoveného cíle a na smysluplnou výuku a její praktičnost	Zvýšit náročnost domácí přípravy na výuku: portfoliový úkol zpracovávat průběžně a reflektovat svoji zkušenost ve výuce. Poskytovat důsledně zpětnou vazbu k řešeným úkolům ve výuce i domácí přípravě a příklady dobré praxe. Diskutovat se studenty nad využitím diagnostické kompetence v praxi a nad spoluprací s odborníky, zejména se speciálními pedagogy. Využívat ve výuce více spolupráce mezi studenty speciální pedagogiky a studenty dalších studijních programů. S vedoucí katedry speciální pedagogiky prodiskutovat cíle a obsah portfoliového úkolu a jeho sladění s dalšími požadavky domovské katedry.
Kolegialita	Pokračovat v nastaveném přístupu.
Rozmanitost výukových strategií	Vyučovat v učebnách s možností kruhového a skupinového uspořádání. Zachovat pestrost organizačních forem a metod. Více využívat Kahoot a jiné IT technologie k formativnímu hodnocení.
Zodpovědnost	Včas informovat studenty o případných změnách.

## 8 ZÁMĚRY PRACOVIŠTĚ V OBLASTI EVALUACE KVALITY VÝUKY V PŘEDMĚTECH PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉHO MODULU V BUDOUCNU

V průběhu evaluačního výzkumu jsme získali určitou zkušenost s tvorbou evaluačního nástroje, představu o tom, jak studenti i učitelé vnímají kvalitu výuky v 1. a již i 2. roce bakalářského a navazujícího magisterského studia. Stanovili jsme opatření vedoucí ke změně a sledujeme jejich vliv na kvalitu výuky.

Stále více si však uvědomujeme, že kvalita výuky je velmi široký koncept, který se obtížně posuzuje. Přestože jsme se snažili o operacionalizaci stanovených principů výuky, jsme si vědomi víceznačnosti některých položek a možné povrchnosti při akcentování dat z kvantitativního měření. Z tohoto důvodu bychom se po ukončení tříletého evaluačního cyklu rádi zaměřili na evaluaci, která by probíhala ve dvou rovinách: plošně a hloubkově. Plošná formativní evaluace by byla uskutečňována i nadále kvantitativním šetřením (dotazníkem, anketou) a poskytovala by orientačně základní pohled studentů na kvalitu pedagogické práce. Stávající dotazník chceme dle výsledků faktorové analýzy vystavět na dvou faktorech: relevance předmětu pro studenta a produktivní interakce v semináři.

Hlubková evaluace by byla realizována dle potřeby a výsledků plošné evaluace. Jednalo by se o dílčí sondy dle typu předmětu, při nichž by byly využívány různé metody s akcentem na kvalitativní přístup.

O kvalitě výuky chceme více diskutovat se studenty na seminářích a sdílet s nimi vzájemně naše pojetí, diskutovat je a zavádět změny ve prospěch rozvoje jejich profesní přípravy.

## LITERATURA

Aksit, F., Niemi, H., & Nevgi, A. (2016). Why is active learning so difficult to implement: The Turkish case. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4), 94-109. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n4.6>

Berk, R. A. (2013). Top five flashpoints in the assessment of teaching effectiveness. *Medical Teacher*, (35), 15-26.

Brycla, G., Jelonek, M., & Worek, B. (2010). Jak skonstruować dobre narzędzie do ewaluacji jakości zajęć dydaktycznych? Refleksje praktyczne. W: Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. *Metody/Narzędzia/Dobre praktyki*. Red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed. Kraków: Wydawnictwo WSE, 51-76.

Česká evaluační společnost. (2013). *Formální standardy provádění evaluací. Finální verze schválená Kongresem České evaluační společnosti*. Dostupné na: <https://czecheval.cz/cs/Onas/Kodex-a-standardy>

Delaney, J., Johnson, A., Johnson, T., & Treslan, D. (2010). *Students' Perceptions of Effective Teaching in Higher Education*. Dostupné na: [http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/laura\\_treslan\\_SPETHE\\_Paper.pdf](http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/laura_treslan_SPETHE_Paper.pdf)

Etický kodex evaluátora. (2013). *Evaluační teorie a praxe*, 1(1), 151-157.

*Filosofický slovník*. (1976). Praha: Nakladatelství Svoboda.

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34.

Haṭivah, N., & Stanley, C. (2013). *Student ratings of instruction: Recognizing effective teaching*. Oron Publications.

Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.

Janík, T., et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: MU.

Janík, T., Lokajíčková, V., & Janko, T. (2012). Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky: přehled výzkumných zjištění. *Orbis Scholae*, 2012(3), 27-55.

Ježek, S., & Mareš, J. (2012). *Externí hodnocení kvality výuky studenty českých vysokých škol. Výstupní zpráva projektu IPN Kvalita*. Praha: MŠMT.

Kalhous, Z., & Obst, O., et al. (2002) *Školní didaktika*. Praha: Portál.

Malach, J. (2016). *Parametry nástrojů vnitřního hodnocení výuky a učení na vysokých školách*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

Michek, S. (2013). *Dotazník pro hodnocení učitelů studenty na Pedagogické fakultě UHK. Manuál k dotazníku*. Hradec Králové: UHK.

- Michek, S., & Maněnová, M. (2016). Hodnocení učitelů studenty na pedagogické fakultě UHK. In J. Malach et al., *Vnitřní evaluace kvality výuky v terciárním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Oon, P., Spencer, B., & Dr. Chun Seng Kam, C. (2017). Psychometric quality of a student evaluation of teaching survey in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(5), 788-800. DOI: 10.1080/02602938.2016.1193119
- Rais, K., & Münsterová, E. (2014). Metodika IPN Kvalita. Úvod. Praha: MŠMT.
- Remr, J. (2015). Participativně založené evaluační přístupy. *Evaluační teorie a praxe* 3(2), 79–100.
- Roskovec, V., & Šťastná, V. (2010). Zajišťování kvality v českém terciárním vzdělávání. *Quality assurance in the Czech tertiary education*. [http://www.nuv.cz/uploads/EQF/A3\\_Zajistovani\\_kvality\\_v\\_ceskem\\_terciarnim\\_vzdelavani\\_final\\_110111.doc](http://www.nuv.cz/uploads/EQF/A3_Zajistovani_kvality_v_ceskem_terciarnim_vzdelavani_final_110111.doc).
- Scriven, M. (1981). *Evaluation Thesaurus*. EdgePress.
- Sikorová, Z., & Sklenářová, N. (2016). Pojetí kvality vysokoškolské výuky z hlediska dokumentů vzdělávací politiky. In Malach J., et al., *Vnitřní evaluace kvality výuky v terciárním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Slovník cizích slov*. (1996). Praha: Encyklopedický dům.
- Slovník spisovné češtiny* (2005). Praha: Academia.
- Stanny, C., J., & Arruda, J., E. (2017). A comparison of student evaluations of teaching with online and paper-based administration. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, Vol 3(3), 198-207
- Stanny, C., J., & Arruda, J., E. (2017). A comparison of student evaluations of teaching with online and paper-based administration. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, Vol 3(3), 198-207
- Straková, J., & Suchomel, P. (2012). *Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků. Posuzovací archy*. Praha. Cesta ke kvalitě. Autoevaluace školy.
- MŠMT. 2015. *Systém zajišťování a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti a souvisejících činností na jednotlivých vysokých školách. Rámcová metodika*.
- Virtanen, P., Niemi, H. M., & Nevgi, A. (2017). Active Learning and Self-Regulation Enhance Student Teachers' Professional Competences. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(12).
- Wright, A., W., Hamilton, B., Mighty, J., Scott, J., & Muirhead, B. (2014). The Ontario Universities' Teaching Evaluation Toolkit: Feasibility Study. *Centre for Teaching and Learning Reports*.

## **KONTAKT**

### **doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.**

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta MU

Poříčí 31, 603 00 Brno

775 892 269

kratochvilova@ped.muni.cz

### **Mgr. Hana Koblihová**

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta MU

Poříčí 31, 603 00 Brno

732775137

371258@mail.muni.cz

# ANALYSIS OF DEPENDENCES BETWEEN ASSESSMENT OF QUALITY OF TEACHING AND YEAR OF STUDY

Marek Václavík, Iva Červenková

**Abstract:** In this paper, an issue bound with a quality assessment of teaching is analyzed corresponding with a feedback from university students. In the quantitative analysis, achieved results of questionnaires with a student evaluation of a teaching by one teacher are presented with dependences on the year of study. As another factor, an importance of items of a questionnaire was considered as a quality criterion of the teaching. This analysis is based on a hypotheses testing consisted of a comparison of those items that students highlighted as the quality criteria. In this contribution, significant differences in the assessment of the quality of teaching across years of study are analyzed. Conclusions of this paper can be suitably implemented in the area of the quality of the assessment at universities.

**Keywords:** quality of university education, assessment, indicators of teaching quality, detection of teaching quality, evaluation of dependences

**Abstrakt:** V tomto článku je řešena problematika hodnocení kvality výuky studenty na vysoké škole. Kvantitativní analýza představuje pohled na výsledky dotazníkového hodnocení výuky studenty jednoho vyučujícího v závislosti na ročníku, ve kterém se nacházejí. Dalším faktorem, který je brán v potaz, je důležitost položky jako kritéria kvality výuky, která reprezentuje to, zda-li je pro studenta hodnocená položka kritériem kvality. Tato analýza vychází z testování stanovených hypotéz a z porovnání těch položek, které jsou studenty označeny za kritérium kvality. Studie analyzuje existenci podstatných rozdílů v hodnocení kvality výuky napříč ročníky. Posouvá tak přemýšlení o hodnocení kvality výuky na vysokých školách.

**Klíčová slova:** kvalita vysokoškolské výuky, hodnocení, ukazatelé kvality výuky, měření kvality, hodnocení souvislosti

## INTRODUCTION

In the Czech Republic, a quality of a teaching at universities is assessed as a topic that has been long-term researched. Currently, this research of the quality of teaching is provided more frequently corresponding with the evaluation processes bound with the accreditation of the study program. Further, this quality is important in frame of getting students between universities and is associated with the finance from various sources. High quality status gives to providers a promise of an efficient management with financial sources.

Many studies have been published dealing with this topic from various approaches yet. In this contribution, the student's feedbacks are analyzed and particular differences in assessments of a teaching quality are presented depending on the year of study. The second analyzed aspect included an indicator of the quality of teaching based on importance. Statistical

verification is based on testing the further declared hypotheses and comparing of their results with the indicator of considered of the teaching quality got in feedback by students.

## **1 TEACHING QUALITY AT UNIVERSITIES**

### **1.1 Definitions**

Analyses and assessments of the teaching quality have been associated with a number of problems and research questions based on formulation of its definition and on definitions of appropriate models and properties bounded with this quality of teaching. A separate topic is the tools which can be applied in detection of the teaching quality. The basic problem of the teaching quality is its own declaration. This quality can be associated with efficiency, with success, with an excellence. And for these terms, a separate importance can be seen. E.g., the efficiency can occur when input resources can bring appropriate outputs. Success can occur when determined aims are achieved in any corresponding situations. In student's assessment of the teaching quality, the definition of this quality is significantly important assumption.

In the Czech Republic, a teaching quality can be defined by following rules:

- 1) „As a general expression for a positive or negative indication of a level of some state (e.g. the quality of English teaching at a particular school is high or low)“
- 2) „As an expression for the optimal, required and ideal state (e.g. a necessity to importance of the teaching quality)“ (Prucha, 2009)

However, this statement can not be considered as suitable for purposes of a detailed approach to its definition. In the international field, several approaches to the teaching quality can be seen. For the OECD countries, conceptions from Wittek and Kvernbekk, 2011, according to Hajek, 2013 are essential with the following definition:

- Quality in education seen as excellence and equality (exception),
- Quality in education seen as compliance with purpose, i.e. purpose of the service,
- Quality in education understood as a value for resources (efficiency),
- Quality in education understood as a transformation.

This concept can be also applicable in area of an assessment of the teaching evaluation. According to this concept, a high-quality teaching can be defined with a characterizing high degree of compliance with a purpose, i.e. expected results and values are brought. On this idea, efficiency is also bounded. This efficiency is not focused only on results; however, influences of spent resources are included. Furthermore, signs of excellence are considered with these high quality processes in a teaching. A transformation can be understood as the ability to respond to existing learning responds and requirements in education. This whole complex can be classified as the basis of evaluation processes.

International quality research has been based on a problem with its definition, identification and assessment. Research plan called International System for Teacher Observation and Feedback identified the carrier components of the teacher's quality of work. These aspects include the quality of teaching, which could be described as the teacher's teaching skills,



including a preparation for the teaching, an intelligibility of the lesson, the incitement to an active learning and a development of meta-cognitive skills.

Another research brought more detailed characteristics. A group of researchers, Dymn Devin, Declan Fahie and Deirdre McGillicuddy in Irish Education Study (2013), worked with following indicators related to the work of a teacher: a giving of clear instructions, flexibility and adaptation to changes in society, an inspirational behavior for students, a forgiving yourself and others, an adapting of teaching in favor of abilities of student abilities, an appropriate preparation and planning, ability to be a good team player in a job, improving of their own learning, assessment and respect to student's opinions, students motivation to achieving their individual potentials, building on routine, bringing energetic and enthusiastic approach.

Most of the studies, studied by authors of this paper, are the similar ideas based on a corresponding of teacher's work with the teaching quality, which can be considered as the main determinant. Therefore, this aspect can be classified as efficient; however, a practical providing of its can not be sometimes convenient for teachers. The relation between an educator and a student is a necessary part of each educational process. Therefore, the teaching quality of teaching is influenced by the student and appropriate evaluating tools should have a self-reflective part for students. In this part, students evaluate their interactivities in a class and in appropriate teaching and learning.

## **1.2 Possible Differences in Teacher's and Student's Approaches to Teaching Quality**

In the assessment of the teaching quality, a problem with definition can be also occurred in situation based on requirements of both considered sites (teacher and students). Teacher can prefer another indicator of the teaching quality than students. This phenomenon is implicated from the different roles. A teacher should be a professional with experiences and a complex overview. Therefore, these attributes should be indicators of the teaching quality with a higher weight. The teacher should influent the educational process at universities. However, a student is a primarily classified element for which the educational class is being provided. The student can more appropriate evaluate, which educational processes and phenomenon bound with a teaching are convenient and which processes can be helpful for self-improvement. Therefore, these selected phenomena can be probably considered as important indicators of the teaching quality.

Understanding educational processes can be various at universities, which can be supported by many idea streams. It can be suitable illustrated in a progress in history of the pedagogical ideas. The quality is based on the understanding of the educational process, which correspond also with an assessment of the teaching quality at universities. Therefore, the primarily definition of this teaching quality is significantly important. Many assessments of the teaching quality at universities influenced on indicators defined by an expert academics group. This definition is based on its experiences, which is bound with a quality of activities of teacher. Without student's verification and a possible described development, this definition can be only a formal assessment.

The definition can be problematic also with respect to time-variant behavior of understanding the teaching quality cased by getting new experiences influencing the related approaches. These changes can be also bound with various consideration of importance of particular topics. Therefore, each tool for the assessment of the teaching quality should include these facts.

In this paper, the important idea is being presented. This idea is based on adaptivity of the assessment with dependences on years of study. The occurrence of significant differences can caused conclusions bound with relation between years of study and various requirements on the teaching quality; especially, on the quality of teacher's activities.

### **1.3 Quality and Assessment**

In the university environment, the quality can be solved in connection with the assessment. Concretely, this assessment can be provided corresponding with analysis of its quality. Sometimes, term of synonymic assessment with various bases can be seen. Therefore, the assessment can be classified as the global term. As a source of this term, two streams can be considered - French (denoted as primal), Latin (denoted as secondary). Liessmann said that "valoir" is the source term of the following Latin term "valere" (to have a value). In Latin, the term "valere" has probably twenty explanations with one, which has relation on English "value". In Latin, "valere" had explanation: to be strong, to have a value. The further state was "evaluation" in 1755, which can be translated as "assessment" (Vaclavik, 2011).

In this phenomenon, diversification of described terms can be useful. Because classification of analysis of "good" or "wrong" can be more detail depending on the sense of the assessment (a determination of a basis, a value, advantages of phenomenon and their qualification). The important phenomenon can be seen in the assessment in sense of the time-progress. The evaluation can be suitable denoted as a cyclic process with the progressively analyzing basis and values with influence on activities to the quality. In this context, the evaluation can be understood as a resonance with the basis, the value, the advantage and the aim of the particular phenomenon.

Ramsden (2003) declares the evaluation at university teaching as type of understanding effects of teacher's education on teaching of students. There are collections of information about teachers, evaluation of this information and construction of conclusions to activities, which can be improved. Understanding of concepts and discussion is classified as a main idea with applicable results into a educational process - which belongs to the process of evaluation. The further aspect is having a feedback from students in their approaches to the particular topic. The evaluation is an analytical process, which cause the appropriate teaching based on its basis.

As can be seen, the teaching quality at universities is based on the observation of this quality, which is bound with aims of improving it. Therefore, the evaluation process is significantly important and it is necessary to analyze more than the current state. This phenomenon can cause development of employments which are determined for the management of improving of whole organization. This evaluating process, cause from a phenomenon of the quality, can be a source for this improving of the organization. Then, the improving of organization becomes a priority and the evaluation has the second priority. Therefore, this paragraph can suitable also define the teaching quality.

#### 1.4 Approaches in Analyses of Teaching Quality

Each construction of an evaluation tool should be influenced from the exact definition of the quality. Because opposite situation can occur with effect of a detection of another type of the quality. Corresponding to the teaching quality, the process of a construction of tools significantly important for their possibilities of analyses and descriptions. Josef Malach proposed parameters of this construction and their utilization in the assessment of the teaching quality. These parameters can be useful for consideration of tools for the assessment in general:

- parameter of the systematic understanding the educational functionality of university
- parameter of the institutional vision on teaching
- parameter of aims of teachers and students in teaching
- parameter of contents (curriculum)
- parameter of the process based progress of teaching
- parameter of personality, quantitative parameter
- parameter of suitable time-management of the evaluation
- parameter of connecting students into scheduling and realization of the evaluation
- parameter of guarancy of attendance in the evaluation - the representativity of file of respondents
- parameter of publicity and of transparency of results
- parameter of utilization of results of the evaluation

Using these parameters, a preparation of the assessment process can be simplified. Appropriate defined described parameters can bring usefulness of this process.

A concrete process, in form of a subcategory bound with the teaching quality, can be considered a quality of the pedagogical process. Rynco 2014, according to Malach, 2016, presents this procedure in a phase of a realization of quality detection:

- a) understanding the usefulness based on a permanent guaranting the high teaching quality
- b) definition of aims of a university and essential bases for guarancy of quality
- c) identification of detection and indicators influencing the quality of the pedagogical process
- d) identification of appropriate defined criterion and evaluations
- e) selecting the appropriate techniques and tools for an analysis
- f) realization of detection of the quality of the pedagogical process.

In denoted parameters and subcategories, the required approaches to the assessment of the teaching quality can be seen. Each university, respectively each faculty, regularly has own procedures and tools with which the quality is detected. In frame of study of particular systems of the assessment (respectively evaluation) of the teaching quality in the Czech

Republic, the majority of these systems can be considered as non-complete with absence of some described parts.

## **2 EMPIRIC ANALYSIS**

### **2.1 Methodology of Empiric Analysis**

Aims of the empiric analysis were consisted of the verification of existence of significantly important dependences between student's assessment of the teaching quality and the year of study. Further, the potential dependence should be compared with situation with student's consideration of importance of each indicators of the quality. In this contribution, one particular teacher was selected in the organization of author's of this paper. Students visited this pedagogical faculty in various years of study in classes of the teacher. Years of study appeared in ranges: bachelor studies (1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year of study), following masters studies (1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year of study). Students of 3<sup>rd</sup> year of study were not included in this analysis for reason of absence of the classes in their study plan. Classes of the evaluated teachers were bound with various courses. In this analysis, declared classes were divided into three categories - lectures, seminars and tutorials.

In questionnaires, each student was asked to evaluation of the particular item with the interval scale (from most important "4" to not important "1"). All items were structured based on the theoretical described phenomenon. In general, all items were bound with analysis of indicators of the teaching quality. The statistical population was consisted of 84 students taught by one denoted teacher. The questionnaire included 31 items. For purposes of this analysis, 9 particular items were selected. 9 hypotheses were defined in favor of this empiric analysis:

Hypothesis 1:

1H<sub>0</sub>: "There are not statistical significant important dependences between the positive expectation of student and the year of study."

1H<sub>1</sub>: "There are statistical significant important dependences between the positive expectation of student and the year of study."

Hypothesis 2:

2H<sub>0</sub>: "There are not statistical significant important dependences between student's assessment of formal attributes of teaching and the year of study."

2H<sub>1</sub>: "There are statistical significant important dependences between student's assessment of formal attributes of teaching and the year of study."

Hypothesis 3:

3H<sub>0</sub>: „There are not statistical significant important dependences between the increasing the student's interest in the educated area after the course and the year of study.“

3H<sub>1</sub>: „There are statistical significant important dependences between the increasing the student's interest in the educated area after the course and the year of study.“

Hypothesis 4:

4H<sub>0</sub>: „There are not statistical significant important dependences between the student's assessment based on providing teacher's supported questions to students and the year of study.“

4H<sub>1</sub>: „There are statistical significant important dependences between the student's assessment based on providing teacher's supported questions to students and the year of study.“

Hypothesis 5:

5H<sub>0</sub>: „There are not statistical significant important dependences between the student's assessment based on understanding the teacher's explanations and the year of study.“

5H<sub>1</sub>: „There are statistical significant important dependences between the student's assessment based on understanding the teacher's explanations and the year of study.“

Hypothesis 6:

6H<sub>0</sub>: „There are not statistical significant important dependences between the student's assessment based on teacher's description of practical examples with applicable possibilities and the year of study.“

6H<sub>1</sub>: „There are statistical significant important dependences between the student's assessment based on teacher's description of practical examples with applicable possibilities and the year of study.“

Hypothesis 7:

7H<sub>0</sub>: „There are not statistical significant important dependences between the student's assessment based on motivation from teacher to searching advanced knowledge and the year of study.“

7H<sub>1</sub>: „There are statistical significant important dependences between the student's assessment based on motivation from teacher to searching advanced knowledge and the year of study.“

Hypothesis 8:

8H<sub>0</sub>: „There are not statistical significant important dependences between the student's assessment of the teacher as the professional and the year of study.“

8H<sub>1</sub>: „There are statistical significant important dependences between the student's assessment of the teacher as the professional and the year of study.“

Hypothesis 9:

9H<sub>0</sub>: „There are not statistical significant important dependences between the student's assessment based on methods utilization in frame of application in the future practice and the year of study.“

9H<sub>1</sub>: „There are statistical significant important dependences between the student's assessment based on methods utilization in frame of application in the future practice and the year of study.“

## 2.2 Results of Empiric Analysis

Results of the empiric analysis were achieved using the statistical methods, which can be divided into two categories - the non-parametric and parametric tests. The consideration, which test can be appropriate, is depended on the normality test. (Hendl, 2014).

As can be seen in Tables 1 - 9, all hypotheses (1H-9H) were tested using the non-parametric test Kruskal-Wallis, because all data of measured variable (answers of respondents) had not a normal probability Gaussian distribution. Testing this normality and all hypotheses was achieved with results in form of p-value, which is compare with the defined significance level  $\alpha = 0,05$ .

The assumption is based on idea, that assessment of particular items is influenced by the year of study. Students with long-term experiences should influent a possibility of a comparison. These students should have various opinions on the teaching quality. In a higher year of a study, students can compare a higher number of teachers. Students of the 1<sup>st</sup> year of study, should evaluate more critical an area of the formal aspects of the teaching; especially, the explanation of problems. The higher year students should evaluate these items less critical, because they should evaluate them not so important.

In this empiric analysis, also an importance of each item is evaluated by students. The priority of questions is identified and then can be very useful, which corresponding parts of the teaching quality are considered as important by students. Students, which evaluate particular items more critical, should have these items as aspects with the more importance. However, these prefer indicators were used by another style in this paper. There was the assumption, that statistical significant dependences should exist between evaluated indicator and the year of study - these aspects will be classified as less important items. Items, which students should consider as most important should have a conclusion based on differences in the hypotheses testing.

### Hypothesis 1

**Tab. 1** Results of Normality Testing and Kruskal-Wallis Test of Hypothesis 1

Test of Normality	1 <sup>st</sup> year Bachelor	2 <sup>nd</sup> year Bachelor	1 <sup>st</sup> year Following Master	2 <sup>nd</sup> year Following Master
Shapiro-Wilk				
p(normal)	<b>0,0004948</b>	<b>1,80E-05</b>	<b>0,0001325</b>	<b>0,01526</b>
Anderson-Darling				
p(normal)	<b>0,0000185</b>	<b>4,90E-09</b>	<b>7,625E-07</b>	<b>0,007764</b>

### Hypothesis Testing

p-value: **0,5604**

Null hypothesis is accepted on the significance level  $\alpha = 0,05$ . There are not statistical significant important dependences between the positive expectation of student and the year of study. Item is important for 65,52% students.

## Hypothesis 2

**Tab. 2** Results of Normality Testing and Kruskal-Wallis Test of Hypothesis 2

Test of Normality	1 <sup>st</sup> year Bachelor	2 <sup>nd</sup> year Bachelor	1 <sup>st</sup> year Following Master	2 <sup>nd</sup> year Following Master
Shapiro-Wilk				
p(normal)	<b>2,722E-06</b>	<b>5,47E-08</b>	<b>0,00E+00</b>	<b>0,00E+00</b>
Anderson-Darling				
p(normal)	<b>7,268E-08</b>	<b>1,03E-15</b>	<b>0,00E+00</b>	<b>0,00E+00</b>

### Hypothesis Testing

p-value: **0,000671**

Null hypothesis is rejected in favor of an alternative hypothesis on the significance level  $\alpha = 0,05$ . There are statistical significant important dependences between student's assessment of formal attributes of teaching and the year of study. Item is important for 71, 26% students.

## Hypothesis 3

**Tab. 3** Results of Normality Testing and Kruskal-Wallis Test of Hypothesis 3

Test of Normality	1 <sup>st</sup> year Bachelor	2 <sup>nd</sup> year Bachelor	1 <sup>st</sup> year Following Master	2 <sup>nd</sup> year Following Master
Shapiro-Wilk				
p(normal)	<b>0,0002988</b>	<b>1,97E-04</b>	<b>5,34E-05</b>	<b>1,25E-02</b>
Anderson-Darling				
p(normal)	<b>0,000162</b>	<b>7,25E-06</b>	<b>5,94E-07</b>	<b>1,46E-02</b>

### Hypothesis Testing

p-value: **0,1548**

Null hypothesis is accepted on the significance level  $\alpha = 0,05$ . There are not statistical significant important dependences between the increasing the student's interest in the educated area after the course and the year of study. Item is important for 67,82% students.

#### Hypothesis 4

**Tab. 4** Results of Normality Testing and Kruskal-Wallis Test of Hypothesis 4

Test of Normality	1 <sup>st</sup> year Bachelor	2 <sup>nd</sup> year Bachelor	1 <sup>st</sup> year Following Master	2 <sup>nd</sup> year Following Master
Shapiro-Wilk				
p(normal)	<b>0,0002728</b>	<b>1,92E-07</b>	<b>5,98E-08</b>	<b>1,25E-04</b>
Anderson-Darling				
p(normal)	<b>0,00001153</b>	<b>9,31E-14</b>	<b>1,32E-15</b>	<b>2,52E-06</b>

#### Hypothesis Testing

p-value: **0,05764**

Null hypothesis is accepted on the significance level  $\alpha = 0,05$ . There are not statistical significant important dependences between the student's assessment based on providing teacher's supported questions to students and the year of study. Item is important for 80,46% students.

#### Hypothesis 5

**Tab. 5** Results of Normality Testing and Kruskal-Wallis Test of Hypothesis 5

Test of Normality	1 <sup>st</sup> year Bachelor	2 <sup>nd</sup> year Bachelor	1 <sup>st</sup> year Following Master	2 <sup>nd</sup> year Following Master
Shapiro-Wilk				
p(normal)	<b>4,133E-07</b>	<b>7,00E-06</b>	<b>2,07E-08</b>	<b>1,19E-05</b>
Anderson-Darling				
p(normal)	<b>6,713E-13</b>	<b>2,32E-09</b>	<b>4,35E-17</b>	<b>1,60E-07</b>

#### Hypothesis Testing

p-value: **0,08062**

Null hypothesis is accepted on the significance level  $\alpha = 0,05$ . There are not statistical significant important dependences between the student's assessment based on understanding the teacher's explanations and the year of study. Item is important for 87,36 % students.



## Hypothesis 6

**Tab. 6** Results of Normality Testing and Kruskal-Wallis Test of Hypothesis 6

Test of Normality	1 <sup>st</sup> year Bachelor	2 <sup>nd</sup> year Bachelor	1 <sup>st</sup> year Following Master	2 <sup>nd</sup> year Following Master
Shapiro-Wilk				
p(normal)	<b>1,925E-06</b>	<b>2,22E-05</b>	<b>9,48E-07</b>	<b>2,88E-04</b>
Anderson-Darling				
p(normal)	<b>8,525E-11</b>	<b>7,05E-08</b>	<b>1,43E-11</b>	<b>1,83E-05</b>

### Hypothesis Testing

p-value: **0,4388**

Null hypothesis is accepted on the significance level  $\alpha = 0,05$ . There are not statistical significant important dependences between the student's assessment based on teacher's description of practical examples with applicable possibilities and the year of study. Item is important for 87,36% students.

## Hypothesis 7

**Tab. 7** Results of Normality Testing and Kruskal-Wallis Test of Hypothesis 7

Test of Normality	1 <sup>st</sup> year Bachelor	2 <sup>nd</sup> year Bachelor	1 <sup>st</sup> year Following Master	2 <sup>nd</sup> year Following Master
Shapiro-Wilk				
p(normal)	<b>0,005488</b>	<b>9,44E-04</b>	<b>8,50E-04</b>	<b>1,60E-01</b>
Anderson-Darling				
p(normal)	<b>0,0003647</b>	<b>3,05E-05</b>	<b>1,69E-04</b>	<b>7,03E-02</b>

### Hypothesis Testing

p-value: **0,1522**

Null hypothesis is accepted on the significance level  $\alpha = 0,05$ . There are not statistical significant important dependences between the student's assessment based on motivation from teacher to searching advanced knowledge and the year of study. Item is important for 73,57% students.

## Hypothesis 8

**Tab. 8** Results of Normality Testing and Kruskal-Wallis Test of Hypothesis 8

Test of Normality	1 <sup>st</sup> year Bachelor	2 <sup>nd</sup> year Bachelor	1 <sup>st</sup> year Following Master	2 <sup>nd</sup> year Following Master
Shapiro-Wilk				
p(normal)	<b>6,651E-07</b>	<b>7,05E-06</b>	<b>3,06E-08</b>	<b>2,88E-04</b>
Anderson-Darling				
p(normal)	<b>5,454E-08</b>	<b>7,45E-10</b>	<b>1,66E-15</b>	<b>1,83E-05</b>

### Hypothesis Testing

p-value: **0,01719**

Null hypothesis is rejected in favor of an alternative hypothesis on the significance level  $\alpha = 0,05$ . There are statistical significant important dependences between the student's assessment of the teacher as the professional and the year of study. Item is important for 88,9% students.

## Hypothesis 9

**Tab. 9** Results of Normality Testing and Kruskal-Wallis Test of Hypothesis 9

Test of Normality	1 <sup>st</sup> year Bachelor	2 <sup>nd</sup> year Bachelor	1 <sup>st</sup> year Following Master	2 <sup>nd</sup> year Following Master
Shapiro-Wilk				
p(normal)	<b>0,001105</b>	<b>4,25E-07</b>	<b>5,86E-07</b>	<b>1,53E-02</b>
Anderson-Darling				
p(normal)	<b>0,000312</b>	<b>1,64E-12</b>	<b>2,80E-12</b>	<b>7,76E-03</b>

### Hypothesis Testing

p-value: **0,003409**

Null hypothesis is rejected in favor of an alternative hypothesis on the significance level  $\alpha = 0,05$ . There are statistical significant important dependences between the student's assessment based on methods utilization in frame of application in the future practice and the year of study. Item is important for 80,46% students.

To be concluded, most of the hypotheses was accepted on the significance level 0,05 in this analysis (6 null hypotheses). In these cases, there were not the statistical significant dependences between the analyzed indicator of the assessment of the teaching quality and the year of study. In hypotheses (2H, 8H and 9H), there exists the statistical significant

dependence between evaluated criterion of the teaching quality and the year of study. By these items, the importance of the year of study can be seen. The content of these hypotheses is important too. These hypotheses were variously focused. Two of them were based on the future practice and the last was focused on the formal properties of the teaching.

However, the main assumption was not verified. Therefore, the evaluation of particular items is not influenced by the year of study in general by students.

Further, the 2<sup>nd</sup> assumption was not verified too, because all answered items were denoted as important by students. This situation was occurred in hypotheses 1H, 3H and 7H too. Therefore, here the 2<sup>nd</sup> assumption was not verified too.

## CONCLUSION

This contribution was focused on the assessment of the teaching quality. In the introductory part, the theoretical overview based on the discussed area of the teaching quality was presented. Particular determinant bound with the teaching quality was analyzed in this paper. This selected determinant can significantly influence the final assessment. Form of the analysis was consisted of declared hypotheses testing on existence of the statistical significant dependences between particular phenomenon and year of study. This concept of structured hypotheses verified the following trend. In the whole interval of years of study, the similarities were identified in the approaches of students to the assessment of the teaching quality. In contrast students have a subjective approach; however, this fact is significantly positive in favor of the problematic of the student's assessment. Therefore, specifics may not be solved in frame the assessment but only aspects based on the content of the course.

## REFERENCES

- Biggs, J., & Tang, V. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. 4th ed. Maidenhead [etc.]: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brusoni, M. et al. (2014). *The Concept of Excellence in Higher Education*. Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education AISBL.
- Cohen, L., Manion, & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Oxon.
- Devine D., Fahie D., & McGillicuddy D. (2013). What is good teaching? Teacher beliefs and practices about their teaching. *Irish Educational Studies*.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Apr93, Vol. 18 Issue 1, p9. 26p
- Hendl, J. (2014). *Statistika v aplikacích*. Praha: Portál.
- Janík, T., Knecht, P., & Najvar, P. (2010). *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido.

Ježek, S., & Mareš, J. (2012). Externí hodnocení kvality výuky studenty českých vysokých škol. Výstupní zpráva projektu IPN Kvalita. Kvalita. Individuální projekty národní pro oblast terciárního vzdělávání, výzkumu, vývoje a inovací.

Malach, J, Sikorová, Z., & Sklenářová, N., Kocór, M. Ed. (2016). Vnitřní evaluace kvality výuky v terciárním vzdělávání. Ostrava: Ostravská univerzita.

Průcha, J. ed. (2009) – Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál.

Ramsden, P. (2003). Learning To Teach In Higher Education. 2nd Ed. New York: RoutledgeFalmer.

Ryńca, R. (2014). Zastosowanie wybranych metod i narzędzi w ocenie działalności szkoły wyższej. Wrocław: oficyna wydawnictwa politechniki wrocławskiej.

Slavík, M. a kol. (2012). *Vysokoškolská pedagogika – pro odborné vzdělávání*. Praha: Grada.

Václavík, M. (2011). Evaluace a autoevaluace – teorie, praxe, souvislosti. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Wiliam, D., & Leahy, S. (2016). Zavádění formativního hodnocení. Praha: EDUkační LABORatoř.

## CONTACTS

### **Marek Václavík**

Department of Education and Adult Education,  
University of Ostrava,  
Faculty of Education,  
Fr. Šramka 3, 709 00 Ostrava,  
Czech Republic  
marek.vaclavik@osu.cz  
+420 553 46 2720

### **Iva Červenková**

Department of Education and Adult Education,  
University of Ostrava,  
Faculty of Education,  
Fr. Šramka 3, 709 00 Ostrava,  
Czech Republic  
iva.cervenkova@osu.cz  
+420 553 46 2717

# PŘÍSTUPY K VNITŘNÍMU HODNOCENÍ KVALITY METOD VÝUKY NA ZČU V PLZNI

**Jana Marie Šafránková, Jana Coufalová, Jana Vaňková**

**Abstrakt:** Západočeská univerzita v Plzni je jedinou veřejnou vysokoškolskou institucí sídlící v Plzeňském kraji. Na univerzitě je Odbor Kvalita, který odpovídá za vytváření a fungování systému zajišťování kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti a souvisejících činností, vnitřního hodnocení kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti a souvisejících činností ZČU a každoročně zpracovává zprávy o vnitřním hodnocení kvality. Evaluační výuky je ověřována pravidelným dotazníkovým šetřením (na konci každého semestru). Dotazníky jsou zadávány i vyhodnocovány elektronicky jako součást evaluačního procesu. V letošním roce probíhalo pilotní šetření ESF projektu Západočeské univerzity v Plzni a jeho jedné aktivity zaměřené na „Zkvalitnění vzdělávací činnosti a moderní výukové trendy“ a na následné implementace a reflexe vzdělávání studentů novými metodami výuky. Pilotní šetření se realizovalo v květnu a v červnu roku 2018 formou 44 hloubkových řízených rozhovorů. Výsledkem jsou podrobné analýzy názorů studentů (respondentů) na kvalitu výuky a na jednotlivé metody výuky. Připravuje se i hodnocení výuky samotnými vyučujícími. Zároveň je vytvářen systém vzdělávání akademických pracovníků zaměřený na rozvoj a zkvalitňování metod výuky. Cílem je vytvoření uceleného systému propojení vzdělávání akademických pracovníků v oblasti zvyšování pedagogických kompetencí se zaváděním nových metod výuky do praxe a zohlednění pedagogických kompetencí v rámci kariérního řádu.

**Klíčová slova:** kvalita výuky, metody výuky, vzdělávací činnost, univerzita, studenti

**Abstract:** The University of West Bohemia in Plzeň is the only one public higher education institution in the Pilsen Region. The Department of Quality is responsible for creating and operating a quality assurance system for educational and creative activities and related activities and an internal evaluation of the quality of educational and creative activities and related activities of the UWB and annually preparing reports on internal quality assessment. Assessment of the teaching is verified by a regular questionnaire survey (at the end of each semester). Questionnaires are entered and evaluated electronically as part of the evaluation process. At present, a pilot project of the ESF project of the University of West Bohemia in Pilsen was realised and one of its activities is focused on "Improving Educational Activities and Modern Educational Trends" and on the subsequent implementation and reflection of student education with new teaching methods. The pilot survey was conducted in May and June 2018 in 44 in-depth interviews. The results analyze in detail the views of the students - respondents on the quality of teaching and on the individual teaching methods. Training is also being prepared by the teachers themselves. At the same time, a system of training of academic staff focused on teaching methods is being developed. The aim is a comprehensive system of interconnection of the education of academic staff in the area of increasing pedagogical competencies with introduction of new teaching methods into practice and taking into account the extension of pedagogical competencies within the framework of the career order.

**Key words:** quality of teaching, methods of teaching, educational activity, university, students

## ÚVOD

Vnitřní evaluace kvality výuky a hodnocení vzdělávání na univerzitách, metody evaluace výuky a hodnocení jsou jedním ze zásadních kritérií evaluace vysoké školy. Úroveň vzdělávacího systému na univerzitě svědčí o její kvalitě a má vliv i na možnosti uplatnění jejích absolventů na trhu práce. Průběžné zkvalitňování výuky musí být permanentně implementováno 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.

V komplexním přístupu na to poukazují dřívější deklarace, které směřují k harmonizaci výstavby Evropského systému vysokého školství. V Sorbonnské deklaraci z roku 1998 se uvádí, že: *„Evropa...musí být i Evropou znalostí... Musí to být univerzity, které budou tuto dimenzi z velké části vytvářet a budou v jejím rozvoji hrát hlavní roli... Směřujeme do období, ve kterém podmínky vzdělávání a práce doznají velkých změn, k diverzifikaci profesního vzdělání, kde se celoživotní učení stane jasnou povinností. Dlužíme našim studentům a naší společnosti systém vysokoškolského vzdělávání, ve kterém dostanou ty nejlepší možnosti, aby hledali a aby našli své oblasti, ve kterých dokáží vyniknout.“* (Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, 1999). Na všech dalších návazných zasedáních Evropské rady se trvale konstatuje, že evropské univerzity musí přispět k vytváření Evropy znalostí. *„Způsoby života a práce se rychle mění. Znamená to nejen, že se jednotlivci musí přizpůsobovat změnám, ale také, že se musí změnit zavedené způsoby práce...doprovázet úspěšný přechod k ekonomice a společnosti založené na znalostech. Proto jsou jádrem nastávajících změn evropské systémy vzdělávání.“* (Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, 1999).

Tyto dlouhodobé přístupy se odrážejí i v Novele zákona o vysokých školách, schválené v roce 2016. Ta dává vysokým školám za povinnost v § 77b zajišťování kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností a vnitřní hodnocení kvality těchto činností. V textu zákona se uvádí, že: *„Vysoká škola je povinna zavést a udržovat systém zajišťování kvality vzdělávací činnosti, a to ve spolupráci a vzájemné vazbě vysoké školy s jinými vysokými školami, s veřejnými výzkumnými institucemi a jinými právníckými osobami zabývajícími se výzkumem, experimentálním vývojem nebo inovacemi, se zaměstnavateli absolventů vysokých škol, s podnikateli působícími v průmyslové a obchodní sféře, s podnikatelskými svazy a dalšími osobami nebo orgány vykonávajícími, podporujícími nebo využívajícími vzdělávací nebo tvůrčí činnost vysokých škol nebo její výsledky.“* (Novela zákona o vysokých školách, 2016).

Studenti jsou stále více subjektem vzdělávacího procesu a současně z hlediska marketingové strategie i zákazníky vysoké školy. Nejen úroveň vzdělávacího procesu, kvalita pedagogických pracovníků, ale i spokojenost studentů se školou a jejich vnímání fungování fakulty či vysoké školy vytvářejí image každé univerzity. Názory studentů na metody vzdělávání a výchovně vzdělávací aktivity, konkrétní realizační projekty, na učební osnovy a texty, na didaktickou techniku (včetně cílů a dosažených výsledků) mohou přinést pro současnou generaci milleniánů a pro generace následující další podněty ke zkvalitnění aktivizačních metod, příp. vytvoření nových.

## **1 STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA VYSOKÉ ŠKOLY/NEBO FAKULTY (POČTY STUDENTŮ, OBOROVÉ ZAMĚŘENÍ, VIZE APOD.)**

Západočeská univerzita v Plzni (ZČU) je jedinou veřejnou vysokoškolskou institucí sídlící v Plzeňském kraji. Univerzita má v současné době 12 tisíc studentů, devět fakult s téměř 60 katedrami a dva vysokoškolské ústavy. Uchazeči o studium na ZČU si mohou vybírat ze široké nabídky bakalářských, magisterských a doktorských studijních programů, přičemž samozřejmostí je možnost výběru formy studia v podobě prezenční nebo kombinované. Součástí vzdělávací činnosti na Západočeské univerzitě v Plzni je rovněž celoživotní vzdělávání občanů formou přednášek, kurzů i ucelených vzdělávacích programů včetně oblíbené Univerzity třetího věku. Kromě pedagogické činnosti je univerzita také střediskem výzkumu a vývoje, o čemž svědčí i masivní investice jak do rozvoje univerzity, tak do výstavby univerzitního kampusu. Zvláště ten prochází v poslední době velmi dynamickými změnami – vyrostly zde nové budovy výzkumných center NTIS – Nové technologie pro informační společnost, RTI – Regionálního technologického institutu a RICE – Regionálního inovačního centra elektrotechniky a také přístavba univerzitní knihovny. Tyto největší investice v historii Západočeské univerzity v Plzni jsou kvalitním základem k ještě intenzivnější spolupráci s univerzitami po celém světě, a to nejen na poli bádání a výzkumu, ale také při výměně studentů. Nová centra výzkumu posilují vazby mezi univerzitou a praxí.

Západočeská univerzita v Plzni má významné postavení mezi univerzitami v České republice a pevné ukotvení v tradici evropského vysokoškolského vzdělávání. V roce 2012 získala certifikát ECTS Label (European Credit Transfer and Accumulation System), který potvrzuje, že studijní prostředí na Západočeské univerzitě v Plzni plně odpovídá evropským standardům. Západočeská univerzita tak prakticky vstoupila do evropského prostoru terciárního vzdělávání.

## **2 POPIS SYSTÉMU ŘÍZENÍ KVALITY VÝUKY (ZŘEJMĚ JAKO SOUČÁSTI CELKOVÉHO SYSTÉMU ŘÍZENÍ KVALITY), JEHO VAZBA NA MEZINÁRODNÍ, NÁRODNÍ NORMY NEBO STANDARDY, JEHO VÝVOJ**

Na ZČU je zřízen Odbor Kvalita, vedoucí odboru je doc. Ing. Helena Zídková, Ph.D.

Odbor Kvalita:

- odpovídá za vytváření a fungování systému zajišťování kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti a souvisejících činností a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti a souvisejících činností ZČU,
- vytváří strukturu a principy komplexního systému zajišťování kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti a souvisejících činností a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti a souvisejících činností ZČU,
- koordinuje realizaci komplexního systému zajišťování a vnitřního hodnocení kvality,
- vyhodnocuje výsledky externího hodnocení kvality,
- zveřejňuje informace o výsledcích vnitřního hodnocení kvality,
- provádí analytickou činnost a poskytuje metodickou pomoc v oblasti zajišťování kvality,
- zajišťuje mapování procesů a obsahovou správu procesního portálu ZČU.

Studijní programy jsou jejich garanty hodnoceny v návaznosti na standardy Národního akreditačního úřadu (celkem je hodnoceno 8 základních oblastí – viz níže). Vymezené oblasti hodnocení jsou vázány na standardy NAÚ.

- 1) Soulad studijního programu s měnícími se potřebami společnosti (vazba na standard NAÚ 1.9)
- 2) Soulad studijního programu s posláním ZČU v Plzni (vazba na standard NAÚ 2.2a, 2.2b)
- 3) Mezinárodní rozměr studijního programu (vazba na standard NAÚ 2.3)
- 4) Profil absolventa a obsah studia (vazba na standard NAÚ 2.4, 2.12., 2.14, 3.1)
- 5) Průběh studia (vazba na standard NAÚ 2.8, 3.2, 3.4)
- 6) Tvůrčí a umělecká činnost (vazba na standard NAÚ 3.5)
- 7) Informační a technické zabezpečení studijního programu, podpora studentů (vazba na standard NAÚ 3.3, 4.1, 4.2, 4.3)
- 8) Personální zabezpečení studijního programu (vazba na standard NAÚ 5.2 - 5.4, 6.1 – 6.10)

### **3 BLIŽŠÍ CHARAKTERISTIKA OBSAHU INTERNÍ NORMY PRO ŘÍZENÍ KVALITY VÝUKY NA VYSOKÉ ŠKOLE NEBO NA FAKULTĚ, ODPOVĚDNOSTI JEDNOTLIVÝCH AKTÉRŮ EVALUACE V RÁMCI NORMY**

Základním materiálem vztahujícím se k problematice zajišťování kvality na ZČU je vnitřní předpis ZČU: „Pravidla systému zajišťování kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností západočeské univerzity v Plzni“ ze dne 13. července 2017. (Pravidla zajišťování kvality, 2017).

V uvedeném materiálu je uvedeno, že Západočeská univerzita v Plzni kvalitu vztahuje k jasně stanoveným a relevantním cílům. Kvalita je v tomto smyslu míra plnění stanovených cílů, je vnímána jako vhodnost k účelu, tedy vhodný výběr různých přístupů a prostředků k naplnění relevantních cílů. Na Západočeské univerzitě v Plzni je pojem kvalita charakterizován jako míra uspokojení požadavků různorodých zainteresovaných stran. Kvalitu Západočeská univerzita v Plzni vnímá rovněž jako plnění standardů a směřování k excelenci (nejlepšímu možnému) ve smyslu zlepšování, a to zejména ve srovnávání s ostatními. Základním principem systému zajišťování kvality je prosazovat kulturu kvality do veškerých činností univerzity, a to s ohledem na diverzitu i specifické zaměření jednotlivých součástí univerzity. Kulturou kvality se na Západočeské univerzitě v Plzni rozumí sdílené hodnoty, představy, očekávání i závazky ve vztahu ke kvalitě vzdělávací a tvůrčí činnosti a s nimi souvisejících činností univerzity jako celku i jednotlivých součástí.

Důležitou kapitolu uvedeného předpisu představuje hlava V. Zajišťování a hodnocení kvality vzdělávací činnosti Díl 1 – Zajišťování a hodnocení kvality studijního programu. Na jednotlivých součástech ZČU jsou jmenováni koordinátoři pro kvalitu. Každoročně jsou zpracovávány zprávy o vnitřním hodnocení kvality.

Otázky kvality jsou zahrnuty také v dalších dokumentech ZČU. V materiálu „Plán realizace strategického záměru Západočeské univerzity na rok 2018“ je problematika kvality výuky jednou z priorit. Významným materiálem je z tohoto pohledu Pokyn prorektora 7P/2018



Hodnocení kvality studijních programů ze dne 14. 6. 2018. Základní východiska uvedeného materiálu lze shrnout: Hodnocení kvality studijního programu je určeno především pro vnitřní potřebu ZČU a pro potřebu jednotlivých pracovníků a funkcionářů odpovědných za kvalitu výuky. Při hodnocení kvality studijního programu je kladen důraz na sebehodnocení. Základním cílem hodnocení kvality studijního programu je kontinuální zvyšování úrovně kvality vnitřního prostředí ZČU, zejména vzdělávacího procesu samotného.

#### **4 POPIS METOD/Y ANALÝZY KVALITY VÝUKY, ZPŮSOB ADMINISTRACE, VYHODNOCOVÁNÍ.**

Západočeská univerzita se systematicky a dlouhodobě zabývá zlepšováním kvality výuky. V současné době jsou realizovány aktivity v rámci ESF projektu Západočeské univerzity v Plzni (CZ.02.2.69/0.0/0.0/16\_015/0002287). Jednou z dílčích částí tohoto rozsáhlého projektu je v rámci Aktivity 2 analýza metod výuky, která směřuje nejen ke zkvalitnění vzdělávacího procesu, ale především k nasměrování vzdělávacích metod na aktivitu studentů tak, aby vzdělávací metody odpovídaly potřebám současných studentů. Pro analýzu kvality výuky a vzdělávacího procesu byla pro pilotní šetření použita metoda hloubkových rozhovorů se studenty, na kterou bude v další etapě na začátku roku 2019 navazovat dotazníkové šetření zaměřené na hodnocení kvality metod výuky. Výsledky dotazníkového šetření by měly být použity k rozšíření (přesné klasifikaci, vymezení, definování) aktivizačních metod výuky na všech devíti fakultách Západočeské univerzity.

Pro pilotní šetření metodou hloubkových rozhovorů byli vyškoleni vybraní studenti, zejména vyšších ročníků. V průměru se jednalo o 3 – 4 studenty (tazatele) na jednu fakultu. Proškolení tazatelé vedli hloubkové rozhovory se studenty, většinou v rozsahu více než jedna hodina. Studenti měli k dispozici podrobný scénář řízeného rozhovoru, rozhovor po souhlasu respondenta natáčeli a následně přepisovali k vyhodnocení. Za první měsíc (v červnu 2018) bylo realizováno 44 těchto rozhovorů. Šetření formou hloubkových rozhovorů dále probíhá a bude ukončeno na podzim 2018.

Standardizovaný rozhovor zaměřený na hodnocení kvality výuky, metod výuky a na funkční užití aktivizujících metod výuky slouží k získání informací o názorech studentů jednotlivých studijních oborů všech fakult ZČU v Plzni na současný stav této problematiky výuky. Je zaměřen jednak na vnímání a popis možného ideálního stavu, jednak na návrhy jeho zkvalitnění tak, aby výuka lépe odpovídala současným studentům, motivovala je ke studiu a současně je co nejlépe připravovala na uplatnění na trhu práce. Výsledky zpracovaných rozhovorů slouží jako návrhy na další možnosti aktivizace výuky. Výstupy šetření budou podkladem pro obsahové aspekty programů celoživotního vzdělávání určených k dalšímu vzdělávání vyučujících na ZČU (budou postupně implementovány do kariérního řádu).

V rozhovoru jsou identifikační znaky respondenta (studovaná fakulta, ročník, studijní obor, studijní průměr, pohlaví), dále otázky týkající se názorů studentů na studium, jako je jejich zájem o studium, o studovaný obor, oblíbené a neoblíbené předměty, celková spokojenost se studiem na ZČU a případné zkušenosti ze studia v zahraničí. Klíčových otázek je celkem 32, jsou zaměřeny na různé pohledy na hodnocení jednotlivých metod výuky. Respondenti nejdříve odpovídají na otázky, jak by si představovali ideální výuku studovaného oboru na vysoké škole (poměr přednášek, cvičení, další aktivity) a které aktivity je motivují k naučení se, ukotvení znalostí a rozvíjení dovedností včetně rozvoje analytického a kritického myšlení. V druhé klíčové části hloubkového rozhovoru respondenti podrobně popisují realitu používání a hodnocení metod výuky z hlediska vytváření a zafixování znalostí a rozvoje dovedností (rozdělení na přednášky, cvičení a další výukové metody), uvádějí příklady dobré praxe, ale na druhé straně poukazují na nedostatky nebo nevyhovující

přístupy vyučujících. Otázky se zabývají i způsobem přednášení a přístupem vyučujících ke studentům ve cvičeních a seminářích. Vzhledem k tomu, že většina předmětů na ZČU je v systému STAG zpracována v metodice výsledků učení, jsou studenti dotázáni i na vazbu výuky na tyto výsledky učení. V závěrečných otázkách jsou ještě dotazy na prostředí v učebnách a na rozvrh vyučovacích hodin v závislosti na aktivitě a motivaci studenta ke studiu.

V současné době již bylo v rámci první části pilotního šetření realizováno 44 hloubkových rozhovorů. Vyplývají z nich první následující podněty. Struktura respondentů zatím odráží názory vybraných studentů ze šesti fakult (především z Fakulty strojní – 15 studentů, z Fakulty právnické – 11 studentů, z Fakulty filozofické – 10 studentů, z Fakulty pedagogické – 4 studenti, z Fakulty designu a umění L. Sutnara – 3 studenti a z Fakulty ekonomické – 1 student). Podle studijních ročníků studuje v bakalářském programu 10 studentů na konci 1. ročníku, 15 na konci druhého ročníku a 12 na konci třetího ročníku a 7 studentů v magisterském stupni studia. Vzhledem k charakteru rozhovoru (hloubkový rozhovor) měli zájem odpovídat na otázky především studenti se zájmem o studium. Cílem šetření je však získat co nejvíce podnětů ke zlepšení kvality vyučovacích metod. Polovina z respondentů odpověděla, že má zájem o obor, který studuje, druhá polovina uvedla, že studuje především pro dobré budoucí uplatnění na trhu práce. Respondenti uvádějí, že je studium baví, že mají zájem o studovaný obor a jsou celkově se studiem na jednotlivých fakultách spokojeni. Zkušenosti ze zahraničí mají pouze 4 studenti ze 44 oslovených.

### **Představy o ideální výuce**

Všichni dotázaní studenti jsou spokojeni s poměrem přednášek a cvičení nebo seminářů, jako ideální poměr uváděli poměr přednášek a cvičení 1:1. U malých studijních skupin uváděli, že *„není třeba rozlišovat, mohou se vzájemně prolínat, měla by být teorie a příklady z praxe.“* Opakovaly se i zajímavé náměty, že *„by mohla být povinná docházka na přednášky“* a *„student by měl být motivovaný, měla by být vyžadována aktivita úplně všude, hodně kontaktní, otázky, někdy domácí úkoly nebo vypracování a poté diskuze, více cvičení a méně přednášek, přednáška a cvičení by měly být v blízkém časovém úseku, týden už je dlouhá doba. Více skupinových projektů, skupinových prací, průběžné testy.“*

### **Kvalitní výuka – přednášky, cvičení**

Všichni dotázaní studenti se více méně shodují v tom, že kvalitní výuka je ta, která *„mě bude bavit a bude mě nějak motivovat, abych si o tom hledal víc. Když vyučující umí zaujmout, to se mi líbí. Člověk, co vede výuku, by měl reagovat a odpovědět na otázky studentů, vstřícnost vyučujícího ke studentům v případech, když něčemu nerozumím, respekt ke studentům, řád a organizace ve výuce. Vyučující by měl mít osnovu. U nás ji nemají a to se mi nelíbí. Taky by měla být diskuze a aktivita. Podle mě začíná dost u pedagoga, který přednáší, protože pokud pedagoga to baví, tak se to určitě projeví na jeho projevu, a když mě dokáže zaujmout, tak i věci, které by mě nezajímaly, se pro ně dokážu nadchnout. Dost to závisí na pedagogovi a na mém zájmu. Výuka, která má nějakou přidanou hodnotu, i mimo kvalitní přednášení, tzn., že vyučující by to měl podat tak, aby si to student dokázal lépe představit na konkrétním příkladu a v praxi. Třeba skrz debaty, aby si student odnesl poznatky tím, že o to projevil sám zájem a tím, že ho k tomu motivovala výuka.“*

Dotázaní studenti zdůrazňovali i u přednášek, že by se měl vyučující průběžně dotazovat a tím i na přednášce aktivizovat studenty. Současně se opakovaně objevuje požadavek průběžných domácích úkolů. „Měl by být prostor k samostatnému vyzkoušení. A tím pádem si to vyzkoušet na vlastní kůži, aby se to vrylo do paměti. Tak i tou fyzickou pamětí - když uvedu tu praxi, že jsi to už někdy udělal. A nebo jít k tabuli, aby jsi věděl, jaké chyby děláš a nebo někdo jiný. Je to pak lepší, než když učitel píše sám. Metody, kde si student musí obhájit své názory, aby výuka směřovala studenty k vyvíjení aktivity (projekt, který si musí obhájit, debaty), kde pracují na něčem konkrétním a obhajují si výsledek své práce, nebo naopak snaží se pochopit více pohledů.“ Povinnost prezentovat a přednášet látku sami, práce v týmech. Dostaneme materiály a měli bychom mít domácí úkoly a pracovat doma. Měli bychom mít povinnost přijít, něco odevzdat a musíme být vnitřně motivovaní. Pokud mám mluvit konkrétně, tak se mi líbí, když máme něco aktivně vymyslet sami. Nelíbí se mi, když jde jen o výklad učitele. Líbí se mi, když něco máme doma udělat, poslat mu to třeba na mail a on to zhodnotí a odepíše nám. Všichni se totiž učí až o zkouškovém a tohle nás nutí se učit předem. Člověk má v daném tématu něco vytvořit a vymyslet. Zároveň to musí zkonstruovat. Zamyslet se sám nad problémem.“

### **Metoda výuky, která rozvíjí kritické myšlení**

Na otázku které metody výuky rozvíjí kritické myšlení, dotázaní studenti například uváděli, „samostatný úkol na nějakém projektu - semestrální práce. Přijde mi, že na to je ideální seminář, když můžeme debatovat s učitelem. V podstatě to v žákovi buduje ten kantor, protože když mu ten kantor neřekne, že to tak nemusí vždycky být, tak nás jako studenty to pochopitelně hned netrkne, když se v tom úplně neorientujeme. Více lidí v učebně – více názorů, pohledů na věc, praxe, Vypracovávání úkolů a zpětná vazba vyučujícího. Diskuze, vedení rozhovorů, oponovat k tématu, týmové vytváření prezentací. Podle mě by to měla být metoda výuky, kde nám dají dva rozdílné názory a bychom z toho měli vyvodit náš vlastní. Používání více zdrojů, ze kterých my si utvoříme náš vlastní názor. Nemělo by se hledět jen na informace, které si člověk pamatuje, ale to jestli jim rozumí. To je za mě základ. U zkoušky by měla být část s otevřenými úlohami, mělo by to být o testování schopnosti reagovat na problém, řešit ho. Ne jenom tak, že vypíše hromadu informací. Ale musí nad tím přemýšlet a vyřešit ten problém. Naučenou cestou, ale ne z paměti.“

V hloubkových rozhovorech se prokazuje, že studenti, kteří mají zájem o studium a studovaný obor, jsou celkově spokojeni s metodami výuky na ZČU. Současně se všichni dotázaní shodli, že preferují aktivizační metody výuky, a to jak řízené diskuze, tak skupinovou práci, řízenou diskuzi uvnitř skupiny a její prezentaci. Z hlediska přednášek preferují přednášky s aktivizačními prvky, v nichž vyučující průběžně pokládá otázky a studenti na ně odpovídají. Za významný podnět k zamyšlení lze pokládat mnohočetně opakovaný požadavek na domácí přípravy během semestru a na jejich základě práci ve cvičeních nebo seminářích. I když, jak bylo uvedeno na začátku této části, často odpovídali studenti motivovaní ke studiu, je pozitivní, že negativní prvky ve výuce byly reflektovány jen ojediněle. Celkově z rozhovorů vyplývá relativně vysoká spokojenost se současnými metodami používanými ve výuce. Podrobnější výsledky přinese až reprezentativní dotazníkové šetření, které se bude realizovat v roce 2019.

## **5 POPIS PROCESU PROJEDNÁVÁNÍ A VYUŽÍVÁNÍ VÝSLEDKŮ EVALUACE NA JEDNOTLIVÝCH ÚROVNÍCH ŘÍZENÍ, VČ. AKADEMICKÝCH SAMOSPRÁV (SENÁTŮ APOD.)**

Na ZČU je dlouhodobě věnována péče popisu jednotlivých studijních předmětů (zařazených do studijních plánů programů) z hlediska metodiky Q-RAM, jsou přesně definovány tzv. výsledky učení (dříve výstupy z učení), a to ve struktuře odborné znalosti, odborné dovednosti a obecné způsobilosti. Cílem je, aby výsledky učení předmětů korespondovaly s definovaným profilem absolventa studijního programu. V této souvislosti je samozřejmě nezbytně nutné věnovat soustavnou pozornost tomu, jak je naplňování takto deklarovaných výsledků učení vnímáno ze strany studentů. Je to ověřováno pravidelným dotazníkovým šetřením (na konci každého semestru). Dotazníky jsou zadávány i vyhodnocovány elektronicky jako součást evaluačního procesu. Povinností garanta programu (i garantů předmětů) je s těmito závěry aktuálně pracovat.

## **6 ZAPOJENÍ STUDUJÍCÍCH DO PROCESU SBĚRU A VYUŽÍVÁNÍ EVALUAČNÍCH DAT**

Jak již bylo uvedeno výše, do pilotního řešení projektu hodnocení metod výuky a do dalších činností v rámci tohoto ESF projektu se zapojují studenti, především jako tazatelé např. v hloubkových rozhovorech. Budou se podílet jako tazatelé na dotazníkovém šetření a následně budou pomáhat při pracování dat.

## **7 POPIS OPATŘENÍ VYPLÝVAJÍCÍCH Z VÝSLEDKŮ EVALUACE (NORMATIVNÍ, ORGANIZAČNÍ, PERSONÁLNÍ, DIDAKTICKÁ, TECHNOLOGICKÁ A JINÁ)**

Na ZČU v současné době probíhá pilotní ověřování hodnocení kvality studijních programů z pohledu jejich garantů. Úkolem garantů a účelem a cílem tohoto procesu hodnocení je posoudit na základě přesně stanovených kritérií a za pomoci vhodně zvolených pomocných otázek kvalitu studijního programu: získat zpětnou vazbu o studijním programu, zhodnotit kvalitu studijního programu v národním a mezinárodním kontextu, nalézt nedostatky, které je třeba postupně odstraňovat, upozornit na klady, jejichž rozvíjením lze zajistit vyšší kvalitu vzdělávací činnosti, získat podklady pro strategický rozvoj studijního programu.

## **8 REFLEXE EVALUACE INTERNÍM NEBO EXTERNÍM VÝZKUMEM, PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE A EFEKTŮ EVALUACE (CO JAK SE ZMĚNILO VE VÝUCE JAKO NÁSLEDEK PROVÁDĚNÍ EVALUACE)**

Na Západočeské univerzitě v souvislosti s dalšími aktivitami řešeného ESF projektu vzniká v současné době nový materiál zaměřený na další aspekt hodnocení kvality studijních programů (a současně jednotlivých předmětů tvořících studijní plány evaluovaných programů), a sice z pohledu praxe, tzn. z pohledu potenciálních zaměstnavatelů absolventů. Této aktivitě předcházely činnosti projektu zaměřené na setkání s nejnájdavnějšími zaměstnavateli Plzeňského kraje, na zjišťování jejich potřeb, na formulaci kompetencí absolventů, na vymezení chybějících odborných znalostí, dovedností a obecných způsobilostí absolventů. V připravované metodice se budou moci zaměstnavatelé vyjádřit k nastaveným výsledkům učení jak celého programu, tak jednotlivých předmětů. U výsledků učení konkrétních předmětů se budou moci vyjádřit k jednotlivým vymezeným odborným znalostem, ale především k odborným dovednostem a obecným způsobilostem, které

ve vztahu k praxi chybějí, nebo naopak přebývají. Budou moci posoudit také vhodnost zařazení jednotlivých disciplín do fází studijního plánu (např. ve vztahu k časovému zařazení praxí) či navrhnout chybějící problematiku.

## **9 ZÁMĚRY ŠKOLY NEBO FAKULTY V OBLASTI EVALUACE VÝUKY V BUDOUCNU**

Západočeská univerzita v oblasti evaluace výuky dlouhodobě využívá elektronické hodnocení výuky. Elektronické hodnocení výuky je pravidelné a stalo se již rutinní záležitostí. Tato metoda však v posledních letech zřejmě dosáhla svého maxima v počtu respondentů, proto je třeba dotazníky inovovat a použít i další metody hodnocení výuky. Tým pracovníků univerzity v rámci ESF projektu ověřuje provádění řízených rozhovorů se studenty, připravuje se i hodnocení výuky samotnými vyučujícími. Zároveň je vytvářen systém vzdělávání akademických pracovníků zaměřený na metody výuky. Univerzita tak řeší stav, kdy jsou akademičtí pracovníci vesměs vysoce fundovaní v oblasti svého oborového zaměření, ale nedisponují potřebnými pedagogickými kompetencemi, aby mohli své znalosti a dovednosti dostatečně efektivně předávat studentům. Na teoretickou část kurzů zaměřených na zvyšování pedagogických kompetencí a na práci s heterogenními skupinami navazuje praktická část, ve které účastník aplikuje získané poznatky na předmět, jež vyučuje. Cílem ZČU je ucelený systém propojení vzdělávání akademických pracovníků v oblasti zvyšování pedagogických kompetencí se zaváděním nových metod výuky do praxe.

## **10 PŘEHLED VNITŘNÍCH NOREM, RAPORTŮ Z EVALUACE APOD.**

Základním materiálem vztahujícím se k problematice zajišťování kvality na ZČU je vnitřní předpis ZČU: „Pravidla systému zajišťování kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností západočeské univerzity v Plzni“ ze dne 13. července 2017. (Pravidla zajišťování kvality, 2017).

Důležitou kapitolu uvedeného předpisu představuje hlava V. Zajišťování a hodnocení kvality vzdělávací činnosti Díl 1 – Zajišťování a hodnocení kvality studijního programu, Na jednotlivých součástech ZČU jsou jmenováni koordinátoři pro kvalitu (<https://www.zcu.cz/pracoviste/kval/koordinatori.html>, s. 9.) Každoročně jsou zpracovávány zprávy o vnitřním hodnocení kvality: <https://zcu.cz/export/sites/zcu/about/important-documents/o-vnitrnim-hodnoceni/Zprava-o-vnitrnim-hodnoceni-kvality-ZCU-2017.pdf>

V materiálu „Plán realizace strategického záměru Západočeské univerzity na rok 2018“ je problematika kvality výuky jednou z priorit [https://zcu.cz/export/sites/zcu/pracoviste/str/strategicke-dokumenty/dlouhodoby-zamer-2016-2020/3\\_PRSZ\\_2018\\_final.pdf](https://zcu.cz/export/sites/zcu/pracoviste/str/strategicke-dokumenty/dlouhodoby-zamer-2016-2020/3_PRSZ_2018_final.pdf) (s. 28)

Významným materiálem je Pokyn prorektora 7P/2018 Hodnocení kvality studijních programů ze dne 14. 6. 2018. [https://zeus-web.zcu.cz:7443/cgi/verso.fpl/dload/21812/7P-2018-Hodnoceni\\_kvality-studijni\\_program.pdf](https://zeus-web.zcu.cz:7443/cgi/verso.fpl/dload/21812/7P-2018-Hodnoceni_kvality-studijni_program.pdf)

## ZÁVĚR

Západočeská univerzita v Plzni jako jediná veřejná vysokoškolská instituce v Plzeňském kraji věnuje problému hodnocení kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti systematickou a dlouhodobou pozornost. Odbor Kvalita ZČU odpovídá za vytváření a fungování systému zajišťování kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti a souvisejících činností a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti a souvisejících činností a vytváří strukturu a principy komplexního systému zajišťování kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti a souvisejících činností a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti a souvisejících činností ZČU, provádí analytickou činnost a poskytuje metodickou pomoc v oblasti zajišťování kvality. Řídí se základním materiálem vztahujícím se k problematice zajišťování kvality na ZČU, kterým je vnitřní předpis ZČU: „Pravidla systému zajišťování kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností Západočeské univerzity v Plzni“ ze dne 13. července 2017.

Vedení univerzity si je vědomo skutečnosti, že vnitřní evaluace kvality všech činností je jedním ze zásadních kritérií evaluace vysoké školy. Úroveň vzdělávacího systému na univerzitě svědčí o její kvalitě a má vliv i na možnosti uplatnění jejích absolventů na trhu práce. Je věnována systematická pozornost průběžnému zkvalitňování výuky, závěry jsou sledovány a vyhodnocovány. V režimu CŽV je vytvořen (a systematicky rozvíjen a doplňován) systém vzdělávacích kurzů zaměřený na rozvoj pedagogických kompetencí vysokoškolských učitelů, včetně využívání zpětnovazebných mechanismů. V rámci ESF projektu Západočeské univerzity v Plzni (CZ.02.2.69/0.0/0.0/16\_015/0002287) pro analýzu kvality výuky a vzdělávacího procesu byla v dílčí Aktivitě 2 použita metoda hloubkových rozhovorů se studenty, na které bude v další etapě na začátku roku 2019 navazovat dotazníkové šetření zaměřené na hodnocení kvality metod výuky.

Tým pracovníků univerzity v rámci ESF projektu vedle provádění řízených rozhovorů se studenty připravuje i hodnocení kvality výuky samotnými vyučujícími. Cílem Západočeské univerzity je vytvořit ucelený systém propojení vzdělávání akademických pracovníků v oblasti zvyšování pedagogických kompetencí se zaváděním nových metod výuky do praxe.

## LITERATURA

Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. (1999) Společné prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni.

Hnilica, J., Pabian, P., & Hájková, T. (2010). Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. Zkušenosti a doporučení. 3. díl. Praha: MŠMT.

Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. (2013). European Commission.

Memorandum o celoživotním učení. (2000) Pracovní materiál Evropské komise. <http://memorandum.nvf.cz>

Novela zákona o vysokých školách. (2016). Praha.

Společná deklarace o harmonizaci výstavby Evropského systému vysokého školství. (1998) Paříž, Sorbonna

[http://zeusweb.zcu.cz:7080/fcgi/verso.fpl/dload/18243/Pravidla\\_zajistovani\\_kvality\\_a\\_vnitriho\\_hodnoceni-novela-2017.pdf](http://zeusweb.zcu.cz:7080/fcgi/verso.fpl/dload/18243/Pravidla_zajistovani_kvality_a_vnitriho_hodnoceni-novela-2017.pdf)

*Stat' vznikla za podpory projektu ESF projekt Západočeské univerzity v Plzni (CZ.02.2.69/0.0/0.0/16\_015/0002287)*

## **KONTAKT**

**doc. PhDr. Jana Marie Šafránková, CSc.**

Západočeská univerzita v Plzni. Projektové centrum  
a Katedra andragogiky a managementu vzdělávání, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy  
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1  
janamarie.safrankova@pedf.cuni.cz

**doc. PaedDr. Jana Coufalová, CSc.**

Západočeská univerzita v Plzni. Projektové centrum  
Veslavínova 42, 306 14 Plzeň  
coufalov@fpe.zcu.cz

**PhDr. Jana Vaňková**

Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická  
Veslavínova 42, 306 14 Plzeň  
jvankova@kcj.zcu.cz





# VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEL V KONTEXTU JEHO PROFESNÍ KOMPETENCE

Alena Vališová, Petr Svoboda

**Abstrakt:** Studie zahrnuje přehled jednotlivých klíčových kompetencí učitelů a jejich klasifikaci a charakteristiku. Členění kompetencí je náročné, jednotlivé kompetence se vzájemně prolínají. Podstatou studie je stručné vymezení profesních kompetencí vysokoškolských učitelů. Důraz je kladen na aktuálnosti kompetencí učitele, o kterých vypovídá celá řada definic tohoto pojmu v současné pedagogické i v psychologické literatuře. Studie se dále zabývá pojmem profesní standard a digitálními kompetencemi - jejichž význam vyplývá z kontinuálního rozvoje stávajících vědních oborů (které již tradičně spolupracují s pedagogikou), ale také z rozvojem nově vznikajících odvětví. Digitální technologie jsou v dnešní době čím dál tím potřebnější věc jak pro normální každodenní život, tak i pro ten pracovní. Samotná schopnost pracovat s počítačem je totiž v dnešním pojetí digitálních kompetencí pouze okrajová záležitost. Technologie se neustále vyvíjejí a zvyšují se nároky na digitální kompetence. Digitální technologie prošly v několika posledních letech prudkým rozvojem s důsledky i pro oblast vzdělávání a výchovy. Nové technologie se stávají důležitou součástí vzdělávání. Odraz nových didaktických trendů probíhá na hranicích pedagogických, psychologických a sociologických disciplín. Vývoj se výrazně zrychluje v důsledku probíhajících technologických změn a inovací. Studie je součástí grantového projektu TAČR – Technologická agentura ČR “Rozvoj digitálních kompetencí učitelů společenskovedních předmětů na středních odborných školách”, 02/2018-02/2021 PID: TL01000192.

**Klíčová slova:** kompetence učitele, profese, vysokoškolský učitel, student, profesní standard, osobnost, profesní etika, digitální technologie

**Abstract:** The study includes an overview of individual key competences of teachers and their classification. Division of competencies is complicated, individual competencies are interconnected. The essence of the study is a brief definition of the professional competencies of university teachers. Emphasis is placed on the up-to-date competence of the teacher, which is evidenced by a number of definitions of this term in both pedagogical and psychological literature. The study also deals with the concept of a professional standard and digital competencies - the importance of which derives from the continuous development of existing disciplines (which have traditionally cooperated with pedagogy), but also from the development of emerging industries. Digital technology is nowadays a more and more needed thing for both normal everyday life and the working one. The very ability to work with a computer is just a marginal matter in today's concept of digital competence. Technology is constantly evolving and demands for digital competence are increasing. Digital technologies have undergone rapid development in recent years, with implications for education as well. New technologies are becoming an important part of education. The reflection of new didactic trends takes place at the borders of pedagogical, psychological and sociological disciplines. Development accelerates significantly due to ongoing technological changes and innovations. The study is part of the TAČR (Technology Agency

CZ) - grant project "Development of Digital Competences of Teachers of Social Sciences at Secondary Technical Schools", 02 / 2018-02 / 2021 PID: TL01000192.

**Key words:** teacher competence, profession, university teacher, student, professional standard, personality, professional ethics, digital technology

## ÚVOD

Současný stav společnosti a tendence jejího vývoje se někdy označuje jako **společnost vzdělání, znalostní společnost, učící se společnost**. Hluboké změny a proměny současné společnosti nemohou zůstat bez vlivu na vzdělávání, na jeho celkový charakter i na jednotlivé složky a zejména na účastníky vzdělávacího procesu. Evropa a svět směřují stále více ke znalostní společnosti, ve které je, pro společnost i ekonomiku, nezbytný a důležitý efektivní systém vysokoškolského vzdělávání. Absolventi vysokých škol zauímají klíčové pozice v učící se společnosti a potřeby těchto pracovníků souvisí s pokročilými specializovanými znalostmi a dovednostmi. Předpokládají také často vysokou flexibilitu a adaptabilitu. Znalostní společnost potřebuje novou kvalitu pracovníků, flexibilního profesionála. Vysoké školy jako instituce hrají důležitou roli v pomoci absolventům budovat jejich kompetence, které souvisejí se znalostní společností, přinášejí profese se širokými kompetencemi nejen profesionálními, ale i v širokém pohledu sociálním a komunikačním. Rozvoj těchto kompetencí stále výrazněji ovlivňuje kariéru a životní dráhu.

## 1 DETERMINANTY PROMĚN PROFESE VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE

Mezinárodní dokument učitelů Adoption of a recommendation concerning the status higher - education teaching personnel, přijatý Generální konferencí UNESCO v Paříži v r. 1997, vymezuje status vysokoškolských učitelů. Obsahuje principy a podmínky výkonu akademické profese a doporučuje členským zemím jejich respektování. Pojednává o právech, povinnostech a odpovědnostech institucí, o právech, povinnostech, odpovědnostech a svobodách vysokoškolských učitelů, přípravě na akademickou profesi a pracovních podmínkách. Dokument také definuje vysokoškolské pracovníky (angl. higher-education teaching personnel) zajišťující výuku. Tento pojem zahrnuje všechny osoby působící v institucích nebo programech vysokoškolského vzdělávání, které se zaměstnávají výukou a odbornými činnostmi s ní souvisejícími, vědou a výzkumem či poskytují vzdělávací služby vně instituce prostřednictvím audiovizuálních, počítačových systémů a knihovních služeb nebo provádí poradenské služby. Vysokoškolský učitel je akademický pracovník VŠ, vykonávající jak pedagogickou, tak vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Vysokoškolský učitel má definovanou akademickou dráhu, v níž zvyšuje svou odbornost a dosahuje akademických titulů.

Současné proměny paradigmatu vzdělávání a vědecké práce na vysokých školách ovlivňuje profesionalismus akademických činností, které přinášejí nové nároky na vysokoškolské učitele (Cejpek, J., 2005). Aktuální dokumenty vzdělávací politiky sice garantují status VŠ jako komunity vědců, ale zároveň požadují vysokou úroveň pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů, jejich odpovědnost za vzdělávání a prosperitu masy studentů a udržení vysokých vzdělávacích standardů odpovídajících úrovni VŠ.

Za hlavní **determinanty akademické profese** jsou v současnosti považovány:

- transformace vysokého školství, která přináší institucionální diverzifikaci a uspořádání studijních programů do různých vysokoškolských stupňů,
- vzdělávací požadavky trhu práce, které ovlivňují konstituování nových studijních oborů a předmětů a uplatnitelnost absolventů disponujících klíčovými kompetencemi,
- nové informační a komunikační technologie, které se stávají zdrojem informací a zprostředkovatelem a podporovatelem učení studentů,
- zavádění rozmanitých forem a způsobů organizace vysokoškolského studia, např. distančního studia, modularizace kurikula a kreditového systému hodnocení,
- proměny studentské populace související s diverzifikovanou věkovou a zkušenostní strukturou studentů a jejich osobnostní proměnou,
- rozvoj progresivních koncepcí a modelů vysokoškolské výuky pro podporu optimálního učení studentů a utváření klíčových kompetencí, transformace systému vědecko -výzkumné a vývojové práce na VŠ, kterou silně ovlivňuje grantový systém a pro niž je typické vytváření institucionálních řešitelských týmů, často na mezinárodní úrovni,
- změny pracovních podmínek, např. časově limitované pracovní smlouvy, konkurzní řízení, nadúvazky, souběžné smlouvy na více institucích.

Zvyšující se význam vzdělání a vzdělávání souvisí s růstem významu vědy a její aplikace ve všech základních oblastech života, s procesy demokratizace, se zvyšující se úlohou člověka, s procesem individualizace. Lze shrnout, že akademickou profesí charakterizují následující znaky:

- vysoká úroveň vědecké erudice,
- tvorba vědeckého poznání (tj. vědecko - výzkumná a badatelská činnost, práce na projektech),
- expertní zprostředkování tohoto poznání mladé generaci (tj. pedagogická činnost),
- vysoká míra autonomie spojená s akademickými svobodami,
- etapizace profesionální dráhy (akademické kariéry),
- vysoká společenská prestiž.

V hierarchii učitelského stavu stojí učitel VŠ na nejvyšší příčce, což vyplývá jak z nejvyšší úrovně vzdělávání, kterou zajišťuje, tak z tradice univerzit a jejich ocenění společností. Profese vysokoškolského učitele zároveň zaujímá vysoce prestižní postavení v žebříčku profesí vůbec (Slavík, 2012). Podstatným znakem akademické profese je vysoká míra její samostatnosti a nezávislosti spojená s akademickými svobodami a s autonomií vysokoškolských institucí. Míra nezávislosti ve výkonu profese vzrůstá s postupem v akademické kariéře. Projevuje se v rozhodování o zaměření a metodách vědeckého výzkumu, o pojetí vzdělávacího obsahu a výuky, o požadavcích na studenty a způsobech zjišťování studijních výsledků.

Promítá se i do účasti vysokoškolských učitelů na samosprávě a řízení vysokoškolské instituce, pokud jsou zvoleni v akademických volbách. Požadovaná vysoká úroveň vědecké erudice přímo souvisí s náročným profesionálním výkonem a akademickou dráhou vysokoškolského učitele. Její dosažení je zakódováno do akademických titulů (akademických hodností). Vědecká erudice je „odborností“ (angl. scholarship), kterou se rozumí hluboká znalost oboru a jeho metodologie a neustálé udržování kroku se stavem poznání v oboru.

## 2 „LABYRINT“ NÁZORŮ NA ČLENĚNÍ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ UČITELE

O aktuálnosti kompetencí učitele vypovídá celá řada definic tohoto pojmu v současné pedagogické i v psychologické literatuře. V obecné rovině lze pojem kompetence vymezit jako způsobilost, připravenost, vybavenost vykonávat určité činnost, operace, chovat se určitým způsobem, plnit určité funkce a sociální role. **Kompetence učitele** – dříve používán pojem **způsobilost** - jde o soubor činnostních znalostí, zkušeností, dovedností, zvládnutých operací a výchovně-vzdělávacích pohotovostí, ale i postojů a přesvědčení, které by měl učitel ovládat (Kolář a kol. 2012, s. 64-65). V pedagogickém slovníku najdeme vymezení kompetencí učitele jako soubor profesních vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese (Průcha, Walterová, 1998, s. 129). V širším pojetí jde o kompetence získané učením, přičemž jsou současně dané genetickými potencialitami, v užším slova smyslu je to výsledek vzdělávání učitele.

V odborné pedagogické i psychologické literatuře se setkáváme - kromě detailního výčtu dílčích kompetencí s jejich charakteristikou – s vymezením následujících **tří skupin kompetencí učitele** (například Kolář a kol., 2012, s. 65; Švec, 1998, s. 22-23):

- a. **Kompetence k vyučování a k výchově** – někdy označovány jako **metodické** (především komunikativní, diagnostická, psychopedagogická kompetence).
- b. **Osobnostní kompetence** (zodpovědnost učitele za pedagogická rozhodnutí, akceptování sebe sama i druhých, tvořivost, empatie, temperament, citové a volní kvality, sebevědomí apod.).
- c. **Rozvíjející kompetence** (zejména informační, výzkumné, adaptivní, metodologická, tvůrčí, sebereflexivní, autoreglativní).

Je nutné zdůraznit **vzájemné prolínání kompetencí**, na plnění jednoho úkolu se podílí více kompetencí, podporují se a doplňují. Podstatné je jejich obsahové zaměření.

V následující části textu stručně popíšeme **výčet kompetencí**, které jsou často skloňované v souvislosti s profesí učitele v měnících se podmínkách a zvyšujících se nároků na vzdělávání (podrobněji například Švec, 1998; Kolář a kol., 2012; Tureckiová, 2016; Šafránková, Franěk 2016; Holeček, 2014).

- **Komunikační kompetence** - klade důraz na dialog nejen mezi učitelem a studentem, ale i mezi studenty navzájem, komunikativní vyučování je zároveň empatickým vyučováním, umožňuje učiteli poznávat studenty, jejich názory, zájmy, ale i problémy; k této kompetenci patří i komunikace učitelů mezi sebou a jejich sebereflexe; uplatňuje efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a s ostatními sociálními partnery.
- **Asertivní kompetence** - v praxi se učitel dostává do situací, ve kterých je potřeba „prosadit“ své výchovné a vzdělávací cíle, názory, záměry; přiměřeným asertivním

přístupem a konstruktivní komunikací může učitel „přesvědčit“ vedení školy o svých netradičních metodách a formách práce, může získat rodiče například pro slovní hodnocení, pro uplatňování prvků alternativního vyučování a podobně.

- **Negociační kompetence** - úzce souvisí s kompetencemi asertivními; jejich podstata spočívá v dosažení a udržování aktivity a tvořivosti u studentů, ve schopnosti „jednat“ s nimi.
- **Interakční kompetence** - jsou spojené se zásadami humanistické pedagogiky; zařazujeme sem kongruenci (upřímnost, otevřenost), akceptaci (kladné přijetí člověka), empatii, sebehodnocení (vytváření podmínek pro rozvoj zdravého sebevědomí).
- **Diagnostické kompetence** - jde o komplexní postup, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení výchovného a vzdělávacího procesu a jeho aktérů (diagnostika jednotlivce, diagnostika třídy, diagnostika práce učitele, diagnostika vnějších podmínek, diagnostika žáků se specifickými poruchami učení aj.).
- **Kooperativní kompetence** - souvisí s aktivizačními výukovými metodami a moderními organizačními formami; je zaměřeno na rozvíjení sociálních vztahů a spolupráce.
- **Interpretační kompetence** - učitel studentům interpretuje realitu, která se neustále mění; učitel by měl umět „monitorovat“ dění ve světě, v přírodě a ve společnosti a na základě toho aktualizovat nejen obsah učiva, ale i vyučovací metody, dotvářet výchovně-vzdělávací cíle.
- **Odborně - pedagogické kompetence** - učitel už v přípravě na profesi získává řadu poznatků nejen ze svého oboru, práce učitele vyžaduje kromě jeho pedagogicko-psychologických a metodických vědomostí využívat i mnohé jiné; v praxi se například setkáváme s nedocenením sociologických aspektů výuky (málo příležitostí pro kooperaci studentů), ale i aspektů psychologických (jako je nedocenení motivace, podcenění individuálního přístupu ke studentům, nerespektování stylů učení aj.).
- **Realizační kompetence** - týkají se efektivní přípravy učitele na vyučování, v níž je zahrnut kromě jiného i výběr vhodných vyučovacích metod, uplatňování didaktických zásad, volba organizačních forem, formulace cíle a způsobů hodnocení výkonu žáků.
- **Ochranné kompetence** - jde o kompetenci starostlivosti, navozování pozitivního klimatu v sociální skupině, zbavování úzkosti studentů i pomocí psychohygieny.
- **Facilitátorské kompetence** – učitel se jako facilitátor orientuje na vše pozitivní a to rozvíjí, přičemž naopak problémy eliminuje už v jejich zárodku.
- **Morální kompetence** - jde o mravní sebereflexi učitele, zamyšlení se nad vlastní osobností (Jaký jsem? Jaký bych měl být? Jsem pro studenty pozitivním vzorem?)
- **Autokreativní kompetence** - v podstatě lze říci, že tvořivost studentů je „zrcadlem“ tvořivosti učitele.
- **Poznávací kompetence** - předpokladem činnosti učitele je zájem o nové vědomosti, permanentní sebevzdělávání, s důrazem na sebereflexi.

- **Organizátorské kompetence** - kromě přípravy na vyučování sem patří i schopnost pružně reagovat na nové měnící se podmínky a na rozmanité situace vznikající ve vyučování.
- **Kompetence intervenční** – ovládá intervenční prostředky k zajištění kázně, je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků.
- **Didakticko - metodické kompetence** - tyto kompetence jsou přímým nástrojem řízení a usměrňování výchovně-vzdělávacího procesu; učitel analyzuje obsah učiva, aby ho mohl aktualizovat a doplňovat; pro jeho interpretaci a prezentaci je vhodné využívat aktivizující a tvořivé metody vyučování.
- **Informačně - mediální kompetence** - v poslední době se na tyto kompetence zaměřuje zvýšená pozornost; učitel by měl sám umět používat různé informační technologie a vést studenty k jejich správnému využívání pro osobní rozvoj; dovede využívat metodický repertoár, který je schopen přizpůsobit individuálním potřebám žáků.
- **Tvořivě - autorské kompetence** - učitel má být tvořivý nejen ve vztahu k výuce a ke studentům, ale i k sobě samému; dotvářením obsahu učiva je v podstatě každý učitel autorem inovativního přístupu k výuce.

Řada autorů naznačuje **různé přístupy** a odlišná hlediska k problematice kompetencí učitele. Může to v nás vyvolat dojem jakéhosi „**labyrintu názorů**“ - podstatné však je, že **všechny uváděné kompetence směřují ke zkvalitnění učitelových činností**. Kompetence učitele v jeho komplexu tvoří tzv. **profesní standard učitele**.

### 3 PROFESNÍ STANDARD V KONTEXTU KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE

Formulace profesního standardu se odvíjí od přesného vymezení a definování jednotlivých skupin kompetencí. Ty je možné a účelné formulovat aktivními slovesy ve formulaci, co má vzdělavatel osvojeno, čeho je schopen, co dovede, co umí, co ovládá a jaké má znalosti. **Kompetence vysokoškolského pedagoga** lze podle charakteru činnosti rozdělit do sedmi oblastí. Samozřejmě může docházet k jistému **překrývání**, ale je to běžné a samozřejmé u každého členění a kategorizaci, které nelze kvantifikovat nebo pregnantně definovat. Mezi prioritní kompetence vysokoškolského učitele lze zařadit především následující: oborově předmětová; pedagogická a psychodidaktická; diagnostická a intervenční; psychosociální a komunikativní; profesně a osobnostně kultivující a manažerská a normativní. Uvedeme stručnou charakteristiku jednotlivých kompetencí učitele v kontextu jeho osvojených způsobilostí, nezbytných pro jeho vysokoškolskou výuku (podrobněji Slavík a kol., 2012, s. 76-80):

- **Kompetence oborově předmětová** – v rámci své aprobace je učitel schopen transformovat poznatky příslušných oborů do vzdělávacích obsahů; dovede integrovat mezioborové poznatky a vytvářet mezioborové vztahy; komparuje odborné informace z hlediska historického i mezinárodního; dokáže využít informační dovednosti při získávání a hodnocení odborných informací; je metodologicky fundovaný k realizaci kvalitních výzkumů apod.
- **Pedagogická a psychodidaktická kompetence** - ovládá strategie vzdělávání a učení; je znalý podstaty alternativních didaktických modelů; respektuje individuality studenta; efektivně využívá informačních a komunikačních

technologií pro podporu učení studentů; zvládá specifiky hodnocení studentů na vysokých školách; je informovaný o právech člověka a jejich respektování ve vlastní pedagogické práci atd.

- **Diagnostická a intervenční kompetence** - používá prostředky pedagogické diagnostiky ve vysokoškolském vzdělávání; dokáže identifikovat specifické vzdělávací potřeby studentů na VŠ; ovládá způsoby práce s nadanými studenty; efektivně řeší náročné situace a výchovné problémy atd.
- **Psychosociální a komunikativní kompetence** – ovládá prostředky rozvíjení pozitivního školního klimatu ve studijní skupině; dokáže se orientovat v náročných sociálních situacích a řeší je; zvládán pedagogickou komunikaci a dílčí komunikativní strategie aj.
- **Profesně a osobnostně kultivující kompetence** – je psychicky a fyzicky zdatný; odolný vůči psychické zátěži; mravně bezúhonný; dokáže využít všeobecného rozhledu při vysokoškolské výuce tj. v oblasti filozofické, kulturní, politické, právní, ekonomické; prezentuje se jako sociální a odborný vzor; zvládá kooperativní dovednosti pro práci v týmu; zvládá sebereflexi a sebehodnocení; respektuje významné aspekty profesní etiky apod.
- **Kompetence manažerská a normativní** – má znalosti o podmínkách a procesech fungování vysoké školy jako veřejnoprávní instituce; ovládá administrativní úkony spojené s evidencí studentů a jejich studijních výsledků; začleňuje se do mimovýukových aktivit studentů i kolegů; zvládá projektování a řízení grantových projektů s mezinárodní účastí; konstruktivně vede studenty a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve studijní skupině aj.

#### 4 VÝZNAM DIGITÁLNÍCH KOMPETENCÍ VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE

Již delší dobu se hovoří o tom, že digitální kompetence jsou významné a nezbytné pro učitele v současné škole (například Svoboda, 2017; Neumajer, 2017), a také pro vzdělávání 4.0 v průmyslu 4.0. Nové trendy a potřeby společnosti, jejíž konkurenceschopnost vyžaduje připravenost populace na nároky průmyslu 4.0 (Národní iniciativa Průmysl 4.0, MPO). Je v souladu se Strategií digitálního vzdělávání do roku 2020 - zajišťovat výbavu každého jedince bez rozdílu takovými kompetencemi, které mu umožní se uplatnit v informační společnosti a využívat nabídky otevřeného vzdělávání v průběhu celého života. Což je také v souladu se Strategií vzdělávací politiky ČR (usnesení vlády ČR, 927/2014), jejíž součástí je výzva otevřít vzdělávání novým metodám a způsobům učení prostřednictvím digitálních technologií a zajistit podmínky pro rozvoj digitální gramotnosti a inženýrského myšlení.

V centru výzkumné pozornosti jsou zejména žáci (viz např. analýza výsledků mezinárodních šetření ICILS 2013 a PISA 2012 zaměřujících se na využívání ICT ve výuce a dalších aktivitách studentů). Poznatky výzkumu v oblasti sociálních i technických věd upozorňují po nástupu 4. průmyslové revoluce na hlubokou proměnu vzdělávacích procesů ve společnosti, jejíž konkurenceschopnost je založena na způsobech, rychlosti a kvalitě zpracování informací. Zároveň je předpokládána hluboká proměna vzdělávací funkce školy, která bude pro průchod učením studentů více využívat individualizovaných vzdělávacích strategií (personalized learning pathway), samostatného učení a peer-to-peer aktivit. Do popředí se dostávají nové dovednosti, často označované jako dovednosti pro 21. století. Což lze usoudit také ze zprávy Innovating Pedagogy 2015 – 2017 a dále také z výzkumné organizace Gartner.com. Například jak uvádí (Gartner, 2016) žijeme v mobilní době.

Počítače, tablety, smartphony a internet jsou v dnešní době nedílnou součástí každodenního života. Není pochyb o tom, že využívání digitálních technologií výrazně ovlivňuje sociální interakci.

Využití digitálních technologií jako didaktických prostředků směřující k cílům výuky s řadou motivačních prvků aplikovaných do vyučovacího procesu se aplikují v celosvětovém měřítku. V současné době existuje mnoho otázek o tom, jaký vliv a dopad na vzdělávání mají digitální technologie a zda jejich využití ve výuce směřuje k cílům výuky. Zvláště důležité je komparovat názory učitelů a studentů. Digitální technologie tvoří počítače, tablety, mobilní telefony a internet, které umožňují nepřetržitou výměnu informací v aplikaci na vzdělávání. Mladá generace intenzivně využívá tyto technologie. Lze pojmenovat pozitivní a negativní aspekty nových technologií a překonat rozpory tím, že uvidíme pohled na pozitivní a negativní dopady na mladou generaci. Zvláště důležité je ukázat důležitost vzájemného učení při využívání internetu.

Digitální technologie jsou nositelem změny (inovace) ve prospěch vyučovací hodiny. Jsou efektivní a perspektivní podporou vzdělávání i pozitivním podpůrným prostředkem výuky. Digitální technologie se uplatňují jako podpora ke zvýšení účinnosti vzdělávání a jako rozšířený způsob výuky pro studenty. Lze konstatovat, že vzdělávací proces je flexibilní, dostupnější a individuální, což koresponduje s potřebami zlepšení kvality vzdělávání. Obecně platí, že bez začlenění inovačních didaktických prostředků do výuky ztrácí škola kredit moderní vzdělávací instituce. Moderní doba přináší nové technologie označované jako e-technologie (digitální technologie). Digitální technologie jsou smysluplné pro aplikaci do edukační reality a pomáhají při vzdělávání nadaných a handicapovaných studentů. Bez digitálních technologií nelze studenty připravit na další vzdělávání a uplatnění ve znalostní společnosti a průmyslu 4.0. Vycházejme z analýzy současné situace ve výuce odborných předmětů na českých středních školách a výzkumu v této oblasti (grantový projekt TAČR – Technologická agentura ČR “Rozvoj digitálních kompetencí učitelů společenskovedních předmětů na středních odborných školách).

Digitální kompetence uvedl Evropský parlament a rada v roce 2006 jako jisté a kritické používání technologií informační společnosti (TIS) při práci, ve volném čase a komunikaci. Vycházel ze základních dovedností ICT: Využití počítačů k získávání, vyhodnocování, ukládání, vytváření a výměně informací, a ke komunikaci a spolupráci v rámci sítí prostřednictvím internetu. Nezapomínejme na to, že jako průřezová kompetence nám digitální kompetence pomáhá prohlubovat některé další kompetence, jako je komunikace, jazykové dovednosti nebo dovednosti v přírodních vědách (Vuorikari, 2015). Dokument s názvem Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 hovoří o tom, že digitální technologie se staly nedílnou součástí každodenního života velké části obyvatel vyspělého světa. Dostupnost informací změnil jejich rozvoj a tím i způsoby, jak na informace nahlížet, jak s informacemi pracovat. Mladá generace vyrůstá v prostředí, v němž jsou informace a digitální technologie všudypřítomné. Tato generace považuje práci s novými technologiemi za zcela přirozenou součást života a to například:

- v zapojování do dění ve svém okolí a v edukační realitě prostřednictvím online aktivit,
- ve využití digitálních technologií k učení a osobnímu rozvoji.



Model organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu (UNESCO) z roku 2011 zjednodušil Národní institut pro další vzdělávání. Zahrnuje celkem 6 oblastí práce učitele:

- strategie,
- obsah vzdělávání a výukové prostředí,
- pedagogika,
- digitální technologie,
- organizace a administrativa,
- další vzdělávání.

Z on-line nástrojů pro zjišťování digitálních kompetencí učitele lze vybrat nástroj vzniklý v projektu MENTEP 2015 – 2018. Kompetence jsou sdruženy do čtyř oblastí:

- digitální pedagogika,
- používání a vytváření digitálních zdrojů,
- komunikace a spolupráce prostřednictvím digitálních technologií,
- digitální občanství.

Na základě výše uvedených skutečností a odborné literatury lze v současnosti digitální kompetence definovat jako soubor vědomostí, dovedností a postojů, včetně příslušných způsobilostí, strategií a hodnot, nezbytných pro používání informačních a komunikačních technologií (ICT) a digitálních médií k plnění úkolů, řešení problémů, komunikaci, správě informací, kolaboraci, tvorbě a sdílení obsahu a získávání vědomostí efektivně, vhodně, kriticky, tvůrčím způsobem, autonomně, flexibilně, eticky a přemýšlivě ve vztahu k práci, volnému času, participaci, učení, socializaci, spotřebě a posilování postavení (Ferrari, 2015).

K nejvýznamnějším digitálním kompetencím patří podle Evropské komise Joint Research Centre DigCompEdu, 2013, 2016:

- **Práce s informacemi** - na významu nabývá vyhledávání digitálního obsahu a jeho zpracovávání. Dále zde patří vyhodnocování informací, kritické posuzování, analyzování, organizování a ukládání.
- **Komunikace a spolupráce** - digitální média jsou prostředkem komunikace. Komunikace a spolupráce vyžaduje účelné interakce a schopnost sdílení prostřednictvím digitálních technologií. Ta zároveň umožňuje zapojovat se do občanských aktivit. Pro tyto aktivity uskutečňované v digitálním prostředí je nutné znát a respektovat informační etiku, netiketku a umět se starat o své digitální identity. Umět získávat, posuzovat, spravovat a sdílet data, informace a obsah s použitím digitálních technologií.
- **Tvorba digitálního obsahu** - důležitá je tvorba nového, ale i přepracování či remixování stávajícího digitálního obsahu. Je nutné rozumět autorskému právu a licencím. Aby bylo možné řešit některé problémy či vykonat určité úkoly, orientovat se v základech algoritmizace a programování. Umět vytvářet obsah v různých formátech a s využitím různých digitálních technologií. Umět upravovat a vylepšovat obsah, který byl vytvořen a vytvářet nový obsah.

- **Bezpečnost** - bezpečnost obsahuje více podoblastí, od ochrany počítačových zařízení přes ochranu osobních údajů a soukromí až po ochranu zdraví, udržení kvality života a ochranu životního prostředí.
- **Řešení problémů** - řešení technických problémů vznikajících při práci s digitálními zařízeními, stejně jako výběr a použití adekvátních digitálních nástrojů a vhodných technologických řešení. Za stále důležitější se považuje tvořivé používání technologií, inovace tradičních postupů a spolupráce s ostatními v této oblasti. Je důležité zdokonalovat své digitální kompetence vzhledem k dynamicky rozvíjejícím se digitálním technologiím v návaznosti na průmysl 4.0.

Digitální kompetence je zásadní dovednost 21. století pro učitele a studenty. Z výzkumu (NCES - National Center for Education Statistics, 2013) je zřejmé, že 40% populace EU nemá digitální kompetenci na dostatečné výši a 22% občanů nepoužívá Internet.

## ZÁVĚR

Efektivní výchova a vzdělávání je v řadě oblastí založeno na kvalitní přípravě pedagogických pracovníků. S tím souvisí nejen potřeba rozvoje pedagogiky jako vědy, ale i rozšiřování a zkvalitňování její výuky na všech typech a stupních škol, zejména pak na vysokých školách a univerzitách. Konstituování „informační společnosti“ a „společnosti vědění“ vyžaduje – ve sféře humanitní, technické i sociální - vyšší intervenci pedagogických znalostí a aktivit, jakož i dynamičtější rozvoj pedagogiky samotné. Digitální kompetence lze prohlubovat v souvislosti s online způsoby profesního rozvoje - například s masivními otevřenými online kurzy MOOC, webináři, blended learningem či profesními online komunitami.

## LITERATURA

- Cejpek, J. (2005). K přirozené autoritě vysokoškolského učitele. In: Vališová, A. a kol. Relativizace autority a její dopady na současnou mládež. Praha: ISV, 173-175.
- Holeček, V. (2014). Psychologie v učitelské praxi. Praha: Grada Publishing a. s.
- Jank, W., & Meyer, H. (1991). Didaktische Modelle. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag scriptor.
- Kolář, Z. a kol. (2012). Výkladový slovník z pedagogiky. Praha: Grada Publishing a.s..
- Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). Analýza vyučování. Praha: Grada Publishing.
- Kyriacou, Ch. (1996). Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál, s. 79.
- Maňák, J., & Švec, J., & Janík, T. (2017). O vzdělávání, učitelství a tak trochu i o pedagogice. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, s. 84.
- Procházka, M., & Vítečková, M. (2016). Pohled lektorů firemního vzdělávání na faktory úspěchu své vzdělávací činnosti. Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání, 6(2), 106-117.
- Průcha, J., & Walterová, E., & Mareš, J. (2009). Pedagogický slovník. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál.
- Slavík, M. a kol. (2012). Vysokoškolská pedagogika. Praha: Grada Publishing a.s.
- Sliwerski, B. (2003). Pozycja nauczyciela w szkole a jego autorytet. Łódź: LU.

Somr, M. a kol. (2012). *Pedagogika pedagogů. Tradice a současnost učitelství*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, s.148 – 155.

Šafránková, M., & Franěk, R. (2016). Některé aktuální problémy vzdělání, vzdělávání a výchovy v současné společnosti a v českém vysokém učení technickém v Praze. In: Semrád, J., Vališová, A., Andres, P., Škrabal, M. *Výchova, vzdělávání a výzvy nové doby*. Brno: Paido, s. 165-177.

Tureckiová, M. (2016). Klíčové kompetence manažerů vzdělávání. In: Malach, J., Červenková, I., Chmura, M. (eds.). *Pokroky v hodnocení klíčových kompetencí*. Ostrava: Ostravská univerzita, s. 94-104.

Semrád, J., & Vališová, A., & Andres, P., & Škrabal, M. (2016). *Výchova, vzdělávání a výzvy nové doby*. Brno: Paido, s. 165-177.

Švamberk Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada Publishing a. s.

Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, s. 22-23.

Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspective reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha, Pedagogická fakulta UK.

Vališová, A. (2008). *Jak získávat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada Publishing a.s., 140 s.

Vališová, A., & Kasíková, H. (2015). *Pedagogika pro učitele*. Praha, Grada Publishing (5. dotisk).

Vašutová, J. a kol. (2008). *Vzděláváme budoucí učitele*. Praha: Portál.

Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha, Grada Publishing 2008.

Wróbel, A. (2011). *Wychowanie a manipulacja*. Kraków: Impuls, 198 s.

Neumajer, O. (2017). Být digitálně gramotný už neznamená jen ovládat počítač. *Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer. Roč. 14. č. 3. s. 28–31.

Svoboda, P. (2017). Assumptions and reasons for the use of digital technologies in education. *STUDIA PEDAGOGICZNE*, 50(1), pp. 195-206.

Gartner.com. (2015). *Leading in a Digital World*. [online]. [cit. 2015-12-06]. Available at WWW: <http://www.gartner.com>

Innovating Pedagogy (2016). *Open Univerzity innovation report*. [online]. [cit. 2016-12-06]. Available at WWW: <http://www.open.ac.uk/blogs/innovating/>.

Vuorikari R. (2015). *Získat digitální kompetence – úkol pro občana 21. století*. [online]. [cit. 2015-14-06]. Available at WWW: [https://www.schooleducationgateway.eu/cz/pub/viewpoints/experts/riina\\_vuorikari\\_-\\_becoming\\_dig.htm](https://www.schooleducationgateway.eu/cz/pub/viewpoints/experts/riina_vuorikari_-_becoming_dig.htm)

Ferrari, A. (2013). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Luxembourg, European Commission. [online]. [cit. 2013-10-03]. Available at WWW: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>.

DIGCOMP (2013). *A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [online]. [cit. 2013-10-03]. Available at WWW: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>

National Center for Education Statistics (2013). Professional Development: Teachers' need for professional development [online]. [cit. 2013-12-12]. Available at WWW: [https://nces.ed.gov/surveys/talis/talis2013/talis2013results\\_3b.asp](https://nces.ed.gov/surveys/talis/talis2013/talis2013results_3b.asp)

Unesco. (2011). ICT Competency Framework for Teachers. UNESCO and Microsoft: Paříž. [online]. [cit. 2013-12-11]. Available at <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/teacher-education/unesco-ict-competency-framework-for-teachers/>

School Educational Gateway (2015). Digitální kompetence: zásadní dovednost 21. století pro učitele a student. [online]. [cit. 2018-9-09]. Available at WWW: <https://www.schooleducationgateway.eu/cz/pub/resources/tutorials/digital-competence-the-vital-.htm>

ICILS (2013). Mezinárodní výzkum počítačové a informační gramotnosti [online] [cit. 2018-2-5]. Dostupný z WWW: <[www.icils.cz](http://www.icils.cz)>.

## **KONTAKT**

### **prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.**

Katedra pedagogiky a andragogiky, PedF OU, Ostrava  
Mlýnská 5, 701 03 Ostrava  
Telefon: 224353173  
e-mail: [alena.valisova@osu.cz](mailto:alena.valisova@osu.cz)

### **Ing. Bc. Petr Svoboda, Ph.D., ING.PAED.IGIP**

Oddělení pedagogických a psychologických studií MÚVS ČVUT v Praze  
Kolejní 2637/2a  
160 00 Praha 6  
Telefon: 224353197  
e-mail: [petr.svoboda@cvut.cz](mailto:petr.svoboda@cvut.cz)

# PROFESNÍ KOMPETENCE VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE Z POHLEDU VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITELŮ A STUDENTŮ

Josef Malach, Milan Chmura

**Abstrakt:** Kapitola se zabývá subjektivním hodnocením potenciality profesních kompetencí a profesního profilu vysokoškolského učitele (akademického pracovníka) z pohledu samotných vysokoškolských učitelů a studentů. Je uznáváno, že profesní kvality akademického pracovníka nepochybně ovlivňují kvalitu vzdělávacích činností vysokých škol. Empirickým zkoumáním realizovaným na obou skupinách byly identifikovány definované ty profesní kompetence a ten profesní profil, jimž učitelé a studenti přikládají největší význam. Dále byly stanoveny rozdíly ve vnímání významnosti těchto kompetencí a z nich sestavených profesních profilů akademiky a studenty. Žádná z definovaných kompetencí není dle názorů respondentů nevýznamná. Nejnižší posouzena vůbec, a to samotnými akademiky, je kompetence provádět vědecké public-relations. Nejvyšší průměrné hodnoty významu ze všech 14 kompetencí dosáhla kompetence „akademická integrita“. Podle hodnot průměru důležitosti kompetencí seskupených do tří profesních profilů stojí na prvním místě, jak u akademiků, tak studentů, profil sociálně-personální, za ním pak profil profesionálně-pedagogický a nakonec profil akademický (vědecký).

**Klíčová slova:** profesní kompetence, profesní profil, vysokoškolský učitel, vysokoškolský student, hodnocení profesních kompetencí, výzkum profesních kompetencí

**Abstract:** This chapter deals with the subjective evaluation of potentiality of professional competences and professional profile of a university teacher (lecturer) from the perspective of university teachers and students. It is acknowledged that lecturers' professional qualities undoubtedly influence the quality of education at universities. An empirical research carried out in these two groups identified defined professional competences and professional profile to which teachers and students attach highest importance. Furthermore, the research determined differences in perception of the level of importance of these competences and in relation to this professional profiles were created by lecturers and students. According to respondents, none of the defined competences is unimportant. Lecturers themselves view the competence to perform scientific public-relations as the least important. Out of 14 competences, the highest average value of importance was attributed to the competence of 'academic integrity'. According to values of the importance average of competences grouped in three professional profiles, both lecturers and students placed the socio-personal profile at the top, followed by the professional-pedagogical profile and the academic (scientific) profile.

**Keywords:** professional competences, professional profile, university teacher, university student, evaluation of professional competences, research of professional competences

## ÚVOD

Během posledních dvaceti let dochází k rychlému vývoji systémů pro zajišťování kvality ve vysokoškolském vzdělávání. Stále se však diskutuje na nejrůznějších úrovních o pojmu „kvalita“ na vysokých školách. Aby získala nějaký smysl, musí být vázána na aspekty, které s vysokým školstvím souvisí, například na kvalitu výuky nebo výzkumu. Eurydice Report (2017) poukazuje na to, že vyučovací proces je obvykle uváděn jako jeden z pilířů procesu zajišťování kvality ve vysokém školství, ale mezi další pilíře patří výzkumné činnosti, organizační struktura univerzity, pracovní podmínky zaměstnanců, poměr studentů na akademika, standardy pro hodnocení a akreditace programů. Externí hodnocení vysokoškolského vzdělávání v evropských zemích provádí externí subjekty zajišťující kvalitu, ve většině zemí to je agentura pro zabezpečení kvality na vysokých školách, která je členem ENQA<sup>7</sup>.

Podle zprávy Evropské komise (Eurydice, 2017) všechny evropské země zavedly vnitrostátní systémy zajišťování kvality a mnoho vysokoškolských institucí vyvinulo vlastní strategie pro zvýšení kvality. Přesto v národních systémech pro zajišťování kvality existují významné rozdíly a je to oblast dynamického vývoje, která má dopad na výuku i na akademické pracovníky. Výsledky hodnocení ovlivňují například kariérní postup, růst platů nebo obnovení smlouvy. Metody hodnocení se v jednotlivých evropských zemích různí. Může se jednat o sebehodnocení, konstruktivní dialog, hodnocení studentů a jiné.

Příliš mnoho vysokoškolských učitelů má jen minimální, nebo žádné pedagogické vzdělání a systematické investice do trvalého profesního rozvoje učitelů jsou i nadále výjimkou. Národní a institucionální strategie pro zlepšení kariérních příležitostí a odměny pro dobré učitele jsou stále běžnější, ale ani zdaleka nepředstavují standard (Evropská komise, 2017).

## 1 PROFESNÍ KOMPETENCE VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE

Pokud má vysokoškolský učitel efektivně plnit svou roli edukátora, je nezbytné, aby disponoval profesními kompetencemi, pokud možno, na nejvyšší možné úrovni tak, aby je kontinuálně rozvíjel. Lze je považovat za zásadní předpoklad didaktické činnosti vysokoškolského učitele. Obecně můžeme říct, že profesní kompetence určují, jakými znalostmi, schopnostmi, dovednostmi a postoji by měl vysokoškolský učitel disponovat. Bajtoš (2013) upozorňuje, že učiteli nestačí jen zvládnutí vědního oboru, ale velkou roli zde hrají také jeho zkušenosti a sebereflexe. Učitel se nemůže spoléhat na jistou „míru vrozenosti“ dispozic profesních kompetencí, ale tyto musí být rozvíjeny studiem didaktiky pro vysoké školy. V odborné literatuře se také setkáváme s celou řadou modelů kompetencí vysokoškolského učitele, který se v posledních letech odklání od pouhého prezentování informací a stále více směřuje k expertní roli učitele. To znamená, že učitel je facilitátorem vzdělávacího procesu studenta, radí, kontroluje, cítí zodpovědnost za rozvoj studenta a analyzuje a vyhodnocuje svou činnost a její dopady na proces vzdělávání (Slavík, 2012). Kunter et. al. (2013) uvádí, že obsahová znalost předmětu spolu s didaktickou kompetencí je pro vzdělávací proces nezbytná, ovšem nelze zapomínat na studenta a interaktivní a konstruktivistický přístup k výuce, což výrazně zvyšuje efektivitu vzdělávání. V rámci konstruktivistického vzdělávání studenti v procesu učení kooperují a jsou učitelem povzbuzováni a motivováni k seberegulaci.

Odborná veřejnost (Průcha, 1997, Turek, 2001, Bajtoš, 2013) definuje složky profesních kompetencí vysokoškolského učitele a diferencuje je na **odborně-předmětové** (znalost

---

<sup>7</sup> Evropská asociace pro zabezpečování kvality ve vysokém školství

obsahu učiva), **vědecké** (způsobilost vykonávat vědecký výzkum ve svém oboru), **psychodidaktické** (vytváření příznivých podmínek pro vyučování), **komunikační**, diagnostické, plánovací a **organizační**, poradenské, sebereflexivní a sebekultivační. Zatímco odborně-předmětové kompetence učitel získává absolvováním studia v magisterském programu a vědecké kompetence absolvováním doktorského studia, zbylé vyjmenované kompetence většinou získává na základě svých životních zkušeností. Přístupy a názory na profesní kompetence vysokoškolského učitele jsou různorodé a někteří autoři uvádějí ještě další jejich specifické složky. Tyto tvoří specifické kumulace – modely.

Blašková et. al. (2014) uvádí kompetenční model vysokoškolského učitele, který se skládá, mimo z již uvedených, také z morálně-etické, technické, vědecké, didaktické kompetence. Dále je nezbytné, aby vysokoškolský učitel byl uznávaný autor, vzor pro ostatní a měl výborné kritické myšlení, komunikační dovednosti a motivační schopnosti.

Blašková, Blaško, Jankalová a Jankal (2014) přinášejí na základě diskuse 27 odborníků na workshopu na Žilinské univerzitě následující výčet kompetencí vysokoškolských učitelů: vzdělávací, kognitivní, komunikační, výzkumné, publikační, personální, motivační, profesionální a kompetence k růstu a rozvoji. Summan a Zitouni (2017) pracují se čtyřmi skupinami kompetencí akademických pracovníků–profesionálními, technologickými, humánními a hodnotícími a evaluačními.

Z materiálu NUI Galway (2018) vyplývá, že na této irské univerzitě používají kompetenční rámec pro účely náboru nových akademických pracovníků a také pro jejich další rozvoj. Rámec popisuje základní znalosti, dovednosti, schopnosti a vlastnosti spojené s dobrým výkonem. Vše je definováno tak, aby chování akademika bylo popsateľné a měřitelné. Jejich rámec obsahuje šest kompetencí, a to: výzkum a výuka tvoří akademickou dimenzi; osobnostní a vedení ostatních tvoří dimenzi leadershipu; strategie a vize a spolupráce tvoří organizační dimenzi. Každá dimenze má definované úrovně pro učitele asistenty, docenty a profesory. V kompetenčním modelu je stanoveno, které kompetence a na jaké úrovni musí kandidát splňovat a kde je prostor pro další rozvoj.

Ve společnosti Microsoft (2018) byl vytvořen kompetenční model vysokoškolského učitele pro účely edukace nejen na univerzitách, ale i na středních školách či v profesním vzdělávání. Jedná se o pestrý souhrn složek profesních kompetencí, jenž byl vytvořen na základě rozhovorů s vysokoškolskými profesory v celých Spojených Státech Amerických. Američtí profesori vidí hlavní činnosti vysokoškolského učitele v přípravě a vedení přednášek a seminářů pro studenty, ve vědecké a publikační činnosti, v poradenské činnosti studentům a kolegům na pracovišti, v mentorské činnosti pro začínající vysokoškolské učitele a ve správních a řídicích činnostech pro univerzitu.

## **2 HODNOCENÍ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE**

Kvalita výuky je podporována procesy zajišťování kvality, včetně studentského posuzování výuky a budováním útvarů rozvoje akademických pracovníků. I když evaluace výuky mají pozitivní výsledky, je třeba poznamenat, že existuje přílišné spoléhání se na studentské dotazníky jako jediný způsob vyhodnocování učebního výkonu učitelů, místo toho, aby byly kombinovány s dalšími hodnotícími nástroji. V této souvislosti Hativa (2014) zdůrazňuje, že je zapotřebí nejen nově definovat pojem „efektivní učení“, ale současně nalézt efektivní nástroje jeho zkoumání a zvládnout i způsob prezentace výsledků a tyto aplikovat v řízení pedagogických činností.

Hodnocení akademických pracovníků v oblasti výuky je o něco více pravidelné (v 89 % škol) než v oblasti hodnocení výzkumu (v 84 % škol). K hodnocení výuky používá 93 % škol studentské zpětnovazebné dotazníky, 45 % učitelské portfolio a 37 % zpětnou vazbu od kolegů. Nicméně 98 % respondentů (institucí) sbírá zpětnovazebné informace o výuce, 83 % o učebním prostředí a 73 % o podpůrných službách. V 72 % institucí mají zaveden postup pro řešení špatného výkonu učitele ve výuce. Obvykle zahrnuje požadavek diskutovat jej s pracovníkem s děkanem fakulty nebo vedoucím oddělení (67 % institucí). Výzkum ukázal, že lze zaznamenat systematické úsilí při rozvíjení výukových dovedností akademických pracovníků, ve kterém jsou kombinovány výběrové kurzy (75 %) a povinné kurzy (40 %). Na 60 % vysokých škol jsou k tomu zřízeny centrální specializované útvary. Jejich budování je součástí trendu budování kultury zkoumání kvality (Examining Quality Culture–EQC).

V 65 % vysokoškolských institucí funguje systém uznávání dobrých učitelů a v dalších 19% jen zavedení tohoto systému plánováno. Mnohdy jsou to samotní studenti, kdo navrhnou své učitele k ocenění. Na Edinburghské Univerzitě ve Skotsku analyzovali v listopadu 2016 skoro tři tisíce těchto studentských nominací na „celkově nejlepšího učitele“ (*best overall teacher*) (což byla více než třetina všech nominací), předmět, zpětnou vazbu a učebním prostředí (What does good teaching look like to students?, 2016) a zjistili, že komentáře k nominacím učitelů, které studenti volně uváděli, lze seskupit do čtyř oblastí:

1. Soustředěnost, viditelná snaha (např. být organizován, reagovat na dotazy, balancovat mezi více projekty najednou, a poskytování zpětné vazby/rad pro budoucnost).
2. Charisma, osobnost a poutavá výuka (patří sem humor, energie, akademická vášeň a nadšení).
3. Boření bariér mezi studenty a učiteli a podpora zapojení studentů (patří sem vytváření akademického spojení se studenty prostřednictvím osobní zpětné vazby, znalost jmen studentů a organizování mimoškolních akcí či výletů).
4. Konzistentní, předvídatelná podpora (učitel má politiku otevřených dveří, je transparentní, má povědomí o univerzitních procesech a pomáhá studentům překonat osobní problémy).

Tyto vlastnosti učitelů vysokých škol mají mnoho společného s tzv. „přesvědčením studentů o vysokoškolské výuce“ (*students' educational beliefs*).

Pojetí nebo přesvědčení studentů o výuce fakticky zjišťovali Turek, Sándor, Blaško a Zelová (2013) cestou zjišťováním jejich představ o kvalitní výuce na Technické univerzitě v Košicích. Volné odpovědi 227 studentů přinesly tyto výsledky: 61 % studentů považuje za kvalitní výuku, pokud se vyučuje to, co je potřebné pro praxi (oblast obsahu výuky), 51 % studentů uvádí vytvoření vhodných materiálních podmínek, včetně vhodných prostředků, dostupných informací a studijních materiálů (oblast podmínek výuky), téměř 47 % studentů oceňuje odbornost učitele (oblast učitel) a 29 % jeho dobrý přístup, vztah ke studentům a jeho osobnostní vlastnosti (oblast učitel) a 13 % potřebné, aktuální a podstatné informace získané ve výuce (oblast obsahu výuky). Pro většinu respondentů je podstatným znakem kvalitního vyučování jeho propojení s praxí, dobré materiální vybavení a konečně i odborná profesionalita učitele.

Na Memorial Univeristy of New Founland v Kanadě výzkum názorů na výuku 330 studentů prezenčního studia přinesl zajímavé výsledky v podobě jimi stanovených indikátorů



efektivního vyučování uspořádaného podle jejich frekvence v odpovědích studentů (Delaney, Johnson, A, Johnson, T., Treslan, 2010). Podle studentů má být vyučování: 1. Respektující, 2. Citlivé, 3. Informované, 4. Přístupné, 5. Komunikativní, 6. Organizované, 7. Umožňující zapojení 8. Profesionální a 9. Humorné. Pořadí některých položek uvnitř seznamu bylo u studentů distančního studia mírně pozměněno.

Na počátku devadesátých let minulého století došlo k intenzivnímu rozvoji teorií a praxí týkajících se zajišťování kvality vysokého školství. Ze všech teoretických vymezení, která uvádí Harvey a Green (1993), se pro účely vysokého školství nejvíce aplikují tyto tři: akreditace, hodnocení a audit. Akreditace je užívána jako způsob zajištění kvality vysoké školy, jehož výsledkem je udělení či neudělení oprávnění tuto činnost vykonávat, hodnocení kvality může být definováno jako posouzení kvality nebo hodnoty určitého subjektu (programu, fakulty, učitele) (Kohoutek, 2008).

Novelou č. 137/2016 Sb. se změnil vysokoškolský zákon č. 111/1998 Sb. a přinesl v systému akreditací zásadní změnu. Pravomoc udělování akreditací náleží zcela novému orgánu – Národnímu akreditačnímu úřadu, který od 1. září 2016 nahradil akreditační komisi. V čele úřadu stojí předseda a místopředsedové a spolu s patnácti členy rady nemohou vykonávat placenou nebo neplacenou funkci na žádné z vysokých škol. Tím je zaručena jejich nestrannost při vydávání akreditačních rozhodnutí (Vojíková, 2016).

### **3 ROZVOJ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITELŮ**

Z výzkumu Cisovské a Tollingerové (2002) vyplývá, že mnohdy bývají pedagogické kompetence akademiky podceňovány. I když má většina českých akademických pracovníků kladný vztah ke svému povolání a chápe jej jako životní poslání, necítí potřebu se pedagogicky připravovat a základ pro své povolání vidí ve vystudovaném oboru. V daném případě však nestačí jen dobře znát svůj obor, ale i umět své znalosti efektivně předávat studentům. Z výzkumu vyplývá i ta skutečnost, že akademičtí pracovníci pedagogické fakulty se cítí být více učiteli než výzkumníky, neboť většinou sami pedagogickou fakultu vystudovali a mnohdy léta působili ve školství jako učitelé.

Rozvoj pedagogických kompetencí akademického pracovníka přímo souvisí s jeho celoživotním vzděláváním. Vysokoškolský učitel, který má zájem o budování své kariéry, musí držet krok s nejlepšími ve svém oboru, účastnit se konferencí, seminářů a profesních setkání, podle možnosti školy se zapojuje do grantů a výsledky zkoumání publikuje v odborné literatuře.

Je nutné si také uvědomit, že daná problematika se týká poměrně veliké skupiny osob, profesně se realizujících v terciárním vzdělávání. V roce 1989 byl počet vysokoškolských učitelů v České republice 11 644 a v roce 2007 narostl na 18 026 akademiků (učitele pracující na plný pracovní úvazek + 1 500 učitelů vyšších odborných škol, které před rokem 1989 neexistovaly). Česká akademická obec se diferencuje na profesory, docenty, odborné asistenty a asistenty. Proces habilitace je vnímám jako určitý předěl v kariérním životě vysokoškolského učitele a je spojován s vyšší jistotou zaměstnání a vysokou prestiží v akademické obci. Stejně jako před rokem 1989, tak i v současnosti je poměr mezi akademiky před habilitací a po ní 2:1. Pro české akademické prostředí je charakteristický pozdější věk při dosažení docentury i profesury. V případě docentury je průměrný věk 48 let a profesury 53 let<sup>8</sup> (Prudký, Pabian, Šima, 2010).

---

<sup>8</sup> Údaj z roku 2004.

V současné době se pedagogická příprava vysokoškolských učitelů realizuje v rámci jejich magisterského či doktorského studia, anebo v rámci dalšího vzdělávání. Kurzy realizuje celá řada vzdělávacích organizací,<sup>9</sup> například můžeme uvést jeden z přípravných kurzů, který se jmenuje „Pedagogická příprava začínajících vysokoškolských učitelů a doktorandů na VŠE“, který zastřešuje Katedra didaktiky ekonomických předmětů Vysoké školy ekonomické v Praze. Kurz je připraven pro doktorandy, začínající učitele na VŠ a jeho úspěšní absolventi získávají osvědčení<sup>10</sup>. Celkově se kurz skládá z 3 modulů: 1. Vysokoškolská pedagogika a didaktika (1 den), 2. Komplexní individuální práce vysokoškolského učitele (1 den), 3. Microteaching (2 dny).

K nejnáročnějším úkolům patří spojení výuky a výzkumné činnosti. Sajdak (2013) tyto dva úkoly obecně pojímá jako role učitele a zdůrazňuje ještě třetí roli – manažerskou. Osobně považuje didaktickou kompetenci učitele za nezbytnou, neboť tato v sobě zahrnuje přípravu, realizaci a také evaluaci vzdělávacího procesu.

Poměrně dosti výzkumů bylo věnováno zkoumání vlivu učitelů a výuky na dosažení úspěchu studenta. Průzkumy ukazují, že kvalita učitele je důležitým faktorem při určování výtěžku studentských výsledků a jedním z determinantů pro zlepšení studentských výsledků je jeho excelentní znalost oboru. Woessmann, Baumert, Goldhaber a Brewer ve svých výzkumech zjistili, že výkonost studentů v matematice je pozitivně spojeno se vzděláním a erudicí učitele. Dokonce specifické aspekty kompetencí učitele systematicky souvisí s rozdíly ve kvalitě výuky a tím i ve výkonech studentů. Studie, které se zaměřují jak na znalosti učitele ve svém předmětu, tak na metodologii výuky a pedagogickou kompetenci ukazují, že tyto aspekty mají pozitivní vliv na konečný výkon studenta (Woessmann, 2003, Baumert, 2011, Goldhaber a Brewer 2000 in Schleicher, 2016).

Tímto můžeme odpovědět na nabízející se otázku, zdali akademickému pracovníkovi postačuje k výuce jeho odborná příprava a vědecká metodologie v průběhu jeho studia. I když je podstatným znakem akademické profese vysoká míra samostatnosti a nezávislosti spojená s akademickými svobodami a s autonomií vysokoškolských institucí, učitelé vysokých škol by se měli systematicky účastnit pedagogického vzdělávání v průběhu své profesní kariéry. Míra nezávislosti ve výkonu profese vzrůstá s postupem v akademické kariéře. Projevuje se v rozhodování o zaměření a metodách vědeckého výzkumu, o pojetí vzdělávacího obsahu a výuky, o požadavcích na studenty a způsobech zjišťování studijních výsledků. Promítá se i do účasti vysokoškolských učitelů na samosprávě a řízení vysokoškolské instituce, pokud jsou zvoleni v akademických volbách.

---

<sup>9</sup> ICV MU Brno – kurz zdarma pro začínající akademické pracovníky a doktorandy. Více informací zde: <http://icv.mendelu.cz/26516n-zaklady-vysokoskolske-pedagogiky>, TU v Liberci – čtyřsemestrové studium s distančními prvky. Více informací zde: <https://www.cdv.tul.cz/wp-content/uploads/2015/09/Kurz-vysoko%20skolsk%C3%A9-pedagogiky.pdf>

<sup>10</sup> Obsah kurzu dostupný zde: <http://kdep.vse.cz/wp-content/uploads/2014/05/program-kurzu1.pdf>.

## 4 VÝZKUM RELEVANCE PROFESNÍCH KOMPETENCÍ A PROFILŮ VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITELŮ

### 4.1 Zaměření a cíl

Předmětem realizovaného výzkumu byly názory vysokoškolských učitelů (dále také akademiků) a vysokoškolských studentů na významnost (relevanci) profesních kompetencí a profesních dimenzí akademiků.

Výzkumný problém lze spatřovat v tom, že neznáme odpověď na dvě otázky: Které z kompetencí, resp. které profesní dimenze (oblasti) jsou preferovány nebo nedoceňovány akademiky a studenty? A zda a do jaké míry existuje ve vnímání relevance kompetencí, resp. profesních dimenzí shoda mezi akademiky a mezi studenty?

Cílem šetření bylo zjistit aktuální stav názorů obou skupin aktérů vzdělávání na vysoké škole (akademiků a studentů) na významnost profesních kompetencí a dimenzí pro výkon povolání akademického pracovníka na vybrané univerzitě, identifikovat rozdíly v názorech na kompetence a dimenze v každé ze zkoumaných skupin i posoudit míru shody názorů na jednotlivé kompetence a dimenze akademiků se studenty.

### 4.2 Metoda

Dotazníková metoda se jevila vzhledem k potřebě porovnávat data (v další fázi výzkumu i mezi čtyřmi zeměmi-partnery mezinárodního projektu) jako optimální výzkumný postup. Dotazník byl výsledkem spolupráce partnerů projektu, což se projevuje v tom, že čtrnáct definovaných kompetencí a z nich vytvořené tři profily (dimenze) nevychází z dosud teoreticky popsáního výčtu nebo modelu, ale byly stanoveny pro tento výzkumný záměr.

#### ***P 1 Profil profesně –pedagogický zahrnuje:***

- C 1.1 Kompetence: Inovativní
- C1.2 Kompetence: Profesní sebezdokonalovací
- C 1.3 Kompetence: Digitální
- C 1.4 Kompetence: Komunikačně-interaktivní
- C 1.5 Kompetence: Manažerská

#### ***P 2 Profil sociálně-personální zahrnuje:***

- C 2.1 Kompetence: Socio-kulturní
- C 2.2 Kompetence: Profesionální a personální odpovědnost
- C2.3 Kompetence: Vedení lidí
- C 2.4 Kompetence: Občanská

#### ***P 3 Profil akademický (vědecký) zahrnuje***

- C3.1 Kompetence: Výzkumná
- C 3.2 Kompetence: Mezinárodní spolupráce
- C 3.3 Kompetence: Vědecké public relations
- C 3.4 Kompetence: Metodologická
- C 3.5 Kompetence: Akademická bezúhonnost, čestnost (integrita)

Profesní kompetence byly syceny jednou až třemi otázkami dotazníku, který měl celkem 37 uzavřených škálovacích otázek (se 4 stupni škály), jednu otevřenou (ke zjištění dalších specifických charakteristik důležitých pro aktivity akademika) a několik otázek identifikujících respondenta (v případě akademiků to bylo pohlaví, věk, délka praxe a vědecko-pedagogická hodnost, v případě studentů pohlaví a rok vysokoškolského studia). Třicet osm otázek k tématu bylo shodných v dotazníku pro akademiky i pro studenty.

### 4.3 Sběr dat

Oba dotazníky byly administrovány v on-line prostředí a k zapojení do šetření byli vyzváni téměř všichni akademici Ostravské univerzity a studenti její Pedagogické fakulty. Výhoda elektronického testování spočívající v rychlém sběru a uchování dat byla na druhé straně spojena s menším procentuálním zapojením se oslovených členů akademické obce. Data byla sbírána v období březen až duben 2018 s opakováním výzvy k zapojení.

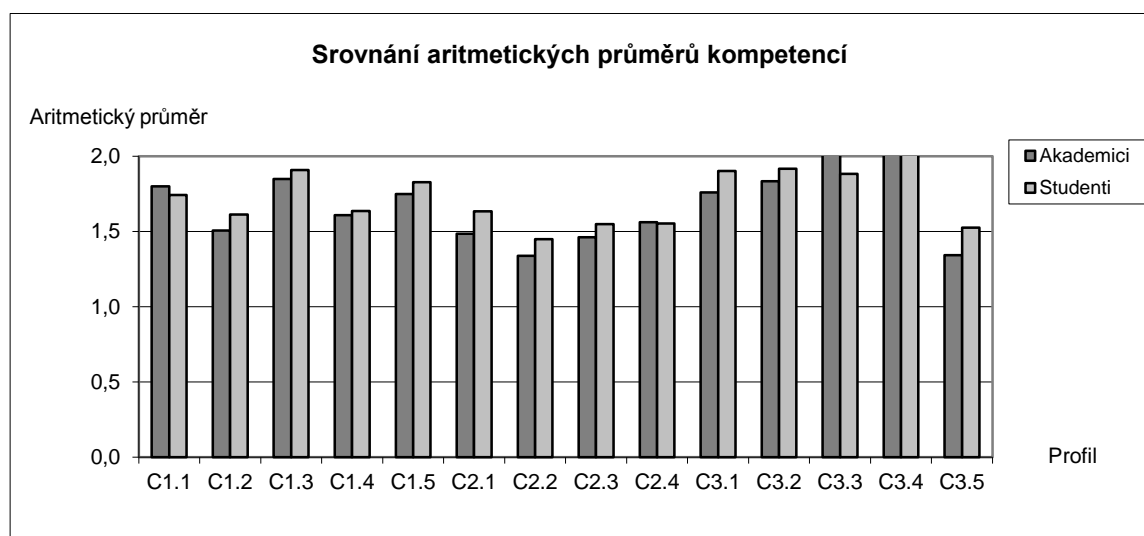
Výzkumný soubor tvořilo celkem 223 příslušníků akademické obce Ostravské univerzity, z toho 73 akademiků a 150 studentů. Z akademiků bylo 31 mužů a 42 žen, nejvíce ve věku mezi 41-50 lety (46.6%), rovnoměrně rozložených do tří skupin podle délky praxe (do 10, 20 a nad 20 let), 69,9 % odborných asistentů (s vědeckou hodností) a necelých 30% profesorů a docentů. Mezi studenty bylo také více žen (74,7%) a 68,7% tvořili studenti, kteří studují na univerzitě rok nebo dva.

### 4.4 Výsledky

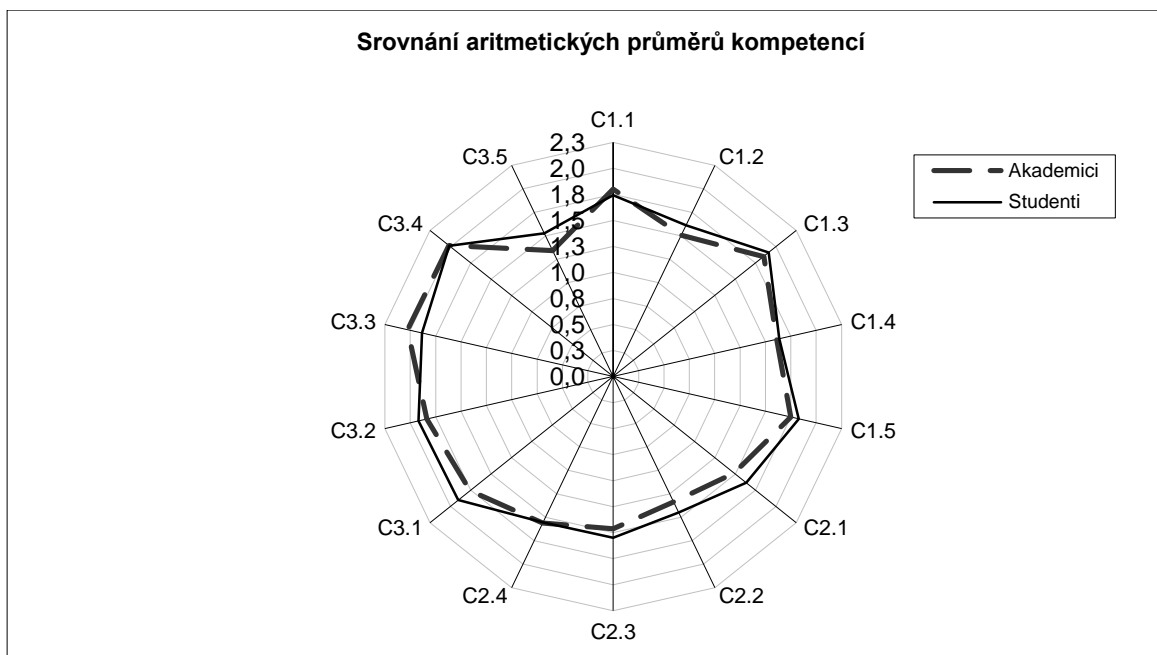
Shromážděná data jsou prezentována v deskriptivní a relační úrovni zpracování a jsou účelově vybrána pro tuto studii. Závěrečná zpráva o výsledcích projektu přinese výsledky (statistické) analýzy dat z hlediska působení všech sledovaných proměnných.

**Tab 1** Průměrné hodnoty pro stanovené profily a kompetence

	Prof.1	Prof.2	Prof.3	C1.1	C1.2	C1.3	C1.4	C1.5	C2.1	C2.2	C2.3	C2.4	C3.1	C3.2	C3.3	C3.4	C3.5
Akademici	1,71	1,46	1,86	1,80	1,51	1,85	1,61	1,75	1,49	1,34	1,46	1,56	1,76	1,84	2,03	2,02	1,34
Studenti	1,76	1,55	1,90	1,74	1,61	1,91	1,64	1,83	1,64	1,45	1,55	1,55	1,90	1,92	1,88	2,01	1,53



**Graf 1** Aritmetické průměry úrovně relevance kompetencí

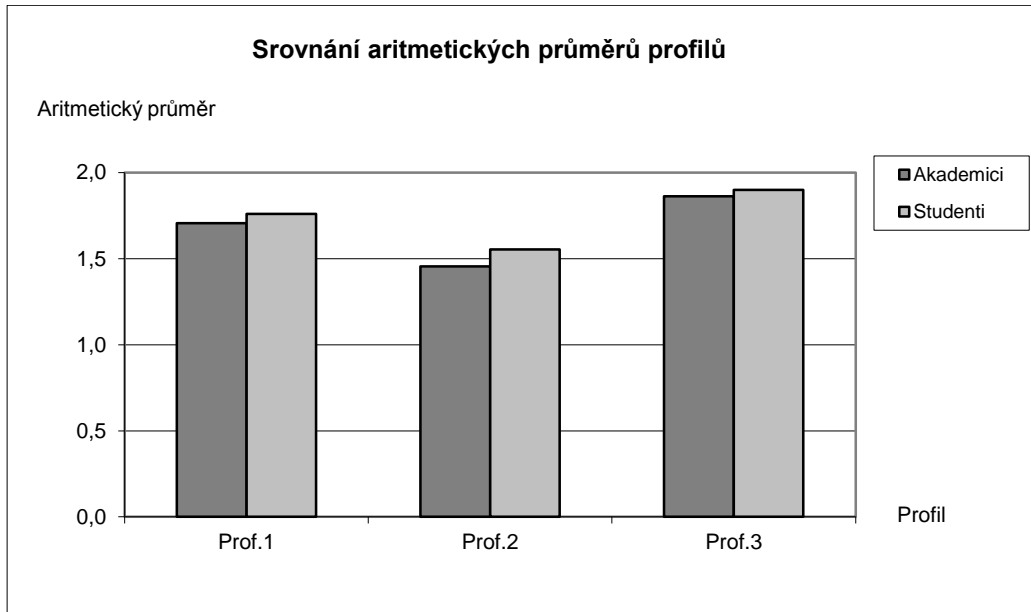


**Graf 2** Grafické porovnání aritmetických průměrů stanovené úrovně relevance kompetencí

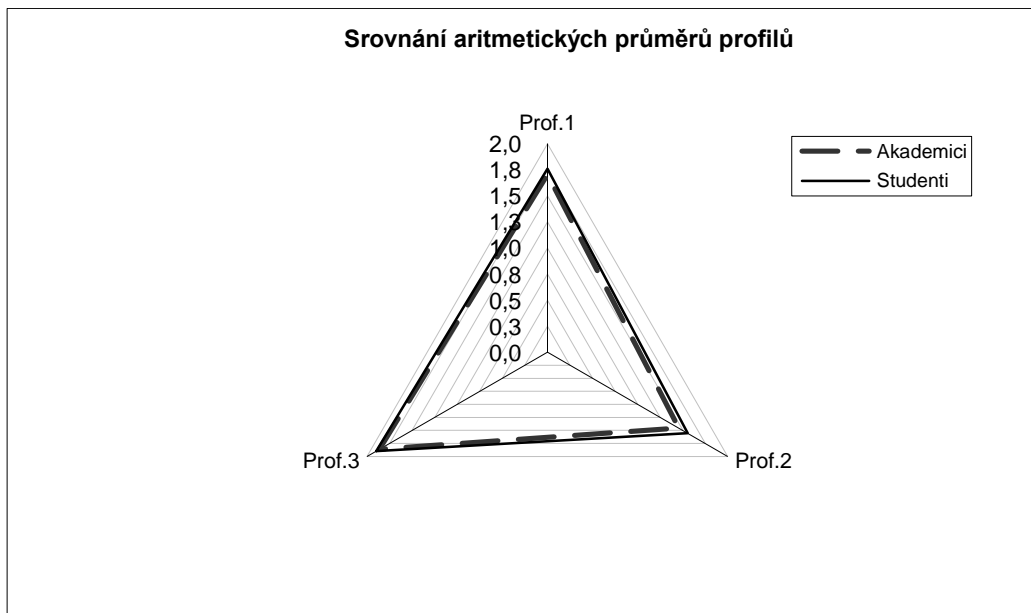
Hlavní zjištění k profesním kompetencím:

1. Průměr pro 12 kompetencí dosáhl hodnoty na čtyřstupňové škále menší než 2 jak pro skupinu akademiků, tak studentů. U kompetence C 3.3 a C 3.4 nepatrně přesáhl hodnotu 2 u obou nebo jen jedné skupiny respondentů. Lze tedy konstatovat, že obě skupiny plně nebo spíše souhlasí s tím, aby akademici disponovali těmito kompetencemi.
2. V profilu 1 akademici i studenti preferovali dvě kompetence, a to kompetenci k profesionálnímu zdokonalování a kompetenci komunikačně–interaktivní.
3. V profilu 2 taktéž obě skupiny preferovaly dvě kompetence ze čtyř, a to kompetenci profesionální a osobní odpovědnosti a kompetenci vedení lidí.
4. V profilu 3 u obou skupin respondentů zřetelně dominovala preference akademické bezúhonnosti a čestnosti (integrity), přičemž akademici jí přikládají ještě větší význam než studenti.
5. Nejmenší význam přikládají akademici i studenti kompetencím z profilu akademického (vědeckého) a to kompetenci C 3.3 vědeckého public relations a kompetenci C 3.4 metodologická. Možným vysvětlením může být pohled na příslušné položky otázky dotazníku, kterým byly obě kompetence syceny. V případě kompetence vědecké posuzovali respondenti dvě tvrzení „Je odborníkem v příslušné vědecké oblasti, vykonává expertní šetření, připravuje recenze, vede vědeckou školu“ a tvrzení „Propaguje výsledky vlastního výzkumu pomocí e-portfolia.“ Aktivity definované v obou položkách silně vyjadřující excelenci akademika ve výzkumné oblasti ještě nejsou v našich podmínkách dostatečně doceněny a respondenti je tak neshledali více významnými. V případě kompetence metodologické posuzovali respondenti tři tvrzení „Je odborníkem v metodologii současné vědy i v metodologii výzkumu v oblasti vysokoškolského

vzdělávání, tvrzení „Zapojuje studenty do vědecké činnosti, řídí volitelný vědecký seminář“ a tvrzení „Je schopen vyvinout diagnostický nástroj pro analýzu vědeckých dat“. Také v tomto případě může být zjištění interpretováno formulacemi položek, které jsou dosti maximalistické a nelze je plně vztáhnout ke všem akademikům (zvl. pak očekávání, že budou všichni odborníky pro výzkum v oblasti vysokoškolského vzdělávání).



**Graf 3** Aritmetické průměry stanovené úrovně relevance profesních profilů pro akademiky a studenty



**Graf 4** Grafické porovnání aritmetických průměrů akademiky a studenty stanovené úrovně relevance profesních profilů

### Hlavní zjištění k profesním profilům:

1. Ze tří definovaných profesních profilů dosáhl v obou zkoumaných skupinách nejvyšší míry relevance sociálně–personální, přičemž ještě o něco více u akademiků. Členové akademické obce univerzity si tak vysoce cení kultury jednání, respektu akademiků ke studentům, schopnosti akademiků potlačovat špatnou náladu, projevů vysoké odpovědnosti akademika za své odborné činnosti, nasazení při řešení složitých situací a schopnosti se rozhodovat a převzít odpovědnost za úspěch i neúspěch v profesionální práci. Vysokou hodnotu mají také podpora studentů ze strany akademiků a poskytování jim příležitostí pro rozvoj a sebeřízení a iniciativu, připravenost účastnit se s nimi dialogu a projevy motivovanosti akademika k plnění pracovních povinností a úkolů.
2. Na druhém pořadí dle míry relevance profesního profilu stojí profesně-pedagogický profil. Toto zjištění je pozitivní zprávou v situaci, kdy při evaluaci vysokoškolských institucí (mnohdy prezentovaná formou často kritizovaných rankingů) mají větší váhu parametrizované údaje o výstupech vědecko-výzkumné činnosti než výkon pedagogických úkolů a povinností a výsledky učení studentů.
3. Akademický (vědecký) profil je dle sledované míry relevance na třetí pozici, přičemž, což by nemělo překvapovat, u studentů je jeho relevance na ještě nižší úrovni, než u akademiků.

### Hlavní zjištění plynoucí z testování hypotéz

1. Ve skupině akademiků byly zjištěny statisticky významné rozdíly ve vnímání jednotlivých profilů na všech hladinách významnosti 0,05.
2. Ve skupině studentů byly rovněž zjištěny statisticky významné rozdíly ve vnímání jednotlivých profilů na všech hladinách významnosti 0,05.
3. Ve skupině akademiků neexistovaly statisticky významné rozdíly ve vnímání významu kompetencí zahrnutých do profilu 2. Názory akademiků tak jsou vcelku homogenní.
4. Ve skupině studentů byly zjištěny statisticky významné rozdíly ve většině kompetencí, vyjma kompetencí profilu 2 na hladině významnosti 0,001.
5. Mezi kompetencemi zahrnutými do profilu 1 a do profilu 3, existovaly statisticky významné rozdíly jak u akademiků, tak studentů.
6. Z tabulky 2 vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání významu profilu 1 a profilu 3 mezi akademiky a studenty na všech stanovených hladinách významnosti.
7. Nicméně se prokázalo při porovnání vnímání významu profilu 2, že existují statisticky významné rozdíly mezi akademiky a studenty jen na hladině významnosti 0,05

**Tab 2** Testování statisticky významných rozdílů ve vnímání profilů akademiky a studenty (šedý podklad znamená existenci statisticky významných rozdílů)

		Studenti					
		Prof.1		Prof.2		Prof.3	
Akademici							
Prof.1	$\alpha = 0,05$	3,66E-01	$\alpha = 0,05$	3,83E-03	$\alpha = 0,05$	0,003323	
	$\alpha = 0,01$	3,59E-01	$\alpha = 0,01$	3,83E-03	$\alpha = 0,01$	0,003323	
	$\alpha = 0,001$	3,59E-01	$\alpha = 0,001$	3,83E-03	$\alpha = 0,001$	0,003323	
Prof.2	$\alpha = 0,05$	2,38E-07	$\alpha = 0,05$	3,97E-02	$\alpha = 0,05$	7,62E-10	
	$\alpha = 0,01$	2,38E-07	$\alpha = 0,01$	3,97E-02	$\alpha = 0,01$	7,62E-10	
	$\alpha = 0,001$	2,38E-07	$\alpha = 0,001$	3,97E-02	$\alpha = 0,001$	7,62E-10	
Prof.3	$\alpha = 0,05$	0,1826	$\alpha = 0,05$	1,50E-06	$\alpha = 0,05$	4,98E-01	
	$\alpha = 0,01$	0,1826	$\alpha = 0,01$	1,50E-06	$\alpha = 0,01$	4,98E-01	
	$\alpha = 0,001$	0,098279	$\alpha = 0,001$	1,50E-06	$\alpha = 0,001$	4,98E-01	

p-values

Obecně lze tedy konstatovat, že názory akademických pracovníků a názory studentů na význam profesních kompetencí a profesních profilů akademiků jsou si blízké. Tato skutečnost vytváří příznivé podmínky pro jejich vzájemnou komunikaci a kooperaci při naplňování cílů vysokoškolského studia.

## DISKUZE

Diskuze výsledků se jeví vhodnou více k metodologickým otázkám výzkumu. Již výše konstatovaná potřeba použít pro dotazníkové šetření jednotného nástroje z důvodů deklarovaných cílů projektu čtyř zemí mohla způsobit větší rozdíly mezi středními hodnotami jednotlivých kompetencí a také profilů. Použití autorského dotazníku s odlišně definovanými kompetencemi akademického pracovníka, než s jakými pracují jiné kompetenční modely, neumožňuje porovnání vypočtených hodnot s hodnotami jiných výzkumů. Za situace existence obdobných výzkumů by bylo pravděpodobně možné posuzovat pouze jakousi vyváženost názorů na význam profesních profilů a případně významnost rozdílů v názorech akademiků a studentů.

## ZÁVĚR

Systémy řízení kvality na vysokých školách přikládají oprávněně význam kvalitě jejich akademického personálu. Jsou k dispozici představy o profesních způsobilostech k výkonu povolání akademického pracovníka, které obvykle vycházejí z faktické duality jeho práce, dělené na činnosti vzdělávací a vědeckovýzkumné (či jiné tvůrčí). Kapitola představuje výsledky nedávno provedeného šetření na jedné partnerské univerzitě mezinárodního výzkumného projektu, které jsou postaveny na dotazování samotných akademiků ale také vysokoškolských studentů. Žádná z definovaných kompetencí není dle názorů respondentů nevýznamná. Nejnižše posouzena vůbec, a to samotnými akademiky, je kompetence provádět vědecké public relations. Naopak nejvyšší střední hodnoty významu ze všech 14 kompetencí dosáhla kompetence „akademická integrita“, což může být obranným postojem akademického společenstva, reagujícího na obecné společenské podmínky, kde tato vlastnost či kompetence je znehodnocována. Podle hodnot průměru důležitosti kompetencí seskupených do tří profesních profilů stojí na prvním místě jak u akademiků, tak studentů profil sociálně-



personální, za ním pak profil profesionálně-pedagogický a nakonec profil akademický (vědecký).

## ACKNOWLEDGEMENT

Tato studie vznikla jako součást řešení grantového projektu Visegrádského fondu na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity s názvem „Proměny kompetencí akademických pracovníků“ (High school teacher competence in change) č. ID 21720008 v roce 2017 až 2018. Na řešení projektu se dále podílejí univerzity z Ukrajiny, Polska a Slovenska.

## LITERATURA

Bajtoš, J. (2013). *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Iura edition.

Baumert, J. (2011). *The COACTIV Study*. [on-line], [cit. 3. 8. 2018]. Retrieved from: <https://www.mpib-berlin.mpg.de/coactivr/englisch/index.php>

Blašková, M., Blaško, R., Jankalová, M & Jankal, R. (2014). Key personality competencies of university teacher: comparison of requirements defined by teachers and/versus defined by students. *4th World Conference on Psychology, Counseling and Guidance WCPCG-2013*, s. 166- 475.

Blašková, M., Blaško, R. & Kucharčíková, A. (2014). Competences and Competence Model of University Teachers. *Social and Behavioral Sciences*. Vol. 159, s. 457-467.

Cisovská, H., & Tollingerová, D. (2002). Povolání vysokoškolského učitele v národním a mezinárodním srovnání– edagogická fakulta Ostravské Univerzity. In Lukášova-Kantorková, H. (ed.). *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, s. 410-424.

Delaney, J., Johnson, A., Johnson, T. & Treslan, D. (2010). Students perceptions of effective teaching in higher education. *26th Annual Conference on Distance Teaching and Learning*. University of Wisconsin. [on-line], [cit. 31. 7. 2018]. Retrieved from: [http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource\\_library/handouts/28251\\_10H.pdf](http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/handouts/28251_10H.pdf)

Eurydice Report (2017). *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017*. [on-line], [cit. 31. 7. 2018]. Retrieved from: [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/209\\_academic\\_staff\\_2017.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/209_academic_staff_2017.pdf)

*Evropská komise (2017). Sdělení komise evropskému parlamentu, radě, evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru regionů o obnoveném programu EU v oblasti vysokoškolského vzdělávání*. [on-line], [cit. 31. 7. 2018]. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=OJ:C:2018:081:TOC>

Goldhaber, D & Brewer, D. (2000). Does teacher certification matter? High school certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 22, No. 2, s. 129-145.

Hativa, N. (2014). *Student ratings of instruction: A practical approach to designing, operating and reporting*. Seattle: Oron publications.

Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.

Kohoutek, J. (2008). Teoretické přístupy k zajišťování kvality vysokého školství. In A. Chvátalová, J. Kohoutek, H. Šebková, (eds.) *Zajišťování kvality v českém vysokém školství*. Plzeň: Aleš Čeněk.

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 105, No. 3, s. 815-820

Microsoft, (2018). *Education success profile: College/university professor*. [on-line], [cit. 31. 7. 2018]. Retrieved from: <https://www.microsoft.com/en-us/education/training-and-events/education-competencies/Professor.aspx>

*NMC HORIZON REPORT 2014*. [on-line], [cit. 21. 1. 2017]. Dostupne z: <http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-he-EN-SC.pdf>

*NMC HORIZON REPORT 2016*. [on-line], [cit. 21. 1. 2017]. Dostupne z: <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>

NUI Galway (2018). *Competency Framework for Academic Roles at National University of Ireland Galway*. [on-line], [cit. 31. 7. 2018]. Retrieved from: <http://www.nuigalway.ie/media/humanresources/documents/Competency-Framework-Guide-for-Academic-Roles.pdf>

Prudký, L., Pabian, P. & Šima, K. (2010). *České vysoké školství: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Praha: Grada Publishing.

Turek, I., Sándor, A., Blaško, M. & Zelová, A. (2013). *Manažerstvo kvality výučby na vysokých školách*. Košice: TU.

Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Krakow: Impuls.

Schleicher, A. (2016). Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing: Paris. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>

Summan, A.M. & Zitouni, F. (2017). Core Competencies of Academics from Students' Perspective. *International Conference on Sustainable Future*. Bahrain: Applied Science University.

Vojíková, M. (2016). *Novela vysokoškolského zákona*. [on-line], [cit 24.5.2016]. Dostupné na: <http://zpravy.alfa9.cz/absolutenm/templates/zprava.aspx?a=40130>

Woessmann, L. (2003). Scholing resources, educational institutions and student performance: The international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*. Vol.65, No. 2, s. 117-170.

## KONTAKT

### **doc. PhDr. Josef Malach, CSc.**

Katedra pedagogiky a andragogiky  
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity  
Fráni Šrámka  
709 00 Ostrava  
[josef.malach@osu.cz](mailto:josef.malach@osu.cz)

### **Mgr. Milan Chmura, Ph.D.**

Ostravská univerzita  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a andragogiky  
[milan.chmura@osu.cz](mailto:milan.chmura@osu.cz)

# PŘESVĚDČENÍ A NÁZORY STUDENTŮ OSTRAVSKÉ UNIVERZITY NA KVALITU JEJICH VYSOKOŠKOLSKÉHO STUDIA

Josef Malach, Kateřina Kristová, Alžběta Valachová

**Abstrakt:** Cílem této výzkumné studie bylo zjistit, jaké přesvědčení zastávají studenti Ostravské univerzity na kvalitu jejich vysokoškolského studia. Pomocí kvalitativní metody Focus Group, neboli ohniskové skupiny, byly zaznamenávány autentické výpovědi studentů pedagogické a filozofické fakulty. Diskuze se týkala průběhu jejich studia, jeho náplně, kvality, technického vybavení a také samotných pedagogů, kteří v průběhu studia vedli výchovně vzdělávací proces a jak se ukázalo, tak také zastávali v oblasti kvality výuky podstatnou roli. Studenti nejenom popsali své zkušenosti, ale také se zamysleli nad tím, co by se dalo do budoucna zlepšit, dále jak vlastně podle nich vypadá ideální výuka a ideální pedagog. Bylo zjištěno, že nejvíce nespokojeni jsou studenti v oblasti propojenosti teorie s praxí. Popsali, že zkušenost s praxí přicházela až v pozdní době studia. Studenti také požadovali větší nabídku volitelných předmětů, které by se týkaly oborů, které studují a o které se zajímají. Dále by si přáli lepší promyšlenost struktury jejich rozvrhu, který je často nesystematicky sestaven. Studie také ukázala, že studenti kladou důraz i na osobnost pedagoga, u kterého očekávají praktické zkušenosti. Vyhovuje jim méně formální přístup, který by byl založený na podněcující diskusi, větší svobodě a spoluautorství při realizaci vyučovacího procesu. Podstatné bylo i zjištění, že se studenti nezajímají o existenci a funkci akademického senátu, ve kterém mohou hrát důležitou roli a také se neúčastní evaluace předmětu, a tím paradoxně nepříspěvají ke zvyšování kvality výuky na Ostravské univerzitě.

**Klíčová slova:** přesvědčení, studenti Ostravské univerzity, faktory ovlivňující kvalitu výuky, vysokoškolští pedagogové

**Abstract:** The aim of the research study was to find out beliefs of students of Ostrava University at the quality of their higher education. Using qualitative methods Focus Groups were recorded authentic testimonies of the students of pedagogical and philosophical faculties. Discussion was about their course of study, its content, quality, the technical equipment and also to teachers who during the course of their studies carried out the educational process and, as it turned out, also played a significant role in the quality of teaching process. Students have not only described their experiences but also thought about what could be improved to the future and what an ideal lesson and ideal educator looks like. It was found that the most dissatisfied students are in the field of theory-practice interconnection. They described experience with practice comes only later in the study. Students also requested a larger selection of optional subjects related to the fields they study and interest in. Furthermore, they would like a better understanding of the structure of their timetable, which is often unsystematically compiled. The study also showed that students also emphasized the personality of the educator who they expect practical experience, a less formal approach, based on encouraging discussion, freedom, and co-authoring in the implementation of the teaching process. It was also important to find out that students

are not interested in the existence and function of the Academic Senate, in which they can play an important role and also do not take part in the evaluation of the subject and thus paradoxically do not contribute to increasing the quality of teaching at the University of Ostrava.

**Key words:** beliefs, students of the University of Ostrava, factors affecting the quality of teaching, university teachers

## ÚVOD

V kontextu proměn současné české školy a jejího kurikula se sice pozvolna, avšak přece jen začíná věnovat pozornost otázkám kvality. „K jejich aktuálnosti přispívají čtyři tendence, které jsou pro současné školství v Evropě příznačné: (1) autonomizace (školy požadují a dostávají více prostoru pro vlastní rozhodování), (2) ekonomizace (omezování výdajů nutí školy k tomu, aby na sebe nahlížely z ekonomických pozic), (3) heterogenizace (vedle etablování výběrových škol je zdůrazňována potřeba inkluzivních škol), (4) inovace (konec informačního monopolu učitele souvisí s novými požadavky na kvalitu vyučování a učení, důraz je přitom kladen na klíčové kompetence).“ (Janík, Knecht, Najvar a kol., 2010, str. 9)

S přijetím novely zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách - zákon č. 137/2016 Sb. mají vysoké školy povinnost soustavně zajišťovat kvalitu vzdělávací činnosti. Zajišťování kvality vzdělávací činnosti se opírá zejména o: vymezení poslání a strategie vysoké školy (strategický záměr), vymezení povinností vedoucích zaměstnanců a členů orgánů vysoké školy a jejich součástí ve vztahu ke kvalitě vzdělávací činnosti, organizaci vysoké školy, stanovení působnosti, pravomocí a povinností orgánů, vedoucích zaměstnanců a členů orgánů vysoké školy a jejich součástí, zdroje finanční, personální a informační pro výkon činností, spolupráci a vzájemné vazby vysoké školy s jinými vysokými školami, s veřejnými výzkumnými institucemi a jinými právníckými osobami zabývajícími VaVaI, se zaměstnavateli atd., vymezení standardů a postupů vnitřního hodnocení kvality vzdělávací činnosti vysoké školy, nápravná a preventivní opatření a opatření přijímaná za účelem zlepšování, vnitřní dokumenty a záznamy, které se týkají zajišťování kvality vzdělávací činnosti. (MŠMT, 2016) De Weert (1990, in Mareš, Ježek, 2013) se zabýval tím, jak vhodně definovat kvalitu práce vysokých škol. Inspirován jinými obory postuloval tři aspekty: kvalitu vstupů (např. finance, které škola dostává, kvalifikační struktura učitelského sboru, prostorové a technické vybavení školy, administrativní procesy, kvalita přijatých studentů), kvalitu procesů (postupy, které vysoká škola volí, aby dosáhla stanovených cílů, procesy vyučování a učení), kvalitu výstupů (cíle, které jsou naplánovány - na úrovni kurzů, ročníků studia, celého studia, celé vysoké školy).

Tyto vzdělávací činnosti pak podléhají systému hodnocení kvality. Může se jednat o hodnocení vnitřní (interní) a vnější (externí). „Rozdíl mezi interním a externím zajišťováním kvality je dán tím, kdo je nositelem odpovědnosti za kvalitu vysoké školy.“ (Mareš, Ježek, 2013, str. 308) Vnitřní hodnocení kvality vzdělávací činnosti spočívá v aplikaci standardů a postupů vnitřního hodnocení kvality vzdělávací činnosti, nastavení činnosti rady pro vnitřní hodnocení, ve vypracování zprávy o vnitřním hodnocení kvality činností vysoké školy, která popisuje dosažené kvalitativní výstupy vysoké školy a opatření přijatá k odstranění případných zjištěných nedostatků a jejím zveřejnění - zpřístupnění orgánům a členům orgánů vysoké školy a jejich součástí, Akreditačnímu úřadu a ministerstvu. (MŠMT, 2016) Vnitřní hodnocení (autoevaluace) je znakem jakési autonomie vysokých škol, toto hodnocení provádí samotné vysoké školy, což vede k tomu, aby se škola zamyslela sama nad sebou a provedla svou vlastní interní sebereflexi. Rizikem ovšem je tzv. předstíraná reflektivita (counterfeit reflexivity), což znamená sklouznutí k jakémusi povrchnímu, formálnímu hodnocení vysoké

školy. Tato volnost v sebehodnocení školy pak v hodnotících zprávách často vede k tomu, že univerzity své autoevauační zprávy staví na optimistických až propagandistických popisech svého dobrého fungování nebo se ve zprávách objevují pasáže o dlouhodobé vizi a poslání školy aniž by byly realisticky vykresleny a ukázány slabiny, na kterých by instituce měla zapracovat, celkově jsou pak tyto zprávy psány rituálními formulacemi a celé vnitřní hodnocení tak postrádá svou autentičnost a realističnost, což je na škodu, nepomáhá pak a neplní svůj účel zlepšovat kvalitu instituce. (Mareš, Ježek, 2013)

Vnější hodnocení má za úkol Akreditační komise (nyní Akreditační úřad), ze své iniciativy se některé vysoké školy nechají podrobit hodnocení i od zahraničních akreditačních agentur, což umožňuje, aby se školy porovnaly s ostatními univerzitami a institucemi ve zbytku světa. (Mareš, Ježek, 2013). Nově, s požadavkem evropské asociace pro zajištění kvality EAQAHE (European Association for Quality Assurance Agencies in Higher Education) se mohou na externím hodnocení kvality podílet, kromě již zmíněných obvyklých pracovníků instituce, komise a agentury fungující mimo školy, také samotní vysokoškolští studenti. (Mareš, Ježek, 2013) Jašurek (2012, in Mareš, Ježek, 2013) upřesňuje, že se jedná o studenty, kteří jsou členy agentur pro zjišťování kvality, studenti jako členové expertních týmů, které se účastní hodnocení nebo i přímo o studenty dané vysoké školy, kteří přímo provádějí hodnocení. Právě tito studenti znají školu nejlépe, na vlastní kůži procházejí systémem vysokoškolského vzdělávání a tak nejlépe mohou poukázat na chyby nebo na věci, které by se mohly změnit ve prospěch kvalitnějšího studia. Studentské posuzování kvality může mít dvojí podobu – sumativní anebo formativní hodnocení. Sumativní hodnocení je souhrnným, celkovým pohledem na univerzitu. Cílem je rozřadit fakulty a vysoké školy a rozhodnout o jejich dalším osudu. Oproti tomu formativní hodnocení je průběžné. Cílem je dát instituci včas zpětnou vazbu o tom, jakou kvalitu výuka má, v čem jsou případné nedostatky a chyby, aby je bylo možné odstranit (Mareš, Ježek, 2013, str. 312). Sursoc (2015) uvádí, že výuka je evaluována na 89% vysokých škol sdružených do Evropské asociace univerzit, 72% institucí má zavedený proces, který řeší konzistentně špatný výkon výuky, nejvíce využívaným nástrojem (93% škol) studentské zpětné vazby je studentský dotazník a 45% škol používá učitelovo portfolio.

Mezi perspektivní trendy ve vývoji vysokoškolského vzdělávání patří větší zaangažování studentů do jejich studia. Studenti mohou být jak mentory nově nastupujících studentů, tak aktéři změn ve studiu v rámci řešení inovativních projektů společně s učiteli, tak kvalifikovanými pozorovateli výuky, kterou podrobují zpětné vazbě (Raman, 2016).

Rozlišují se dva rozdílné typy hodnocení SET (Student Evaluation of Teaching) a DUE (Departmental and University Experiences). Zatímco studentské hodnocení výuky (SET) se zabývá hodnocením kvality konkrétní výuky konkrétního učitele a předmětu, druhý typ (DUE) se zabývá hodnocením kvality výuky v rámci celého studia na fakultě. (Mareš, Ježek, 2013) A právě tohoto druhého typu studentského hodnocení využívá výzkumné šetření, které bylo realizováno v rámci této studie studentské grantové soutěže. Zaměřili jsme se na studenty pedagogické a filozofické fakulty Ostravské univerzity, u kterých jsme za pomoci metody Focus Group zjišťovali, jaké přesvědčení, pohledy a názory zastávají ohledně kvality své vysokoškolské výuky. Kladli jsme důraz na faktory, které mohou být rozhodující pro vnímání výuky z pohledu studentů jako kvalitní. Pozastavili jsme se nad tím, jaký to má dopad, když studenty výuka nebaví a nejsou přesvědčeni o její smysluplnosti. A také jsme se zabývali tím, jaké změny by sami uvítali, aby spokojenost při studiu a zejména jeho kvalita na jednotlivých fakultách vzrůstala.

## 1 PŘEHLED VÝZKUMŮ

Výzkumné šetření Fishera, Vltavské a kol. (2016) se zaměřilo v rámci mezinárodního výzkumu EUROSTUDENT na zjišťování postojů a životních podmínek studentů studujících v bakalářských a magisterských studijních programech vyučovaných v českém jazyce. Byly osloveny všechny veřejné a státní vysoké školy a také soukromé vysoké školy. Zpráva je rozdělena do šesti částí, přičemž třetí část se zabývala spokojeností studentů se školou jako takovou. Autoři šetření mimo jiné zkoumali výběr školy. Pro 78 % studentů byla studovaná vysoká škola rozhodně či spíše jejich první volbou. Nejdůležitější roli při výběru studované vysoké školy hrál zájem o obor (pro 93,4 % studentů hrál velmi důležitou či spíše důležitou roli). Pokud by se studenti měli znovu rozhodovat, většina z nich (89,2 %) by šla znovu na vysokou školu studovat. Většina studentů, kteří by šli znovu studovat, by si ke studiu zvolila stejnou vysokou školu (71,3 %) a dvě třetiny by si zvolily stejný studijní obor (66,8 %). Dále se autoři zabývali materiálním vybavením či pestrostí nabídky výběrových předmětů. Většina studentů (76,7 %) uvedla, že je velmi či spíše spokojena s vybavením školy (např. s knihovnou, počítači či vybavením učeben), nejmenší spokojenost mezi vybranými oblastmi pak panuje se šíří nabídky předmětů (51,5 %).

V roce 2010 bylo na Varšavské univerzitě provedeno šetření týkající se názorů studentů na jejich očekávání od vysoké školy, co je pro ně důležité, proč se hlásí na zvolenou školu. Jako nejčastější odpovědi studenti uvedli, že očekávají: vysokou úroveň výuky, dobré postavení univerzity v řebříčku (rankingu), nalezení práce po ukončení studií, příležitost učit se od známých vědců, účastnit se studentského života, možnost jít do zahraničí díky stipendiu nebo příležitost podílet se na vědeckých projektech. (Wroczyńska, 2013) Obdobné šetření prováděli také Kandiko a Mawer (2013) ve Velké Británii. Zjistili, že studenti od vysoké školy a její výuky očekávají následující. Požadavek transparentnosti: studenti vyjádřili obavy z toho, že jasně neví, jak je nakládáno s jejich poplatky za školné, požadují tedy jasné informace ze strany univerzity o tom, jak jsou univerzity financovány a kde a jak konkrétně jsou využity peníze studentů z povinného školného. Požadavky směřují i na lepší informovanost ohledně struktury předmětu (jeho obsahu a náplně, k čemu jim bude, zda naplní požadavek toho, že bude připravovat studenty na budoucí práci) a informovanost o kvalifikovanosti akademických pracovníků, kteří studenty učí či budou učit za část peněz, které povinně přispívají na své vzdělávání. Studenti požadují, aby byli jasně univerzitou informováni o tom, jak kvalifikovaní vyučující je budou učit, protože tento fakt považují za rozhodující pro lepší budoucí proražení na trhu práce (přesvědčení, že čím kvalitnější, zkušenější vyučující a vhodně zvolené předměty směřující k praktické přípravě studentů, tím větší šance, že je lépe připraví a studenti tak uspějí na trhu práce).

Studenti na univerzitě v Novém Zélandu zase uvedli, že chodí do školy hlavně proto, aby: rozvíjeli své znalosti, rozvíjeli životní a sociální dovednosti, zvýšili šanci na budoucí zaměstnání a ekonomický blahobyt a také aby optimalizovali životní příležitosti a kvalitu jejich života. (Widdowson, Dixon, Peterson a kol., 2015). Dále se studenti vyjadřovalo k tomu, jak má vypadat jejich ideální učební prostředí. Hlavními kritérii, které požadují, je aby univerzita nabízela vhodné instrumentální prostředí (vhodné fyzické vybavení učeben – podnětné prostředí a funkční a moderní vybavení IT technologiemi), dále požadují vhodné rozvržení jejich předmětů (struktura a přiměřená a dostatečná časová dotace předmětu). V otázce IT sice studenti požadují vybavenost moderními technologiemi, ale upozorňují, že by instituce měly být opatrné v otázce využívání digitálních technologií jako náhražky interakce tváří v tvář. Požadují tedy, aby moderní technologie nebyly používány na úkor aktivního spolupracujícího prostředí žáků a učitelů. Studenti požadují, aby je univerzita lépe připravila na budoucí praxi, zlepšit jejich kariérní vyhlídky nabídkou vhodných předmětů, aby tedy předměty směřovaly k prohlubování a zkoušení praktických věcí, které budou

zdokonalovat jejich kariérní vyhlídky a také poukazují na důležitost nabídek mimoškolních aktivit, které by měla univerzita nabízet. Na mysli mají aktivity jako stáže, které by prohlubovaly jejich pracovní znalosti a dovednosti. Za potřebí je také studenty informovat o jejich možném pracovním uplatnění a aktuálních možnostech na trhu práce (poradenství). V oblasti hodnocení studenti požadují průběžné hodnocení a zpětnou vazbu ve všech předmětech, která by jim pomohla posuzování vlastní kvality studia. Objevily se ale i frustrace vzniklá z nevhodného zformulování hodnocení připomínek výkonů studentů ze strany učitele směrem ke studentům. V neposlední řadě je tu očekávání a požadavek studentů, být součástí komunity a mít pocit sounáležitosti, což jsou nejdůležitější aspekty životního prostředí na univerzitě. Smyslem tohoto požadavku je posílení celkové pozitivní studijní zkušenosti studenta - studenti chtěli mít příležitost komunikovat s ostatními studenty prostřednictvím studentských svazů a klubů, institucionálních aktivit a dalších společenských příležitostí; studenti hovořili o aktivitách, které chtějí zaměřit také na interakci i se samotnými pracovníky, a to jak v rámci učebny, tak i mimo ni.

Jak vypadá ideální učitel zkoumala Bullock (2015). Studenti univerzity v Marylandu nejčastěji zmiňovali následující osobnostní vlastnosti: trpělivý, ochotný, zábavný, pozitivní, empatický, vytváří bezpečné prostředí ve třídě a má vysoké očekávání. V této výzkumné studii se vyjádřili i samotní učitelé a na rozdíl od studentů identifikovali ideálního vyučujícího jako: připraveného, organizovaného, poutavého, tvořivého, flexibilního, znalého obsahu a neustále se vzdělávajícího. (Bullock, 2015) i Black a Howard-Jones (2000) vytvořili charakteristiky dobrého a zlého vysokoškolského učitele. Dobrý pedagog by měl být čestný, spravedlivý, entuziasta, trpělivý a přátelský. Má dobrý vztah ke studentům, umí se vžít do jejich postavení, zajímá se o ně, motivuje, povzbuzuje a inspiruje. Je dobrým a chápavým posluchačem, má pozitivní myšlení, smysl pro humor, vytváří příznivou atmosféru a má vysoké nároky. Naopak špatný pedagog je sarkastický, arogantní, nečestný, nespravedlivý, nedokáže studenty pochválit, povzbudit. Zesměšňuje studenty, zastrahuje je, nezajímá se o jejich problémy, v případě potřeby studentům nepomůže, nerespektuje je. Je velmi přísný, vytváří atmosféru strachu a napětí, má negativní myšlení, je rasista/sexista. Odmítá názory jiných lidí, považuje se za nejmoudřejšího, musí mít vždy pravdu, dělá protekci a má své oblíbence. Jůva (1999, in Bajtoš, 2013) zdůrazňuje: tvořivost, zásadový morální postoj, pedagogický optimismus, pedagogický takt, pedagogickou rozvážnost, zaujetí a angažovanost, přístup ke studentům na zásadách demokracie a humanizmu, spravedlnost a objektivnost.

Ve výzkumném šetření na Memorial university v Newfoundlandu se zabývali efektivními vysokoškolskými pedagogy. Osloveno bylo 330 studentů z univerzity a za pomoci kódování identifikovali 69 charakteristik efektivního učitele, které pak rozdělili do devíti hlavních kategorií. Jedná se o: úctyhodný (vlastnosti jako vážený, důvěryhodný, pokorný, empatický, otevřený), znalý (kompetentní, kvalifikovaný, věrohodný, flexibilní), přístupný (přátelský, dostupný, pozitivní), poutavý (nadšený, vášnivý, motivující, tvořivý, charismatický, energetický, stimulující), komunikativní (srozumitelný, jasný, důkladný, konstruktivní, pozorný), organizovaný (soustředěný, připravený, efektivní), vnímavý (reagující, dostupný, citlivý), profesionální (přesný, spolehlivý, sebejistý, odborný, přiměřený) a vtipný (pozitivní, laskavý, šťastný, humorný). (Delaney, Johnson, et al., 2010).

Hausenblas (1997) navrhuje následující požadované kvality na vysokoškolského učitele: důkladná znalost vlastního oboru, celkový všeobecný přehled, znalost cílů vzdělávání a jejich souvislostí se životem a potřebami jedince a celé společnosti, obeznámenost s metodami výuky a hodnocení studentů, schopnost je prakticky využívat, zběhlost v psychologii učení, schopnost pracovat s různě disponovanými studenty, schopnost respektovat jejich tempo a styl učení, schopnost empatie, schopnost reflexe vlastní i cizí práce, schopnost využít všech

svých znalostí a zkušeností ve prospěch studentů, umět motivovat, vést, otevřenost k sebevzdělávání.

Šíma (2006) zmiňuje ve své práci studii od ENQA (Evropská asociace pro zajišťování kvality výuky ve vysokém školství), která zformulovala následující kvality vysokoškolských učitelů a to: úplnou znalost a porozumění předmětu, který učí, nezbytné schopnosti a zkušenosti pro účinné předávání svých znalostí a porozumění studujícím v celé řadě výukových kontextů, přístup ke zpětné vazbě za svůj výkon, příležitost rozvíjet a rozšiřovat své učitelské schopnosti. Dále zmiňuje, že ENQA poukazuje na důležitost toho, aby instituce zajistily studentům při jejich studiu množství vhodných a dostupných studijních zdrojů, které by byly dostatečné a přiměřené pro všechny nabízené studijní programy. Studující by měli mít k dispozici širokou škálu zdrojů, knihoven, PC vybavení až po osobní podporu ve formě tutorů či poradenství.

## 2 METODOLOGIE

Pro náš výzkumný záměr jsme zvolili kvalitativní metodu. Tento přístup přináší podrobnější informace, popis, vzhled při zkoumání jedince, skupiny či fenoménu. Badatel je součástí skupiny, aktérem interakcí a vytváří si k subjektům určitý vztah a dokáže pochopit kontext, jádro problému. Navíc díky zvolené metodě ohniskových skupin dojde k odstranění zábrán a studu a diskutující snadněji odhalí své postoje a názory. (Hendl, 2006)

Metoda Focus Group neboli ohnisková skupina „patří mezi jedny z nejprogresivnějších kvalitativních metod pro získávání dat, jejíž prostřednictvím získáváme data za využití skupinové interakce vzniklé a probíhající v debatě na téma určené badatelem.“ (Miovský, 2006, str. 175) Zaměření, čili ohnisko, se odvíjí od výzkumného cíle a zaměření studie. Obecně se rozlišují tři podoby Focus Group. Rozhovory mohou být strukturované, polostrukturované či volné podle míry zásahu moderátorů. V našem případě jsme zvolili polostrukturovaných ohniskových skupin. Byl předem připraven scénář a okruhy otázek, které ovšem nebyly zcela závazné a jejich pořadí a znění se odvíjelo od průběhu diskuze. Scénář k Focus Group by měl vždy mít čtyři fáze. Zahájení, kdy moderátor účastníky usadí, představí se a seznámí je s cíli a základními pravidly. Dále úvodní diskuze, která pomůže prolomit ledy a nasměrovat účastníky k ohnisku. Používají se obecnější otázky. Pak jádro diskuze, ve kterém se probírá téma, které je v centru zájmu. A na závěr ukončení. Nerozebírá se nové téma, ale nechají se doběhnout všechny myšlenky a nechá se prostor pro další připomínky. Vhodný počet účastníků je 6 – 10. (Miovský, 2006) Doporučuje se video nebo audiozáznam. Využití studentských Focus Group za posledních dvacet let v britských podmínkách analyzovali Greatbach a Holland (2016). Bylo jich využíváno pro zkoumání názorů studentů na faktory, které brali v úvahu při podání žádosti o vysokoškolské vzdělání, názorů na navržené rámce excelentní výuky i na jejich současné zkušenosti s výukou na univerzitě.

### 2.1 Cíl výzkumu

Cílem této výzkumné studie bylo zjistit, jaké přesvědčení o kvalitě jejich vysokoškolského studia zastávají studenti Ostravské univerzity. Zaznamenávali jsme názory studentů na témata jako zahájení studia (proč se pro zvolený obor rozhodli, zda byla Ostravská univerzita jejich první volbou, nebo zda naopak jejich primární volba směřovala na jinou univerzitu a zda studium splňuje jejich očekávání), průběh studia (docházka, rozvrh, výuka, materiální zajištění), osobnost pedagoga (ideál) a také na osobní angažovanost (evaluace, akademický senát). Zajímalo nás nejenom to, jaká je realita vzdělávání na vysoké škole očima jejich



studentů, ale také jaké jsou jejich představy o ideálu, čímž můžeme nabídnout cenné podněty a rady ke zlepšení kvality výuky nejen na Ostravské univerzitě.

## 2.2 Výzkumný soubor a průběh sběru dat

Výzkumným souborem byli studenti pedagogické a filozofické fakulty na Ostravské univerzitě. Celkem proběhly tři ohniskové skupiny v průběhu měsíce května a června 2018. V každé polostrukturované Focus Group bylo 6 respondentů, kteří pro zajištění anonymity vystupovali pod fiktivním jménem, a 1 až 2 moderátoři. Skupiny měly homogenní složení z hlediska věku respondentů i příslušnosti ke zkoumaným fakultám. Postupovalo se podle předem připraveného scénáře, od obecnějších otázek k ohnisku. Se souhlasem respondentů byl pořízen audiozáznam.

## 3 VÝSLEDKY

V této studii jsou prezentovány autentické výpovědi studentek a studentů, které jsou sami o sobě poučné a inspirativní. V další výzkumné etapě budou dále analyzovány a procesy kódování dovedeny do teoretického modelu studentského přesvědčení o kvalitě výuky, vysokoškolského pedagoga a vysokoškolského studia. Přepis výpovědí studentů ponechává výpovědi v jejich gramatické i lexikální podobě, včetně výrazů studentského žargonu.

Pro studenty byla Ostravská univerzita ve většině případů první volbou, a to z různých důvodů, jako je blízkost města, jeho obliba, možnost bydlet doma, finanční stránka atd. **Marcela:** „Chtěla jsem jít studovat jedině do Ostravy, protože to mám z bydliště nejbližší a nechtěla jsem nikde cestovat nebo bydlet na kolejích.“ **Lenka:** „Mám to blízko domů a Ostrava je mi celkově jako město pro život a studium sympatická“.

I když ne každý nakonec studuje obor, který chtěl nejvíce, své volby nelitují. Jediné zklamání přichází kvůli z jejich pohledu nedostatečné praxe. **Martina:** „Z teoretického hlediska ano, ale z praktického hlediska je to horší. Není tolik příležitostí potkat fyzického žáka.“ **Lenka:** „Bakalářského studia určitě nelituji, jelikož pro mě bylo velice přínosné a zajímavé, otevřelo mi nové obzory a hodně mě naučilo, avšak od navazujícího studia jsem si slibovala více a dost mě to zklamalo. Očekávala jsem, že navazující studium bude od začátku více prakticky zaměřeno na prohlubování a zdokonalování teoretických zkušeností v praktickém vyučování na daných středních školách, bohužel to byla jen rozvinutější teoretická kopie bakalářského studia. Předměty více méně odpovídaly těm, jež už jsem v minulosti absolvovala, a kromě pořád dokola probírané teorie, nepřineslo studium nic nového.“

Od studia očekávají nejenom přísun nových informací, které budou potřebovat pro vybranou profesi, ale zejména taky propojení teorie s praxí. **Ester:** „Očekávala jsem kvalitní přípravu na budoucí učitelskou profesi a umožnění převést teoretické znalosti do praxe za pomoci učitelských praxí ve školách pod dohledem zkušených vysokoškolských pedagogů, kteří mají s výukou a školní praxí letité zkušenosti“. **Veronika:** „Očekávám, že získám nové zkušenosti a samozřejmě vědomosti. Poznám taky nová přátelé a hlavně získám titul.“ **Eliška:** „Z počátku jsem měla představu, že navazující magisterské studium bude fungovat tak, že bude teoretický předmět, ve kterém si budeme s vyučujícími povídat o tom, co nás v praxi může potkat, jak v těchto situacích jednat a zkrátka se ptát na věci, které nás zajímají a diskutovat, místo toho se stále točíme okolo teorie, jak už bylo řečeno a o praxi a realitě školy nevíme nic, ale zase umíme spoustu definic...“.

Na Ostravské univerzitě studenti ocenili a zdůraznili možnost účastnit se recipročních aktivit. **Dagmar:** „Jsou to určitě recipročky. Jak tady někdo říká, že nemáme hodně té praxe, tak

*právě ty recipročky nám ji můžou zajistit.*“ Dále také kvalitní pedagogy, svobodnou ruku při tvorbě rozvrhů a přátelský kolektiv učitelů i žáků. **Veronika:** „*Celková atmosféra na mě působí přátelským dojmem, konkrétně tedy na pedagogické fakultě. Většina učitelů vám vyjde vždy vstříc, přednášky a semináře jsou zajímavé (téměř všechny) a i se spolužáky máme kamarádský vztah.*“ Kdyby měli tu možnost, rádi by zmodernizovali zařízení některých budov a vybudovali kampus. **Lenka:** „*Za mě asi tak, OSU celkově se mi líbí. Je ale škoda, že škola nemá žádný kampus, kde by se studenti scházeli, žádnou velkou studovnu, žádnou menzu, atd. Ale to je způsobeno tím, že jednotlivé fakulty jsou „rozházeny“ po celé Ostravě, tudíž nejspíš není možné vymezit jeden bod, budovu, místo, kde by se všichni studenti OSU mohli scházet.*“ **Martina:** „*Jo, já bych změnila prostředí fildy, omítka nám pomalu padá do kávy a celkově zde není vhodné místo, kde by se studenti mohli v klidu uchýlit ke studiu v době volna, nějaké gauče, místo s pohodlnými židlemi.*“

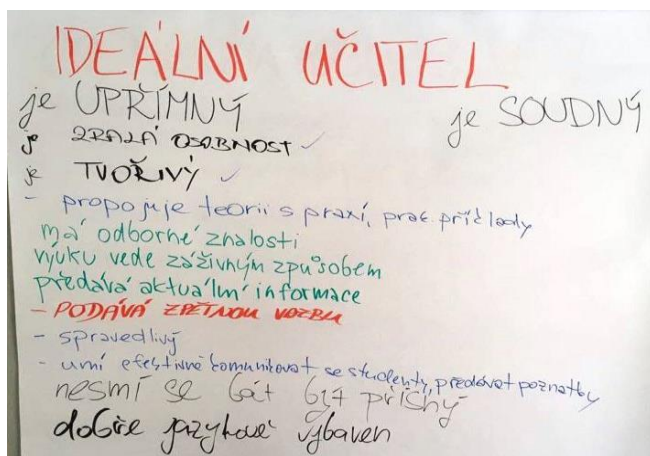
Co se týče samotné výuky, studenti se snaží docházet na povinné i nepovinné předměty. Důvodem jejich absence bývají nejčastěji kolize v rozvrhu, nemoc. Často si také studenti v předmětech vybírají tzv. povolené absence, u kterých nemusí dokládat potvrzení od lékaře. U nepovinných předmětů hraje roli také náplň vyučovací hodiny, učitel, který ji vede a také to, zda výuka na sebe navazuje nebo je hodně mezer v rozvrhu. **Marcela:** „*Asi budu za šprtku, ale chodím na všechny předměty, pokud teda nejsem zrovna nemocná. Mám za to, že učitelé mohou říkat věci, které bude nutné znát ke zkoušce, a já bych pak nemusela mít ucelené informace, takže si raději ten čas udělám.*“ **Hedvika:** „*Účast na některých nepovinných předmětech někdy vynechávám, jelikož jsme měli negarantovaný rozvrh, několikrát se stalo, že se předměty navzájem překrývaly, musela jsem tedy navštěvovat ten předmět, který byl prioritní.*“ **Petr:** „*Já jsem byl vždycky takový poctivec, takže mě přišlo takové to nechodit do školy nějak v nesouladu s nějakým mým přesvědčením.*“ **Anna:** „*Tak určitě to ovlivňuje, zda je to přednáška nebo cvičení. Nebo jestli tam je povinná docházka a taky podle toho jestli tam je dobrý učitel nebo je to nějaký uspávač hadů.*“

Na rozvrhu se jim líbí, že na jeho sestavování mají studenti částečně vliv. Nespokojeni jsou, když jsou mezi jednotlivými bloky příliš velké pauzy, výuka začíná moc brzy ráno nebo naopak končí kolem 19. hodiny, nebo když je v pátek odpoledne. **Monika:** „*Já jsem se svým rozvrhem spokojená. Za celé studium jsem neměla problém, takže za mě ano. Navíc rozvrh si každý dělá sám takže, takové jaké si to udělá, takové to má. Samozřejmě někdy jsou hodiny předem dané a nemůžeme si vybírat, ale já vždycky byla spokojená.*“ **Veronika:** „*Spokojená s rozvrhem nejsem. Někdy tam jsou příliš dlouhé pauzy mezi předměty, a jelikož jsem dojíždějící a musím ve škole čekat je to celkem blbě. Kdyby předměty více na sebe navazovali tak by to bylo lepší. Další problém je taky páteční výuka. Ve čtvrtém ročníku jsme měli páteční výuku, která byla navíc odpoledne, což bylo dost unavující.*“ Ideálně by měla výuka začínat v dopoledních hodinách a končit kolem 15. až 16. hodiny, v jiných případe výrazně ovlivňuje studentovu pozornost a energii. **Ester:** „*Ideální je pro mne výuka na 9.10 - 10.50 do 15.50 asi bych upustila od výuky na půl osmé a od půl šesté do sedmi, zdá se mi to také neefektivní, člověk je ospalý a pozornost pak hodně kolísá.*“ **Marcela:** „*Mne to ovlivňuje určitě taky. Když je to na již zmiňované ráno, anebo až pozdní odpoledne, jsem unavena a nesoustředěná, ideální je to na 9, kdy mám po sobě maximálně tři hodiny, ideálně dvě, pak pauza na oběd hodinu a pak pokračování.*“ **Iveta:** „*Já jakože dojíždím, takže pro mě je ideální tak od 9., takže spíše dopoledne od 9. a večer, když jsme měli do 7, tak to bylo hrozné pro mě. Člověk potom večer spí a vůbec se nesoustředí, takže tak jako spíš dopoledne do těch 3 až 4 maximálně.*“

Když se měli studenti zamyslet nad tím, jak by podle nich měla vypadat výuka, zmiňovali zejména její propojenost z praxí, zajímavý výklad, jasnou strukturu hodiny, přátelskou atmosféru, menší počet žáků. **Lenka:** „*Zaměřena prakticky, kreativní, diskuze, přínosná,*

strukturovaná.“ **Eliška:** „Vedení výuky učitelem, který má poznatky a zkušenosti z praxe, zájem a snaha připravit žáky dobře na praktické uplatnění, přiměřené požadavky a slovník, partnerský přístup k žákům.“ **Petr:** „Asi musí být přesvědčený sám učitel, že to má smysl.“ Délku jednotlivých bloků (95 minut) by ponechali, ovšem rozdělili by výuku na dvě části a zařadili přestávku. **Eliška:** „Podle mne je to dostačující, o víc bych určitě výuku nenatáhla, ale ani bych ji nezkrátila, zpočátku byla pro mne výuka hrozně dlouhá, zvyk ze střední 45 min a náhle ten šok vydržet přes hodinu a půl sedět, psát v rychlém tempu přednášky bylo nezvyklé, ale po čase už mi to nepřišlo, je to na zvyku.“ **Katka:** „Když je tam ta pauza, tak je to fajn. Když tam není, tak mezi tou hodinou a půl vždycky někdo vstane a odběhne na záchod. Tak to lidi aspoň vydrží a jdou pak skupinově najednou. Mě to třeba ruší, otvírání a zavírání dveří, jak to vrže. Takže s tou pauzou by to mělo být, jak je to v kuse, tak člověk se už po třičtvrté hodině má dost.“ Nespokojení jsou v případě, kdy je výuka nezáživná a když jim nepředá žádné nové nebo praktické informace. **Lenka:** „Mě štvě někdy pojetí přednášek a seminářů. Jasně, přednášky jsou nepovinné a pouze nám mají nastínit, co se od nás očekává, tudíž předání teoretických znalostí. Někteří vyučující, a není jich zrovna málo, si předem připraví prezentaci, do které „naládují“ téměř celou učebnici/skripta, zkrátka povinnou literaturu a to pak přednášejí studentům, v tom horším případě jim tu prezentaci jen přečtou. Pro mě byl tento typ přednášek naprosto zbytečný, jelikož jsem tam hodinu a půl takřka jen proseděla, nudila jsem se, usínala jsem a v závěru jsem si ani neodnesla žádné nové informace. Na takové přednášky jsem většinou nechodila a raději jsem si prezentaci přečetla sama doma. Zabralo mi to méně času a více jsem si zapamatovala, než kdybych to na té přednášce proseděla. Semináře jsem si vždy představovala jako tu aktivní a praktickou část výuky, ale né vždy tomu tak bylo. Někdy vyučující nerozlišoval seminář a přednášku, takže jsem vlastně všude jen seděla a kolikrát jsem za celý den v hodině promluvila stěží jen pár vět. Semináře by měly být v iniciativě studentů, kteří by se na seminář měli buďto předem připravit nebo kreativním způsobem hledat řešení daných problémů přímo v hodině.“

Velký vliv má na výuku také učitel. **Martina:** „Jsem ráda, když přednášející jsou svému oboru oddaní, dále pokud uvádí zážitky z praxe. Co naopak nemám ráda - když přednáška nemá jasnou linku a přeskakuje se z jednoho tématu na druhé.“ **Anna:** „Pro mě by měla být výuka hlavně zajímavá a to souvisí i s učitelem, který to přednáší. Pokud ho to baví a je pro svůj obor zapálený jde to poznat a snaží se to předat i nám. Určitě by teorie měla být spojena s praxí a to zase souvisí s učitelem. Tedy aby učitel uměl taky teorii převést do praxe nebo aby řekl aspoň nějaké příklady z praxe. Asi bychom se taky měli něco nového dozvědět třeba i něco různé zajímavosti a novinky. A aby vládla celkově dobrá atmosféra.“ Jak by měl vypadat ideální učitel podle jedné z ohniskových skupin, pak ukazuje obrázek číslo 1. I podle ostatních by měl být: spravedlivý, tolerantní, empatický, upřímný, tvořivý. Měl by mít odborné znalosti, smysl pro humor a dobré komunikační schopnosti. **Monika:** „Podle mě by měl být ideální pedagog spravedlivý ke všem, tolerantní. Měl by mít smysl pro humor a také musí svým výkladem zaujmout, ať to není pouze pasivní předávání holých informací. Určitě by měl být prakticky orientovaný říkat nám tedy příklady z praxe a více nám přiblížit tu realitu školství.“ **Veronika:** „Myslím si, že na OU i takové pedagogy najdeme. Jde především o zaujetí učitele svým předmětem, zajímavý přednes, předání podstatných informací. **Marcela:** „Spravedlivý, komunikativní – umět předat informace srozumitelnou a efektivní formou, dobré vyjadřovací schopnosti, dokáže se vcítit do našich potřeb a zájmů, nechrlit jen suchou teorii ale užívat praktické příklady, měl všeobecný přehled – byl v obraze o aktuálním dění v oboru a i mimo jeho obor – šel tak zvaně s dobou, jakože třeba nebude doporučovat jen x let starou literaturu“.



**Obr. 1:** Ideální učitel

Co se týče přístupu učitele ke studentům, vyhovuje jim partnerský a méně formální vztah, který na navazujícím studiu většinou bývá. **Martina:** „V navazujícím je to otevřené, méně formální, partnerské, v bakaláři to byl dle mě takový autoritativní přístup, kdy jsme před učitelem měli respekt a strach, abychom když něco řekneme nevypadali za hlupáky, teď, jak už nás učitelé s přibývajícím časem víc poznali a celkově, jak už zde studujeme delší čas a na prostředí jsme si zvykli, tak opadáva ten pocit toho, že je učitel jen v pozici autority, ale už s ním můžeme i mluvit, ptát se ho a diskutovat, aniž bychom se báli, zda jsme něco neřekli špatně“. **Eliška:** „V navazujícím jsme víc v těsnějším kontaktu, je nás méně a učitelé si nás pamatují, v bakaláři nás bylo mnoho, takže jsem to vnímala jako takový clientský přístup, ve smyslu student přijde a odejde ... teď na navazujícím už se o nás někteří učitelé zajímají, jako kde chceme po studiu nastoupit a tak, což je milé“. Nikdo se ze studentů nesetkal s tím, že by v rámci tohoto vztahu nebyly dodrženy pravidla profesní etiky. **Hedvika:** „Já jsem se zatím s nějakými sexuálními narážkami nesetkala, nebo že by někdo narážel na menšiny či handicapované“.

Důležité je podle účastníků skupinové diskuse také to, jestli vyučující pracují s technikou a vybavením učeben a obohacují tím výuku. **Monika:** „Ano učitele používají techniku, kterou škola má a většinou nám pouští své prezentace. Některé prezentace jsou fajn přehledné, jiné jsou zbytečně dlouhé a nudné.“ **Anna:** „To zase hodně záleží na učiteli. A taky podle toho na co to používají. Někdy nám pouští prezentace a někdy třeba ukazují i různá videa nebo obrázky. Což je fajn, protože to zase slouží jako praktická ukázka. Ještě interaktivní tabule, které učitelé taky někdy používají, pokud mají možnost, a to se mi velice líbí.“ **Lenka:** „Většina vyučujících pouze vezme odborný text a celý ho jen vhodí do prezentace, tím pádem prezentace postrádá jakýkoliv smysl.“ Posouzení stavu technického vybavení na škole se pak výrazně liší u studentů pedagogické a filozofické fakulty. **Veronika** (pedagogické fakulta): „Ano, třídy jsou nové, plně vybavené, v každé učebně je projektor, který potřebujeme k prezentování.“ **Marcela** (filozofická fakulta): „Chybí, aby fungovalo to, že když chci použít taky ten projektor, tak aby byl v pořádku, abych mohla sednout a nerozpadala se pode mnou židle, prostě - vytvořit příjemné a útulné prostředí, kde student bude sedět rád a ne, že ho ta malá a tmavá místnost uspí, jako klaustrofobik by měl v některých učebnách asi problém, jediná studovna je ucházející, sice židle nejsou vůbec ergonomické, ale disponuje spoustou materiálu vhodného pro výuku. A ta relaxační místnost, kde by si člověk během pauz mohl pohodlně sednout, protože ve studovně to na delší dobu díky těm nekomfortním židlím nejde, taky ta kuchyňka ohřívání jídel“.

Pokud jde o přípravu na zápočty a zkoušky, nejvíce studentů používá své zápisky nebo zápisky starších kolegů, někteří z nich se učí ze skript a doporučené literatury. Ve většině případů nečtou nic navíc. **Hedvika:** „Zápisky z přednášek, skripta nebo materiály starších studentů, kteří mají s předmětem, požadavky na něj a vyučujícím zkušenosti“. **Eliška:** „Já se učím ze zápisů a doporučené literatury, kterou nám vyučující oznámí, skripta využívám málo, protože ne ke všem předmětům jsou skripta vypracována“. **Veronika:** „Na zkoušky se připravuji především z vlastních materiálů z přednášek/cvičení/seminářů, jako dalším zdrojem jsou skripta. Základní literaturu téměř vždy vynechávám.“ Shodují se na tom, že požadavky stanovené učiteli jsou víceméně nejasné. **Marcela:** „Z mé zkušenosti je běžné, že si vyučující nepamatuje, co si s námi domluvil, někdy na začátku řekne, že seminárku nepožaduje, nebo se o ní vůbec nezminí a v půlce semestru přijde s tím, že bychom si mohli něco napsat, nebo nejasnosti, co se učit, v hodinách nám řekne, že probíraná věc není nutná k zapsání a zapamatování, že je to okrajová znalost a pak je tato banalita v testu nebo je tam něco, co jsme si ani neřekli a v sylabu to není zahrnuto, někdy třeba ty otázky vychází z oblasti, o kterou se vyučující zajímá a rád dá pak takový špek do testu“. Zajedno jsou také studenti v tom, že většinu učební látky musí nastudovat sami. **Lenka:** „V drtivé většině předmětů jsme probrali pouze 50% sylabu. Někdy víc, někdy méně. Takže spíše samostudium.“ **Eliška:** „Mám ten pocit, že pořád se točíme jen kolem dobře známé a dohledatelné teorie, ale věci, které jsou pak složitější a potřebovaly by právě probrat v hodinách s učitelem, protože pak nevíme, co k danému tématu říci, tak na to nedojde, pak když to nenajdeme v knize, tak přijdou na řadu bohužel neověřené zdroje z internetu a někdy to není ani tam, takže pak doufáte, že si otázku nevytáhnete“.

Úkoly, které jsou potřeba vykonat před zkouškou, se sice snaží vypracovat kvalitně, ale vždy to nechávají až na poslední chvíli. Chybí jim větší motivace, možnost si téma volit dle zájmu a zpětná vazba od učitelů. **Lenka:** „Kvalitně ano. Včas? Toť otázka. Většinou práci odevzdávám těsně před deadlinem. Jako zpětnou vazbu dostávám od vyučujících na této fakultě zřídka, takže nemám potřebu to nějak hrotit“. **Veronika:** „Chtěla bych, realita je bohužel někde jinde. Úkoly se snažím plnit kvalitně, ale většinou si vše nechávám na poslední chvíli.“ **Lenka:** „Byla bych více motivována, pokud je téma seminární práce zajímavé nebo si ho mohu zvolit sama, vypracuji ji většinou dříve a kvalitněji.“ I když je zkouškové období rozhodně náročným obdobím pro všechny oslovené studenty, nikdo z nich neuvažoval o tom, že studium ze své vlastní vůle ukončí. Většinou se snažili zkoušky udělat kvůli rodině nebo pro získání lepších příležitostí do budoucna. Objevily se ovšem i názory, že zůstávají na škole z důvodu určitého stereotypu. **Ester:** „Já taky ne, i když mě sem tam něco nebaví nebo nevidím v některých věcech, které se musím naučit smysl, řeknu si, že to překousnu a dojdu k cíli, že už jsem od cíle jen kousek.“ **Petr:** „Ne, mě by to přišlo škoda už to nedotáhnout.“

Studenti měli za úkol říct, zda se na konci semestru účastní evaluace nebo jestli se sami nějak angažovali při řešení otázky kvality výuky. Většina z nich se evaluaci ani kvalitě výuky nevěnuje, mají obavy, zda je evaluace anonymní, nevyhradí si na to čas nebo zastávají názor, že i když hodnocení vyplní, tak se nic nezmění. **Hedvika:** „Často jsme vyzýváni, ať vyjádříme názor, na pár vyučujících se psalo negativní hodnocení každý semestr a stejně se nic nezměnilo, ještě si to vztáhli někteří osobně a na přednáškách nezapomněli někteří své rozhořčení z té, podle nich, neoprávněné kritiky něco citovat.“ **Eliška:** „Já pouze, pokud jsem z vyučujícího nadšená, nespokojené komentáře nepiši, nevěřím, že je evaluace až tak anonymní“. **Martina:** „Ne neúčastním, většinou skoro nikdy. Jelikož to probíhá na konci semestru, kdy je nejvíce práce jsou zkoušky a zápočty nebo něco musíme odevzdat, takže na to vážně není čas.“ Nezajímají se ani o zastoupení studentů ve fakultním nebo univerzitním senátu. **Monika:** „Jelikož se o tohle příliš nezajímám, nevím kdo je v senátu a jaké tam je zastoupení.“ **Honza:** „Třeba ti co teď za nás kandidovali do akademického senátu, já nikoho

*z nich jako neznám. Nikdo z nich mi neřekl, kdo je a co dělá. Vím, že poslali nějaký mail. A když si srovnám pět emailů, tak všichni tam mají to stejné. Chtějí spravít výuku, jistě, nikdo, kdo chce kandidovat, neřekne, chci špatnou výuku, chci tady mizerné lektory. To tam nikdo z nich neřekne. Ale já si myslím, že to se vytrácí v tom vzdělání prostě nějaká vize toho, co chceme dosáhnout na tom kterém konkrétním oboru a jaké ty vychovatele chceme mít nebo ty učitele.“*

Na závěr diskutovali o věcech, které by chtěli změnit. Za nejdůležitější považují změnu systému přijímacích zkoušek. Volají po zavedení ústních pohovorů namísto pouhých testů. Myslí si, že přísnější podmínky odhalí skutečně ty studenty, kteří mají k danému studiu a posléze profesi předpoklady, tím se zvýší jejich zájem o výuku a vzdělávání. Díky tomu budou mít větší motivaci také učitelé. **Katka:** „Pokud se tu dostanou ty lidi, kteří k tomu vůbec nemají vztah, tak podle toho vypadá to studium pak. Podle toho pak na ně reagují učitelé. Není divu, že v tom pak nevidí smysl, když ti studenti v tom nevidí ten smysl. Když tam jenom sedí, protože musí.“ **Honza:** „Tady v podstatě na tom pajdáku je to fabrika na výrobu studentů.“ „Nemůžu si pomoci, ale tady jsou prostě malé ukřivděné děti a holčičky, které se stylizovali do pozice paní učitelky a vůbec nemají představu o tom, co to znamená. Nebo v té spece, jak někdo může jít studovat specku a pak se prostě ně během tří let, ale během prvního týdne prostě zhroutit na praxi.... já to třeba vidím jinak, já v tom žiju a mě to prostě nerozhodí, ale jak ty lidi řeknou mě je jich hrozně líto, ale děkuji pěkně, mě takový speciální pedagog intervenovat, tak se asi zastřelím jo. Takže to je taky prostě... a zas jsme u nějakých osobnostních předpokladů.“ **Petr:** „Já můžu být sexuální deviant a jim je to jedno úplně ne. Můžu mít rád prostě malé děti a pošlou mě dělat do školky. Nikoho to nikdy nezajímalo.“

### 3.1 Diskuze

V našem výzkumném šetření jsme oproti výzkumu Fishera, Vltavské a kol. (2016) zjistili, že rozdíl ve vnímání a celkové spokojenosti a kvality materiálního zajištění mezi studenty pedagogické a filosofické fakultou se značně liší. Zatímco studenti pedagogické fakulty nemají větších výhrad a v jejich výrociích se objevují slova chvály na moderní zázemí, studenti fakulty filosofické vnímají zázemí fakulty jako nevyhovující.

Podobně jako Wroczyńska (2013) i naši studenti očekávají dosažení titulu, nalezení práce a účast na studentském životě. Ve zmíněné studii se objevuje navíc možnost zapojení se do vědecké práce a studium s odborníky. Studenti z Velké Británie mají taktéž jasné očekávání a představy od vysokoškolského vzdělávání, a to posílení vhodného způsobu jejich kariérní vyhlídky (v podnětném prostředí univerzity) - propojení teorie s praxí, nabízení široké škály mimoškolních aktivit (stáže), vedení výuky zkušenými vyučujícími, odborníky z praxe, který je svými radami bude směřovat k lepší připravenosti na realitu praxe a budovat pocit sounáležitosti s univerzitou (setkávání studentů a učitelů při školních a mimoškolních činnostech, kde bude docházet k předávání zkušeností, informací, pocitů, potřeb aj). Studenti investují značné množství času a peněz do svého vzdělávání a očekávají, že instituce udělají totéž. (Kandiko, Mawer, 2013)

Studenti Ostravské univerzity v souladu s výzkumným šetřením Black a Howard-Jones (2000) charakterizovali ideálního pedagoga jako spravedlivého, empatického, přátelského motivujícího, se smyslem pro humor a náročného. Navíc vyzdvihují vlastnosti jako tvořivý, tolerantní a oceňují odborné a jazykové kompetence. Stejně jako Delaney, Johnson a kol. (2010) bychom mohli identifikovat všech devět hlavních kategorií - úctyhodný, znalý, přístupný, poutavý, komunikativní, organizovaný, vnímavý, profesionální a vtipný. Šíma (2006) ve své studii ENQA označil jako podstatné, aby vyučující byl znalec ve svém oboru, dál se vzdělával - rozvíjel své schopnosti, znalosti a rozuměl svým studentům. Samotná

univerzita by pak měla zajistit podnětné zázemí pro kvalitní studium, stejně jako to požadují studenti v našem prováděném šetření (požadavek lepšího materiálního vybavení, místo pro relaxaci ve volném čase aj.).

## **ZÁVĚR**

Za pomoci kvalitativní metody Focus Group, neboli ohniskových skupin, jsme analyzovali přesvědčení studentů pedagogické a filozofické fakulty o jejich studiu na Ostravské univerzitě. Díky tomu jsme mohli provést externí hodnocení pocíťované kvality výuky studenty na vysoké škole. Identifikovali jsme několik faktorů, které hrají důležitou roli v oblasti kvalitní výuky, a to: kvalita vyučujících (míněno jak po stránce osobnostní, tak profesní), nabídka vhodných předmětů vztahujících se k oblasti zájmu a potřeb studentů, promyšlené sestavení rozvrhu a v něm logicky zahrnuté předměty, které budou žáky připravovat nejen po teoretické stránce, ale pomohou prohlubovat i zkušenosti v oblasti praxe a dále pak kvalitní materiální vybavení, které bude vytvářet podněcující prostředí při studiu. V nepolední řadě je velmi důležité poskytovat studentům možnost vyjádřit jejich názor týkající se kvality výuky a nutnost zřetelněji reflektovat tyto připomínky a požadavky.

V našem výzkumu, který probíhal na celkem dvou fakultách Ostravské univerzity, bylo jasné vidět, jaké propastné rozdíly panují v přesvědčeních studentů a jejich celkové spokojenosti v oblasti výuky těchto dvou fakult. Co se týče spokojenosti s materiálním vybavením, byli studenti pedagogické fakulty při dotazování víceméně spokojeni s vybavením zmodernizované pedagogické fakulty. Z nespokojenosti týkající se materiálního zajištění je na místě otázka, kde je chyba a proč je na pedagogické fakultě patrná snaha o čerpání peněz, které jsou využívány pro zlepšení celkového zázemí, které je nutné pro kvalitní výuku a proč naopak na filozofické fakultě nejsou potřeby studentů týkající se podnětného a moderního zázemí reflektovány a považovány za prioritní.

Naopak k názorové shodě docházelo mezi studenty obou fakult v otázce týkající se představy ideálního učitele, kde se ve výpovědích opakovaly představy jako komunikativnost, dobré jazykové vybavení, vedení výuky záživným způsobem, dále představa o tom, aby na sobě vyučující pracoval po celou dobu působení na univerzitě, tedy vzdělával se (byl tzv. v obraze), byl zapálen pro svůj obor a v neposlední řadě propojoval teorii s praxí, což bylo mezi studenty vnímáno jako stěžejní kritérium.

Za nejdůležitější téma lze z pohledu studentů označit nedostatečné propojení teorie s praxí. Nemožnost vyzkoušet si uplatnění stále se opakující teorie v praxi vede studenty k obavám a pochybnostem o jejich kvalitní přípravě na jejich budoucí profesi. Vystává tedy otázka, zda univerzita dostatečně připravuje studenty na jejich budoucí profesi a zda není zapotřebí s předstihem studenty seznámit s realitou praxe, a tudíž se jako instituce zamyslet, zda nejsou přece jen obavy ze strany studentů z přílišného důrazu na teorii na úkor praxe oprávněné.

## **ACKNOWLEDGEMENT**

Tato studie vznikla jako součást řešení grantové soutěže SGS na Ostravské univerzitě s názvem “Představy vysokoškolských studentů o jejich výuce a hodnocení” (University students’ beliefs about their teaching and assessment) v roce 2018.

## LITERATURA

- Bajtoš, J. (2013) Didaktika vysokej školy. Bratislava: IURA EDITION.
- Black, R. S. & Howard-Jones, A. (2000) Reflections on Best and Worst Teachers: An Experiential Perspective of Teaching. In: Journal of Research and Development in Education. roč. 34., 2000, č. 1. s. 1 – 13.
- Bullock, M. (2015) What makes a good teacher? Exploring Student and Teacher Beliefs on Good Teaching, Rising Tide, Volume 7, 2015. Dostupné z: <http://www.smcm.edu/mat/wp-content/uploads/sites/73/2015/06/Bullock-2015.pdf>
- Delaney, J., Johnson, A. N., Johnson, T. & Treslan, D. (2010) Students Perceptions of Effective Teaching in Higher Education, Memorial University of Newfoundland, Distance Education and Learning Technologies. Dostupné z: [http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/laura\\_treslan\\_-SPETHE\\_Paper.pdf](http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/laura_treslan_-SPETHE_Paper.pdf)
- Fisher, J., Vltavská, K. & kol. (2016). EUROSTUDENT VI: Základní výsledky šetření postojů a životních podmínek studentů vysokých škol v České republice. Praha.
- Greatbach, D. & Holland, J. (2016) Teaching Quality in Higher Education: Literature Review and Qualitative Research May 2016. London: HOST Policy Research.
- Hausenblas, O. (1997). Hodnocení učitelova výkonu: účel, posuzovatelé, kritéria. Dostupné z: [file:///C:/Users/Prezentace/Downloads/Pedag\\_1997\\_3\\_04\\_Hodnocen%C3%AD\\_219\\_225-.pdf](file:///C:/Users/Prezentace/Downloads/Pedag_1997_3_04_Hodnocen%C3%AD_219_225-.pdf)
- Hendl, J. (2016) Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P. & kol. (2010) Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula. Brno: Paido.
- Jašurek, M. (2012) Zapojení studentů do zajišťování kvality. Forum. 2012, roč. 20, č. 2, s. 46–48. ISSN 1211-1724.
- Kandiko, C. B. & Mawer, M. (2013). Student Expectations and Perceptions of Higher Education: Executive Summary. London: King's Learning Institute.
- Mareš, J. & Ježek, S. (2013) Externí hodnocení kvality výuky na vysokých školách využívající názoru studentů. In Pedagogika: 3/2013 (MONO), Str. 301-327. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1081&lang=cs>
- Mioviský, M. (2006) Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada publishing.
- MŠMT ČR (2016) Zajišťování kvality a vnitřního hodnocení kvality [online]. [cit. 2018-07-24]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/37500\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/37500_1_1/)
- Raman, S. (2016) Emerging Trends in Higher Education Pedagogy. Penang: Wawasan Open University.
- Sursock, A. (2015) Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. Brussels: European University Association.
- Šíma, K. (2006). Aktivita ENQA a perspektivy konvergence systémů zajišťování kvality v Evropě. Dostupné z: <http://147.232.3.64/kip/download/vuc64.pdf>
- De Weert, E. (1990) A macro-analysis of quality assessment in higher education. Higher Education. 1990, vol. 19, p. 57–72.



Widdowson, D. A., Dixon, R. S., Peterson, E. R., Rubie-Davies, CH. M. & Irving, S. E. (2015) Why go to school? Student, parent and teacher beliefs about the purposes of schooling, *Asia Pacific Journal of Education*, 35:4, 471-484

Wroczyńska, A. (2013) Oczekiwania współczesnych studentów wobec uczelni wyższych – prezentacja wyników prowadzonych badań. *Studia BAS*. Nr 3(35) 2013, s. 249–272

## **KONTAKT**

### **doc. PhDr. Josef Malach, CSc.**

Katedra pedagogiky a andragogiky  
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity  
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava  
Tel.: +420731505280  
e-mail: josef.malach@osu.cz

### **Mgr. Kateřina Kristová**

Studentka NMgr. oboru Speciální pedagogika  
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity  
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava  
e-mail: D17453@student.osu.cz

### **Bc. Alžběta Valachová**

Studentka NMgr. oboru učitelství pro střední školy Pedagogika - Psychologie  
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity  
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava  
e-mail: D17418@student.osu.cz



# PŘESVĚDČENÍ A NÁZORY STUDENTŮ OSTRAVSKÉ UNIVERZITY NA KVALITU JEJICH VYSOKOŠKOLSKÉHO HODNOCENÍ

Josef Malach, Dagmar Havelková, Veronika Gorčicová

**Abstrakt:** Cílem této výzkumné studie bylo zjistit, jaké názory a přesvědčení zastávají studenti Ostravské univerzity na kvalitu jejich vysokoškolského hodnocení. Kvalitativní metodou Focus Group jsme zjišťovali názory studentů pedagogické a filosofické fakulty na hodnocení jejich prací a výkonů. Metoda Focus Group, nebo-li také ohnisková skupina, má za cíl prozkoumat názory a přesvědčení cílové skupiny respondentů. Diskuze se blíže týkala například kritérií hodnocení, zásad a etických norem hodnocení, druhů hodnocení či motivace. Účastníkům Focus Group také byla poskytnuta možnost pro vyjádření návrhů na zlepšení hodnocení na Ostravské univerzitě. Tato kvalitativní metoda nám umožnila zaznamenat autentické zkušenosti diskutujících a probrat tematické okruhy, které jsou pro studenty subjektivně důležité. Bylo zjištěno, že studenti pociťují výrazný nedostatek zpětné vazby. Ocenili by slovní hodnocení, které by například obsahovalo doporučení, co si má daný jedinec dostudovat, popřípadě jak může prohloubit své znalosti. Účastníci diskuze také hovořili o svých negativních zkušenostech s hodnocením, kdy nebyla dodržována objektivita a byly porušovány etické normy a zásady. Tyto negativní zkušenosti výrazně ovlivnily dané jedince. Také bylo zjištěno, že by někteří studenti uvítali průběžné hodnocení, ne tedy pouze sumativní. Studie ukázala, že jsou pro studenty v oblasti hodnocení významná jasná kritéria, zpětná vazba a dodržování etického přístupu ke studentům. Velkou pozornost také studenti věnovali problematice hodnocení závěrečných prací.

**Klíčová slova:** přesvědčení, studenti Ostravské univerzity, hodnocení, výkon studentů

**Abstract:** The aim of this research study was to find out what opinions and beliefs the students of the University of Ostrava hold on the quality of their university assessment. Using the qualitative method of the Focus Group, we examined the views of the students of the Faculty of Education and Philosophy on the evaluation of their work and achievements. The Focus Group method or focal group also aims to explore the views and beliefs of the target audience. Discussions have been related, for example, to evaluation criteria, principles and ethical standards of assessment, types of evaluation or motivation. The Focus group was also given the opportunity to express proposals for improvement at the University of Ostrava. This qualitative method allowed us to record the authentic experience of discussing and discussing topics that are subjectively important to students. It was found that students feel a significant lack of feedback. They would appreciate a verbal evaluation that would, for example, contain recommendations on what the individual should learn or how to deepen his / her knowledge. Participants in the discussion also talked about their negative evaluation experiences when objectivity was not observed and ethical standards and principles were violated. These negative experiences significantly affected the individual. It was also found that some students would welcome an interim evaluation, not just a summative one. The study has therefore shown that clear criteria, feedback and ethical

access to students are important for students in the field of assessment. Great attention is also devoted to the issue of evaluation of students theses.

**Key words:** students' beliefs, students of the University of Ostrava, university assessment, student performance

## ÚVOD

V rámci projektu grantové soutěže SGS na Ostravské univerzitě jsme zkoumali názory vysokoškolských studentů pedagogické a filosofické fakulty na jejich hodnocení. Pro výzkumné šetření jsme zvolili kvalitativní metodu ohniskových skupin (Focus Group). Pro ohniskové skupiny jsme si předem připravili scénář několika polostrukturovaných otázek, které následně vedly k ohnisku. A poté ke spontánním tématům/okruhům. V rámci projektu jsme zjišťovali nejenom názory studentů na vysokoškolské hodnocení, ale také jejich návrhy na jeho zlepšení.

Teoretickým rámcem toho šetření může být poměrně nový konstrukt „kultura hodnocení“, kterou Fuller (2013, s. 21) s užitím dalších zdrojů definoval jako „zastřešující ethos, který je jak artefaktem způsobu, jakým se hodnocení provádí, tak současně je faktorem, který ovlivňuje a rozšiřuje praxi hodnocení“. Podle Banty a kol. (2002) se „kultura hodnocení týká hluboce zakořeněných hodnot a přesvědčení ovlivňujících postupy hodnocení v jejich kampusu“, kterých se kolektivně drží členové vysokoškolské instituce“. Fuller, Skidmore a kol. (2016) na základě empirického zkoumání hodnotící kultury na vysokých školách v USA identifikovali pět jejích prvků: vnímání fakulty, použití dat, sdílení dat, dodržování nebo motivátory strachu, a normativní účel hodnocení.

Formalizovanými projevy kultury hodnocení mohou být studijní a zkušební řády (normy) nebo průvodci dobrou praxí hodnocení studentů. Příkladem druhé skupiny dokumentů mohou být např. průvodce dobré praxe hodnocení a poskytování zpětné vazby studentům londýnské Queen Mary univerzity (Williamson a Martin, 2007). Mezi jedenácti principy hodnocení jsou mj. požadavky na to, aby hodnocení napomáhalo učení studentů, bylo spravedlivé, bylo publikované pro všechny učební moduly nebo jednotky, metody byly vhodné pro daný účel a hodnocení bylo především kriteriální. Nizozemská University of Twente (Wichman, 2016) deklaruje mj. také, že hodnocení hraje roli při utváření učení studentů, zdůrazňuje, že je nedílnou součástí kurzu a designu studijního programu (ve vazbě na výsledky učení). Měly by být využívány rozmanité metody a měla by být zajišťována vyváženost formativního a sumativního hodnocení a sledována jeho validita, reliabilita a konzistence metod. Hodnocení by mělo být průběžně zlepšováno na základě jeho evaluace a interního a vnějšího vývoje.

V práci o řízení kvality vysokoškolského vzdělávání (Mukhopadhyay, 2016) jsou v kapitole o kvalitě zkoušení a hodnocení studentů rovněž uvedeny principy „dobré zpětné vazby“: Měla by napomáhat k pochopení toho, co je dobrý výkon, k utváření sebehodnocení, poskytovat vysokou kvalitu informací studentům o jejich učení, povzbuzovat dialog mezi učiteli a studenty o učení, posilovat motivaci a sebevědomí, poskytovat příležitost k uzavření mezery mezi současným a požadovaným výkonem a poskytovat učitelům informace, které mu usnadní projektovat výuku.

## 1 PŘEHLED VÝZKUMŮ

Britská agentura, která se zabývá vysokoškolským vzděláním (UK Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA, 2008), uznává zpětnou vazbu jako měřítko kvality výuky. Cílem přehledové studie, kterou provedly Agius a Wilkinson (2014), bylo zjistit, jaké je očekávání vysokoškolských studentů a učitelů od písemné zpětné vazby. Analyzovaly celkem 16 studií a vyvodily z nich několik základních témat (dle našeho názoru je lze nazvat parametry zpětné vazby) týkajících se zpětné vazby, např. vyvážení kladné a negativní zpětné vazby, zaměření zpětné vazby, jazyková srozumitelnost a čitelnost, množství a umístění zpětné vazby, posun dopředu a včasnost. Ze studie Agius a Wilkinson jsou převzaty i výsledky následujících výzkumných šetření seskupené do šesti oblastí. 1. Výzkum na zjištění kvality zpětné vazby vedl Higgins a kol. (2002), který nejprve vedl s 19 studenty částečně strukturovaný rozhovor a na základě jejich odpovědí vypracoval dotazník. Pro 80,86% studentů je kritická zpětná vazba důležitá a své chyby chtějí vysvětlit. 2. Podobným tématem se zabýval i Weaver (2006), který kvalitativní metodou Focus Group, zjišťoval názory studentů na negativní zpětnou vazbu. Výzkumu se účastnilo celkem 22 respondentů. Díky analýze jejich opravených prací se ukázalo, že 18,40% studentů, kteří obdrželi negativní zpětnou vazbu, se cítí být demoralizováni a přáli si více pozitivních komentářů ke svým pracím. 3. Poulos a Mahony (2008) zmiňují ve své studii, že studenti pokládají za důležité jak pozitivní, tak negativní komentáře. Ovšem pokud převažují negativní komentáře, opět to na studenty působí negativně a snižuje to jejich motivaci k učení. 4. Alamis (2010) se také zabývala výzkumem zpětné vazby, jehož se účastnilo 121 respondentů. 92,76% studentů očekávalo jak pozitivní, tak negativní zpětnou vazbu. 5. Orrell (2006) a Bailey a Garner (2010) se zabývali hodnocením z pohledu učitele. Vedli rozhovory se 48 učiteli, kteří potvrdili, že pomocí kladné zpětné vazby se snaží studenty motivovat. 6. Straub (1997) a Alamis (2010) zkoumali, zda učitelé poskytují studentům nějaké návrhy a doporučení ke zlepšení jejich výkonů. Tohoto výzkumu se zúčastnili i respondenti z České republiky. Studenti ovšem dávají přednost návrhům od učitele než požadavkům.

Ozmen a Aydin (2015) z Univerzity v Ankaře zkoumali rozhovorem názory dvanácti tureckých studentů učitelství (skupina byla heterogenní-3 muži a 9 žen) na ústní korektivní zpětnou vazbu. Zjistili, že budoucí učitelé se shodují v tom, že korekce chyb napomáhá studentům zlepšit jejich výkony. Ve druhé fázi výzkumu tvořilo výzkumný vzorek 98 respondentů (77 žen a 21 mužů) ve věkovém rozmezí od 21 do 26 let. Pro tento výzkum byl využit simulační dotazník složený z 20 školních situací a byly v něm uvedeny chybné projevy. Účastníci, tedy studenti vysoké školy, byli požádáni, aby určili chybu, která se vztahuje ke gramatice nebo výslovnosti (jelikož se jednalo o předmět anglický jazyk). Dalším jejich úkolem bylo odpovědět na otázku, jak a kdy by chybu opravili. Studenti opravovali chybu, pokud ji slyšeli vícekrát. Čtvrtina učitelů chybu ignoruje, pokud jde o čtení textu, jelikož zastávají názor, že studenti musí text hlavně pochopit. Většina učitelů chybu neopravuje, pokud student vypráví o tématu, do kterého je zapálený, jelikož je to demotivuje.

Výzkum Jankalové a Jankla se zabýval povědomím studentů Žilinské univerzity o etickém kodexu. Zda mají studenti osobní zkušenost s neetickým chováním či od svých spolužáků nebo učitelů. 34,6 % respondentů zaznamenalo neetické chování učitelů na fakultě, kdežto neetické chování studentů pouze 21,3%. Mezi odpověďmi na nejčastější problémy neetického chování bylo uvedeno arogantní chování ke spolužákům (65,9%), podvádění u zkoušky (58,8%) s tím související používání mobilního telefonu. 32,9% studentů odpovědělo, že jako neetické chování učitele se objevilo nespravedlivé hodnocení a upřednostňování některých studentů. Někteří respondenti (21,1%), uvedli, že učitelé nedodržují kritéria hodnocení v průběhu semestru. Jako velký problém se studentům zdá také arogantní chování některých učitelů (26,3%). 46,3% respondentů se také uvedlo příklady etických dilemat. Mezi

nejčastějšími odpověďmi bylo, zda nahlásit podvádění svých spolužáků či nikoliv. (Jankalová, Jankal, 2016)

## **2 METODOLOGIE**

V našem výzkumu jsme se rozhodli pro kvalitativní metodu Focus Group. S pomocí skupinových interakcí získáme údaje, které nám dopomohou k hlubšímu porozumění problému. Výzkumník, který je zároveň moderátor, zvolí téma diskuze a následně ji i vede. Ta se může rozvíjet více směry. Moderátor musí s respondenty neustále vést konverzaci, která směřuje k jádru problému. Měl by je nabádat k vyjádření jejich přesvědčení a vyzývat je k zapojení se do diskuze. Uvádí se, že nejlepší počet bývá šest až osm respondentů. Prostřednictvím této ohniskové skupiny respondenti sami zjišťují své postoje a přesvědčení. (Švaříček, Šed'ová a kol, 2014)

### **2.1 Cíl výzkumu**

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké postoje zastávají studenti Ostravské univerzity na jejich kvalitu vysokoškolského hodnocení. Respondentům jsme pokládali otázky na téma hodnocení (zda se dá s vyučujícím diskutovat o známce, kolik dostávají opravných pokusů, zda jsou pro průběžné nebo závěrečné hodnocení, zda jsou dodržovány kritéria hodnocení, zda se setkali s neetickým jednáním aj.). Chtěli jsme dosáhnout skutečných a opodstatněných názorů na hodnocení jejich výkonů a prací. Zajímaly nás autentické zkušenosti a výpovědi. Kladli jsme důraz také na to, zda mají studenti náměty na zlepšení hodnocení z jiné vysoké školy nebo zahraničí, které by využili na Ostravské univerzitě.

### **2.2 Metody sběru dat**

V našem výzkumu jsme využili kvalitativní metodu Focus Group, neboli ohniskovou skupinu, jejíž cílem je prozkoumat postoje a názory respondentů. Vhodný počet účastníků je šest až osm. Metoda je často využívaná také ve vzdělávacích kurzech apod. Výhodou této metody je získání velkého množství údajů a nenáročnost co se týče nákladů. Pro účastníky je to zajímavější než jiné metody sběru dat. Nevýhodou naopak může být sám moderátor, který musí umět dobře pracovat se skupinou. Pro přípravu ohniskových skupin je důležité odpovídající místo konání. Moderátor by měl diskutující podněcovat k jejich názorům, ale také zabránit, aby hovořil pouze jeden člověk. Zaměření, čili ohnisko, se odvíjí od výzkumného cíle a zaměření studie. Předem jsme měli připraven scénář polostukturových otázek. Focus Group je zpravidla rozdělen do několika etap. Nejdříve zahájení - respondenty jsme tedy přivítali a usadili. Poté následovalo krátké představení se a sdělení cíle našeho společného setkání. Všichni respondenti dali souhlas k audiozáznamu a my jim poskytli ujištění o anonymitě. Další fází je motivace - v úvodu proběhla krátká diskuse, která má za úkol respondenty rozmluvit a směřovat je k ohnisku. Následovaly základní otázky, týkající se Ostravské univerzity a jejich oboru. Posléze jsme se dostali k podstatě, tedy k ohnisku diskuse. Na závěr jsme nechali prostor pro připomínky, nápady a úvahy. (Švaříček, Šed'ová a kol, 2014)

## 2.3 Výzkumný soubor a průběh sběru dat

Pro náš výzkumný vzorek jsme oslovili studenty pedagogické a filosofické fakulty Ostravské univerzity. Celkem proběhly tři ohniskové skupiny v průběhu měsíce května a června 2018. Každé polostrukturované Focus Group se zúčastnilo šest až osm respondentů a jeden až dva moderátoři. Skupiny měly heterogenní charakter – věk respondentů, studovaný obor, ročník studia. Předem jsme si připravili několik bloků otázek, které byly pokládány od obecnějších k ohnisku. Ze všech ohniskových skupin byl pořízen audiozáznam se souhlasem respondentů.

## 3 VÝSLEDKY

V této studii jsou prezentovány autentické výpovědi studentek a studentů, které jsou podnětné a využitelné pro zlepšování stávající praxe. V další výzkumné etapě budou dále analyzovány a procesy kódování dovedeny do teoretického modelu studentského přesvědčení o kvalitě hodnocení studentů v rámci jejich vysokoškolského studia. Přepis výpovědí studentů ponechává výpovědi v jejich gramatické i lexikální podobě, včetně výrazů studentského žargonu.

Názory a zkušenosti účastníků Focus Group na téma hodnocení přinesly další pohled na danou problematiku. Někteří účastníci se shodli na tom, že hodnotící škála A – F, popř. dřívější 1 – 4 pro ně není dostačující. Preferovali by doplnění o slovní hodnocení, kde by se např. mohli dozvědět, v čem mají nedostatky či získat srovnání s ostatními studenty, viz autentická tvrzení: Honza: *„já se pomalu až přikláním k tomu, k takovému radikálnějšímu...aby se to řídilo počtem bodů s tím, že by se to hodnotilo jako zápočet – splněno/nesplněno a aby vy jste třeba dostali slovní hodnocení.“*; Katka: *„já nevím co třeba ve vztahu k těm státnicím nebo ve vztahu k té praxi nebo navazujícímu studiu co mám zlepšit, co si mám přečíst“*.

S tímto souvisí nedostatečná zpětná vazba, kterou účastníci pociťují v souvislosti se zkouškami, jelikož ve většině případů nemají možnost nahlédnout do opravených prací. Na dotaz, zda tuto možnost mají, odpověděli aktéři diskuze následovně. Petr: *„to jsme myslím nikdy neměli“*, Eliška: *„ne, vždy dostaneme jen finální ohodnocení znalostního testu“*; Ester: *„jen v pár případech přišla nabídka, že můžeme přijít nahlédnout do testu, ale to asi jednou“*; Lenka: *„u seminárních prací je to se zpětnou vazbou horší. Většinou zpětná vazba spočívala v odpovědi: OK! Nebo Splněno! Nebo V pořádku. Nebo zkrátka bez reakce. Kolikrát jsem ani nevěděla, zda vyučující moji seminární práci četl, což mě dost mrzelo, jelikož jsem nad nimi strávila zrovna nemálo času“*.

Někteří účastníci diskuze hovořili také o tom, že hodnocení nebývá vždy objektivní a nesplňuje tedy hlavní kritérium - objektivitu. Výraznou roli dle jejich názorů hrají osobnostní sympatie s pedagogem, první dojem, aktuální nálada zkoušejícího nebo dokonce vzhled a exprese studentů. Viz názor Anety: *„jo, já myslím, že to je jako hodně o těch obličejích a jako jak si ten učitel s tím člověkem sedne“*; Elišky: *„podle mého ne vždy je hodnocení spravedlivé a objektivní, každý učitel je podle mého ovlivněn prvním dojmem ze žáka a podle toho k němu pak přistupuje“*; Ester: *„třeba si myslím, že u učitelů, ke kterým jdou studenti na ústní, jsou úspěšnější ti, co jinak nevyčnívají“*. Petr a Marcela považují za významný faktor při hodnocení náladu. Petr: *„Máme zkoušku s XXX jeden den...on prostě jede, neposlouchá pomalu, OK, tady máš Běčko, něco jsi mi řekla. A druhý den se asi špatně vyspí nebo něco...přijdou mu na zkoušku holky a všechny odejdou s brekem“*. Podobný názor má také Marcela: *„Taky hodně záleží na náladě vyučujícího, pokud máte nevyrovnaného,*

*který má dobrou náladu opravdu zřídka, nebo je to cholerik, kterého rozhodí nepřesnosti ve vyjadřování či to, že neřeknete něco tak, jak by si představoval, tak to ovlivní hodnocení“.* Studenti také měli zkušenost s tím, že hodnocení neodpovídalo podmínkám, které je uvedeno v sylabu, viz zkušenosti Martiny: *„taky jak už jsme tady zmiňovali není hodnocení vždy korektní, tedy nesedí se sylabem, často je psáno na sylabu, že pro úspěšné zvládnutí zápočtu je nutné 51 procent, ale vyučující požaduje třeba 70“* nebo Lenky: *„že nám dají body za seminárku a za test, které se budou sčítat – student by se pak tolik nemusel učit na test, protože by měl nějaký bodový základ přidělený za seminárku, ale body za seminárky nedostaneme“.*

V průběhu diskuze ale také promluvili studenti, kteří mají pouze dobré zkušenosti v oblasti hodnocení z hlediska plnění hlavních kritérií. Veronika: *„Písemné zkoušky kritéria splňují, každá otázka je ohodnocena určitým počtem bodů a součet všech bodů odpovídá dané známce. U ústních zkoušek to nedokážu posoudit, protože nevím jaké bodové hodnocení má vyučující nastavené, ale nikdy jsem nebyla ohodnocena jinak, než jsem si zasloužila. Vyučující jsou spravedliví“;* Petra: *„Nesetkala sem se s tím, že by to nějakým způsobem nebylo spravedlivé, třeba nastaly chvíle, kdy se psal na závěr test a někdo říkal, že tam napsal všechno a že nechápe proč má takovou známku, ale v tu chvíli si zašel za vyučujícím a zjistili, co tam měli špatně. Takže si myslím, že to hodnocení je nastavené dobře a vyučující to dodržují. Takže kritéria splňují“.*

Mezi nepříjemné zkušenosti některých diskutujících také patřilo porušení etických norem či zásad při hodnocení. Lenka: *„Je roztrhnutí písemné práce přímo před studentem etické? Asi ne co. S tím jsem se setkala jednou, to byl extrém. Jinak se učitelé snaží etické normy při hodnocení dodržovat“;* Martina: *„korektní není známkování, kdy učitel hýbe s bodovou hranicí a nastavuje přísnější kritéria“;* Eliška: *„když vyučující udělila známku až po týdnu od zkoušky s tím, že si známku musí rozmyslet“.* Subjektivní pocit, že hodnocení bylo ovlivněno jeho sexualitou, zažil Honza: *„Že jsme vlastně jakoby s tehdejšími partnerem byli v centru, šli jsme spolu do kina a potkali jsme jednu z vyučujících, která tady učí externě. Už je to dáma poměrně vysokého věku. No a ona se mě pak ptala na zkoušce z psychologie na rodinu. A teď se mě jako zeptala, zda si myslím nebo jako zda jsem zastávce (to ale jako souviselo s tou otázkou) tradičního uspořádání rodiny. Tak jsem ji vysvětlil, že rodina je celkem dynamický fenomén. Já doteďka nevím, jestli mě dusila tak dlouho na té otázce tak dlouho, protože ji zajímal můj postoj, nebo jestli to byl jako nějaký její stereotyp, ale bylo to docela nepříjemné, protože jsem místy fakt měl pocit, že se musím za něco obhajovat.“*

Některé studenty také špatné hodnocení demotivuje. Anna: *„Tak pokud Vám učitel řekne, že dneska to nevyšlo, tak snad příště a vy víte, že před sebou máte další týden učení, určitě to moc povzbuzující není. Navíc pokud jste se na tu zkoušku opravu učili tak ztratíte veškerou chuť něco dalšího dělat.“* Lenka: *„Ano, tak tohle se mi stalo několikrát. Šla jsem na zkoušku a opravdu jsem si byla jistá, že to umím. Samozřejmě jsem tu zkoušku nedala a připadala jsem si naprosto děsně. Nejenže jsem nad tím seděla dva týdny předem, jelikož zkoušky na češtině nepatří zrovna mezi ty nejlhčí, všechny ostatní do školy jsem přesouvala na druhou kolej, ať se můžu věnovat pouze té češtině. Takže po to co jsem vyhořela, jsem přišla domů a musela jsem se hodně dlouhou přemlouvat, ať si zkoušku nepřesunu nebo ať se na ni nevykašlu.“* Naopak některé to motivuje k lepším výkonům. Petra: *„Já to nějakým způsobem moc neřeším, já jsem ráda, i kdyby to bylo E, hlavně že projdu, pokud je ten předmět fakt těžký. Pokud je lehký a nepodařilo se mi to, tak jako můžu z toho mít nějaký špatný pocit, ale že by mě to přímo demotivoval to asi ne, spíš mě to naopak motivuje a nakopne, abych se příště více zlepšila nebo tak.“*



Někteří diskutující by také uvítali průběžné hodnocení a ne pouze závěrečné. Petra: „S průběžným hodnocením jsem se setkala asi pouze jednou, a to bylo na tělesné výchově a myslím si, že nám to dost pomohlo ke zkoušce. Sice jsme v průběhu roku nebyly příliš nadšené a nadávali jsme, že je to jediný předmět, kdy musíme dělat něco přes rok, ale já osobně jsem se nemusela potom na tu zkoušku tolik učit a daleko lépe jsem si to zapamatovala. Takže aspoň jeden průběžný test si myslím, že by byl fajn“; Hedvika: „dávám přednost průběžnému, věděla bych tak, na co se více zaměřit, co zlepšit, víc by mne to nutilo se snažit a nevykašlat se na to během semestru, kdybych věděla, že se učitel dívá i na výkon, jaký podávám během semestru, jak se zapojuju, docházím do hodin, tak bych byla motivovanější něco dělat a neusnout na vavřínech“; Lenka: „Určitě by měl vyučující přihlížet k výkonům studenta během celého semestru, aktivita v hodinách, docházka, schopnost vyjadřovat svůj názor“; Marcela: „Já jsem pro průběžné, člověk by toho neměl pak tolik na naučení, mohli bychom se v důsledku dávkování menšího množství látku postupně naučit jednotlivé části víc do hloubky a ne jen okrajově a na honem ve zkouškovém. Ve zkouškovém se ke každé otázce naučím jen pár věcí, protože mne tlačí čas a tak bych pěkně a postupně hloubila znalosti“. Druhá část diskutujících ale pohlížela na průběžné hodnocení jako na nadbytečnou zátěž jak vyučujících, tak studentů. Názory jedinců, kteří dávají přednost závěrečnému hodnocení, jsou následující. Eliška: „asi jen závěrečné, za prvé vyučující určité nemají čas psát a opravovat průběžné testy, raději se naučím vše naráz a mám klid“; Ester: „já jsem taky pro závěrečné, raději se naučím jednou, to by přibyly povinnosti, během semestru jsem zvyklá chodit na výuku a připravuju se až na finální test ve zkouškovém, od toho to zkouškové je, v něm máme dostatek času se vše najednou naučit“; Martina: „za mě závěrečné, přidělalo by to starosti nám i vyučujícím, vyučující nemají čas ani opravit seminárky a už vidím, jak by měli čas hodnotit a všimnout si, jak se kdo hlásí, zapojuje, dochází do hodin, orientuje se v tématu nebo opravovat průběžné testy, mě by nebavilo se na ně učit a už vidím, jak by učitelé, ještě při počtu tolika studentů na oborech tohle dělali“.

Studenti také spontánně přešli k problematice hodnocení závěrečných prací. Uvedli, že se sami, popřípadě zprostředkovaně setkali s tím, že vedoucí (či oponent) práci zhodnotili za A, zatímco druhý posuzovatel práci ohodnotil o mnoho stupňů níže, popřípadě jako „nevyhovuje“. Jejich názory k dané problematice jsou následující. Honza: „Já myslím, že buďto zklamal ten vedoucí, úplně fatálním způsobem nebo že selhal ten oponent. A že by to měl řešit šéf katedry. Že to není v pořádku“; Katka: „Jako u nás aspoň v ročníku, z toho, co jsem slyšela, tak u některých byl velký rozdíl mezi těma známkami...jako že to bylo fakt tak, že já jsem si to třeba od těch lidí četla, a ti, kteří nejvíc vypadali, že budou nejhorší a nejtvrďší, tak třeba dali za C a ten oponent dal za F.....a vy si říkáte jako kde se stala chyba...jestli někde dá C, tak to je docela velký rozdíl mezi tím, jestli to obhájím a nebo neobhájím, a potom nakonec se stane to, že nepřijde vedoucí práce na obhajobu a ten člověk to neobhájí, jenom proto, že mu dal jako tu blbou známku, tak tam k tomu nic neřekne...všichni do něho budou rejpat a on to nedá prostě...a oponent ho tam drží...jediný...a je to škoda.“.

Účastníci Focus Group dostali šanci navrhnout změny v oblasti hodnocení. Nástiny jejich myšlenek jsou následující. Eliška: „prostě bych uvítala, aby mi učitel vysvětlil, proč mi dal takovou známku, jakou mi dal, aby porovnal můj výkon, řekl, jakou měl představu o mých odpovědích, v čem bych se měla zlepšit, co se naopak povedlo, co a kde bych si měla dostudovat, abych třeba u státnic, když si tu otázku vytáhnu, tak byla úspěšnější, prostě aby bylo hodnocení konstruktivní, ne jen hození známky.“; Marcela: „spíš zohlednit i ty seminárky, když už se s nimi člověk dělá a snaží se, tak aby to bylo i odměněno“; Ester: „aby bylo hodnocení znalostí férové, měl by učitel na začátku jasně říct, jaké znalosti požaduje, tedy dát seznam otázek a jejich podbodů, které si vypracujeme, zamezí se pak tomu, že vám

*na zkoušce bude učitel říkat, že chtěl slyšet něco jiného nebo že to k tématu vůbec nepatří“.* Anna: „*Možná bych jen posunula hranici, co se týče známek. Protože dostanete E a je to za 3. Takže bych ji posunula na F. Prostě, aby i to jsme měli uznáno. Takže bych rozšířila hodnotící škálu. Jinak asi nic.*“; Petra: „*Každý to má jinak, ale mně by asi více vyhovovalo, kdyby třeba v průběhu studia byl nějaký test navíc nebo něco takového, aby mě to donutilo se učit dříve a nebylo toho potom na konci tolik*“. Petr se domnívá, že by pohled na hodnocení mohl být jiný v případě, že by se zkvalitnily přijímací zkoušky, s jeho názorem všichni zúčastnění souhlasili. Petr: „*Podle mě základ jsou prostě ty přijímačky. Když do toho studia vpustíte ty správné lidi, tak potom nemusíte tolik řešit, jestli jsou ti správní po třech letech, že jo. Protože to víte celé ty tři roky, že vlastně...jo, vy jste ti fajn, máte nějaké ambice, prostě něco...*“.

### **3.1 Diskuze**

Z našeho výzkumu vyplývá, že někteří studenti se cítí být demotivováni, pokud obdrží negativní zpětnou vazbu. To je zjištění odlišné od zjištění výzkumu, který provedl Higgins a kol. (2002), konstatujícího, že většina studentů pokládá kritickou zpětnou vazbu za důležitou. Podobně jako naši studenti odpovídali i ve výzkumu Weavra (2006), kde větší část studentů řekla, že se cítí být demoralizována, pokud obdrží negativní zpětnou vazbu.

Podle výsledků našeho výzkumu i na Ostravské univerzitě se studenti setkali s porušením etických norem. Obdobně tomu je i na univerzitě v Žilině dle výzkumu Janklové a Jankla (2016). Studenti obou univerzit se shodují, že se setkali převážně s arogantním chováním učitele a také s nedodržením kritérií hodnocení u zkoušky.

## **ZÁVĚR**

Naše výzkumné šetření probíhalo u studentů pedagogické a filosofické fakulty Ostravské univerzity. Autentické výpovědi studentů nám umožnily poznat jejich dosti rozdílné zkušenosti a názory na oblast hodnocení.

Studenti se shodli na tom, že jim chybí zpětná vazba, a to nejen průběžná ale také finální. Samotný klasifikační stupeň pro ně není dostatečně informující. Uvítali by slovní hodnocení, díky kterému by se mohli dozvědět doplňující informace jako např. v čem by se měli zlepšit, jaký byl jejich výkon ve srovnání s ostatními, jakou literaturu by si měli dostudovat aj.

Negativním zjištěním pro nás bylo to, že studenti mají zkušenosti s nedodržováním kritérií a zásad hodnocení, popřípadě i porušováním etických norem. Tyto zkušenosti prožívali všichni zúčastnění záporně. Většina studentů navíc také nemá možnost nahlédnout do svých opravených prací, což opět svědčí o nedostatečné zpětné vazbě.

Diskutující se spontánně zabývali problematikou hodnocení státních závěrečných prací, což svědčí o tom, že je daná oblast zajímavá, možná dokonce znepokojuje. Vyjadřovali své názory a domněnky o tom, jak je možné, že dojde k situaci, kdy vedoucí či oponent práci zhodnotí jako výbornou či velmi dobrou a druhý hodnotitel ji nedoporučí k obhajobě. Tuto situaci hromadně hodnotili jako nepřijatelnou.

V případě, že by diskutující mohli nějakým způsobem pozměnit hodnocení na Ostravské univerzitě, tak by se zaměřili právě na zpětnou vazbu, popřípadě na zohledňování seminárních prací či průběžné přezkoumávání znalostí. Dokonce padl názor, s kterým další zúčastnění souhlasili, že pokud by byl kladen větší důraz na přijímací zkoušky a tedy na kvalitu přijatých uchazečů, nemuselo by potom hodnocení sloužit k selekci studentů, nýbrž by mělo také funkci zpětné vazby.

## ACKNOWLEDGEMENT

Tato studie vznikla jako součást řešení grantové soutěže SGS na Ostravské univerzitě s názvem “Představy vysokoškolských studentů o jejich výuce a hodnocení“ (University students' beliefs about their teaching and assessment) v roce 2018.

## LITERATURA

Agius N., M. a Wilkinson, A. (2014). Students' and teachers' views of written feedback at undergraduate level: A literature review. *Nurse Education Today*, Vol. 34, No. 4, s. 552-559.

Alamis, M.P. (2010) Evaluating students' reactions and responses to teachers' written feedbacks. *Philippine ESL Journal* 5, s. 40–57.

Bailey, R. a Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education* 15 (2), s. 187–198.

Banta, T.W., & Associates (2002). *Building a scholarship of assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fuller, M.B. (2013). An empirical study of cultures of assessment in higher education. *NCPEA Education Leadership Review*, Vol. 14, No. 1 March, s. 20-27.

Fuller, M.B., Skidmore, S.T., Bustamante, R.M. a Holzweiss, P.C (2016). Empirically Exploring Higher Education Cultures of Assessment. *The Review of Higher Education*, Vol. 39, No. 3, s. 395–429.

Higgins, R., Hartley, P. a Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27 (1), s. 53–64.

Jankalová M. a Jankal, R. (2016). Academic ethics in condition of university od Žilina from student's point of view : *Insights Human Resources Management & Ergonomics*. Vol. 10, No. 2, s. 64-73.

Mukhopadhyay, M. (2016). *Quality management in higher education*. Los Angeles: SAGE.

Orrell, J., (2006). Feedback on learning achievement: rhetoric and reality. *Teaching in Higher Education*, 11 (4), s. 441–456.

Ozmen, K. S., a Aydın, H. Ü. (2015) Examining Student Teachers' Beliefs about Oral Corrective Feedback: Insights from a Teacher Education Program in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12).

Poulos, A., a Mahony, M.J. (2008). Effectiveness of feedback: the students' perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33 (2), s. 143–153.

Straub, R. (1997). Students' reactions to teacher comments: an exploratory study. *Research in the Teaching of English*, 31 (1), s. 91–119.

Švaříček, R., a Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Weaver, M.R. (2006) Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (3), s. 379–394.

Wichman, S. (2016). Quality Assurance Framework for Student Assessment UT. Universiteit Twente.

Williamson, M. a Martin, G. (2007). Good Practice Guide on Assessment and Feedback to Students. London: Queen Mary University of London.

## **KONTAKT**

### **doc. PhDr. Josef Malach, CSc.**

Katedra pedagogiky a andragogiky  
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity  
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava  
Tel.: +420731505280  
e-mail: josef.malach@osu.cz

### **Mgr. Dagmar Havelková**

Studentka NMgr. oboru Speciální pedagogika  
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity  
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava  
e-mail: D17448student.osu.cz

### **Bc. Veronika Gorčicová**

Studentka NMgr. oboru pedagogika a občanská výchova  
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity  
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava  
e-mail: D17411@sutudent.osu.cz

# VÝZKUMNÁ ŠETŘENÍ V PRACÍCH STUDENTŮ ANDRAGOGIKY

Hana Vavříková

**Abstrakt:** Cílem tohoto příspěvku je představit vybraná výzkumná šetření, která, v rámci přípravy svých absolventských prací, realizovali studenti a absolventi kombinovaného studia oboru Andragogika na Katedře pedagogiky a andragogiky PdF Ostravské univerzity.

**Klíčová slova:** výzkumná šetření studentů a absolventů, význam výzkumů pro osobnostní rozvoj, volba témat

**Abstract:** The aim of this paper is to introduce some of the research investigations which, in preparation of their bachelor theses, were realized by the students and graduates of the combined study of Adult Education at the Department of Pedagogy and Andragogy of the Faculty of Education of the University of Ostrava.

**Key words:** researchs of students and graduates, importance of research for personality development, choice of topics

## 1 VÝZNAM VÝZKUMŮ V RÁMCI VYSOKOŠKOLSKÉHO STUDIA

Podle Čabalové (2011, s. 5) patří pedagogický (andragogický) výzkum, tedy i výzkum realizovaný studenty v průběhu jejich vysokoškolského studia, „*k velmi významným cestám v objevování reality a zejména pak v hledání a nalézání nového či staronového v oblasti pedagogické teorie a praxe.*“ Průcha a Veteška (2014, s. 32) definují andragogický výzkum jako „*činnost zaměřenou na systematický popis, analýzu a objasňování jevů a procesů týkajících se celoživotního vzdělávání a vzdělávání dospělých.*“

## 2 PŘEDSTAVENÍ VYBRANÝCH VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ

Výzkumná šetření studentů oboru Andragogika představená v tomto příspěvku<sup>11</sup> měla všechna podobu aplikovaných, akčních výzkumů a jejich hlavním cílem bylo využít výzkumné výsledky pro edukační praxi; ať již pro přípravu edukačních programů, nejrůznějších edukačních materiálů či pro vlastní sebereflexi studentů. Ukázalo se, že studenti si pro svá výzkumná šetření, která tvořila nedílnou součást přípravy jejich absolventských prací, volili převážně taková výzkumná témata, která je osobně zajímala, nebo s nimiž měli předchozí osobní (rodinná péče, osobnostní rozvoj, souběžné studium) či profesní zkušenost (edukace různých skupin společnosti). Všechna, studenty zvolená témata výzkumných šetření, tak spadala, jak dokládá následující tabulka, do sféry profesní nebo sociální andragogiky. Žádný ze studentů si nevybral téma z oblasti kulturní andragogiky.

---

<sup>11</sup> Jedná se pouze o práce vedené autorkou tohoto příspěvku.

**Tab. 1** Zaměření vybraných výzkumných témat

Oblast andragogiky	Zaměření vybraných výzkumných témat	Zvolená metodologie
Profesní andragogika	Edukace osob s mentálním postižením pro uplatnění na trhu práce	Kvalitativní
	Edukace profesionálních pečovatелů pracujících v zahraničí	Kvalitativní
	Hodnocení efektivity současného vzdělávání zaměstnanců Města Nový Jičín	Kvalitativní
Sociální andragogika	Duální vzdělávání oboru Andragogika a MBA	Kvalitativní
	Edukace dospělých jako nástroj finanční gramotnosti	Kvantitativní
	Edukace jako nástroj osobnostního rozvoje	Kvalitativní
	Edukace k otcovství	Kvalitativní
	Edukace k rodinné péči	Kvalitativní
	Motivy a bariéry ve formálním vzdělávání dospělých	Kvalitativní
Poradenství v andragogické praxi	Kvalitativní	

Zdroj: Vavříková, 2018

Výběr výzkumných témat ovlivnil metodologii daného výzkumného šetření. V rámci zde uvedených výzkumných šetření bylo využito převážně kvalitativní výzkumné paradigma, protože studenti se prostřednictvím svých výzkumných šetření snažili postihnout jedinečnost jimi zkoumané sociální reality i prožitek respondentů jejich šetření.

S ohledem na prostorovou dotaci tohoto příspěvku zde budou představena alespoň dvě z výše uvedených výzkumných šetření studentů.

### **I. Prvé z nich se týkalo motivů a bariér ve formálním vzdělávání dospělých.**

Výzkumný problém formulovala studentka na základě východisek uvedených v teoretické části své práce. Studentka v teoretické části své práce zmínila vybrané aspekty usnadňující (motivy) nebo znesnadňující (bariéry) další vzdělávání dospělých. V teoretické části své práce studentka také představila názor odborníků (např. Šed'ová, Novotný, 2006), podle nichž v České republice převažuje počet těch dospělých, kteří se dalšího vzdělávání neúčastní. Obecným záměrem studentky bylo, prostřednictvím daného výzkumného šetření, uchopit téma motivů a bariér v dalším vzdělávání dospělých, ze subjektivního pohledu účastníků dalšího vzdělávání. V návaznosti na uvedené, studentka stanovila nejprve cíle svého výzkumného šetření. Hlavním cílem daného výzkumného šetření bylo identifikovat, *jaké jsou nejčastější motivy a bariéry ve formálním vzdělávání dospělých.*

Prostřednictvím dílčích cílů daného výzkumného šetření pak studentka zjišťovala,

- jaké nejčastější motivy provázejí další vzdělávání dospělých,
- které nejčastější bariéry se vyskytují v dalším vzdělávání dospělých,
- zda u žen zúčastněných v procesu dalšího vzdělávání dospělých převažují motivy či bariéry.

S ohledem na uvedené cíle formulovala studentka následující výzkumné otázky:

- Jaké jsou nejčastější motivy a bariéry ve vzdělávání dospělých žen?
- Jaké pozitivní motivy provázejí další vzdělávání dospělých žen?
- Které bariéry se vyskytují v dalším vzdělávání dospělých žen?

- Převažují u žen zúčastněných v procesu dalšího vzdělávání spíše motivy či bariéry?

Studentka ve své práci uvádí: Výzkumný vzorek daného výzkumného šetření tvořily čtyři studentky distančního vzdělávání Ostravské univerzity v Ostravě (N=4). Pro dané výzkumné šetření zvolila studentka záměrný výběr respondentů. Velikost výzkumného vzorku nebyla studentkou předem pevně stanovena, ale byla určena saturací výzkumných dat. Při přípravě daného výzkumného šetření se studentka ad hoc rozhodla pro věkové a genderové vymezení výzkumného vzorku. Jeho věkové rozmezí bylo vymezeno, v souladu s Langmeierem a Krejčířovou (2006) obdobím střední dospělosti (30 – 45 let). Toto vymezení učinila studentka s ohledem na specifickou vývojových, společenských, kulturních i ekonomických úkolů, které s obdobím střední dospělosti úzce souvisejí. Záměrné vymezení výzkumného vzorku může sice, podle Brožovičové (2013), vést k ochuzení výzkumu, ale s ohledem na rozdílnost společenských i osobních drah mužů a žen byl kontext mužského světa, v daném šetření, vynechán. V souladu s požadavkem zákona č. 101/2000 Sb. byly respondentky daného šetření označeny symboly R<sub>1</sub>- R<sub>4</sub>.

**Tab. 2** Sociometrická data respondentek průzkumného šetření

**Data respondentek**

Respondentka	R <sub>1</sub>	R <sub>2</sub>	R <sub>3</sub>	R <sub>4</sub>
Stav	Vdaná	Vdaná	Rozvedená	Vdaná
Věk	42 let	41 rok	35 let	27 let
Profesní aktivita	Pracuje	Pracuje	Pracuje	Doma

Zdroj: daná BP

S ohledem na záměr i cíl daného výzkumného šetření byl pro dané šetření zvolen kvalitativní výzkumný design. Předmětné výzkumné šetření bylo postaveno na interpretativním paradigmatu, které se podle Kellera (2004, s. 87) „zabývá každodenním životem jedinců, kteří svým jednáním vytvářejí společnost.“ Volba daného paradigmatu legitimizovala volbu fenomenologické metodologie výzkumu. Za výzkumnou perspektivu daného šetření byla zvolena interpretativní fenomenologická analýza (IPA).

Pro potřeby daného výzkumného šetření, byla, za základní metodu sběru výzkumných dat, zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Studentka formulovala sadu otázek, které tvořily přílohu její práce. Otázky studentka kladla všem respondentkám ve stejném pořadí i znění, současně však studentka kladla i doplňující otázky. Jejich cílem bylo získat přesnější informace i hlubší porozumění získaným informacím. Rozhovory s respondentkami nahrávala studentka na diktafon. Při následné komparaci dat získaných z rozhovorů vyvstaly určité podobnosti, které sytily, ve spojitosti s dalším studiem dospělých žen, buď aspekt motivace, nebo aspekt bariér. Dalším zdrojem získání výzkumných dat byly i reflektující poznámky výzkumníka (studentky) a její poznámky ze zúčastněného pozorování. Obsah těchto dvou metod představuje, podle Hendla (2005), reflexi toho, co výzkumník v rámci výzkumného šetření slyšel a viděl. Prostřednictvím terénních poznámek zachytila studentka ty momenty, které nebylo vhodné, vzhledem k citlivosti daného tématu a s ohledem na možné narušení respondentova vyprávění a jeho konformity, zaznamenat přímo při rozhovoru.

## Analýza dat získaných výzkumných šetření

Výzkumná data získaná metodou polostrukturovaných rozhovorů byla v daném výzkumném šetření analyzována interpretativní fenomenologickou analýzou (IPA). Tento typ analýzy pomáhá výzkumníkovi „detailně prozkoumat, jak člověk utváří význam své zkušenosti, což mu umožňuje porozumět jednotlivé události nebo procesu – fenoménu“ (Kostíková, Čermák, in: Říháček, Čermák, Hytych, 2013, s. 9). Gulová a Šíp (2013, s. 105) definují interpretativní fenomenologickou analýzu následovně: „IPA zjišťuje a popisuje zkušenost respondentů z hlediska toho, jak si oni sami utvářejí a konstituují realitu, a toho, jaký ji oni sami dávají význam, smysl.“ Podle uvedených autorů klade IPA zvýšené nároky na práci výzkumníků se zjišťovanými obsahy a pojmy prostřednictvím abstrakce a také klade důraz na schopnost generovat témata do příslušných kategorií a subkategorií (Gulová, Šíp, 2013).

IPA vychází ze tří teoretických zdrojů – z fenomenologie, z hermeneutiky a z idiografického přístupu. Výzkumník v IPA „fenomenologicky prozkoumává zkušenost konkrétního člověka z jeho perspektivy a zároveň si uvědomuje, že v tomto porozumění hraje ústřední roli také výzkumníkova zkušenost a jeho pohled na svět, stejně jako interakce mezi ním a participantem“ (Kostíková, Čermák, in: Říháček, Čermák, Hytych, s. 10). Součástí IPA je i takzvaný „hermeneutický kruh“ a takzvaná „dvojitá hermeneutika.“ Analyzovaná situace má zde dvě komunikační úrovně. Na první z nich se respondent snaží porozumět své osobní zkušenosti se zkoumaným fenoménem a následně pak tuto svou zkušenost interpretovat. Na druhé komunikační úrovni se snaží výzkumník porozumět respondentovi i jeho názorům. A výše uvedený „idiografický přístup“ nabízí výzkumníku důkladnou analýzu daného tématu (Smith, 2009, s. 79-108). IPA probíhá v sedmi dílčích fázích, které znázorňuje následující tabulka:

**Tab. 3** Dílčí fáze interpretativní fenomenologické analýzy (IPA)

Fáze	Obsah fáze analýzy	Význam dané fáze analýzy
1	Opakovaný poslech záznamů rozhovorů a jejich transkripce	Opakovaný poslech a přepis dat je důležitý pro vnoření se do získaných dat a umožní výzkumníku postihnout i ty věci, které v rámci rozhovoru zůstaly nepovšimnuty - analýza výroků řádek po řádku.
2	Opakované čtení transkripcí	Jde o rozpoznání vyořujících se témat, zdůrazňování rozdílů a shod. Budou vytvářeny prvotní poznámky; jejich součástí budou mé asociace a pocity, které s tématem bezprostředně souvisejí.
3	Identifikace podobných dat	Jde o otevření dialogu mezi výzkumníkem, daty a výzkumníkovými poznatky o tom, co může dané téma znamenat pro respondenty
4	Stanovení prvotních pojmů -Kódů	Všechna identifikovaná témata budou vypsána a bude mezi nimi hledána vzájemnost. Zvoleným tématům bude přiřazen pojem, pro lepší organizaci původních transkripcí rozhovorů a orientaci v nich. Jde o rozvinutí struktury, rámce, který ilustruje vztahy mezi tématy.
5	Volba konečných obecných a klíčových témat	Příprava na narativní interpretaci získaných dat. Jedná se o organizaci výzkumného materiálu.
6	Diskuze dat	Data získaná IPA budou interpretována formou diskuze.
7	Reflexe	Jde o reflexi vjemů, s nimiž do výzkumu vstupoval sám výzkumník.

Zdroj: Daná BP



## Identifikace témat určených k interpretaci

Na základě analýzy výzkumných dat byla, v daném výzkumném šetření, pro následnou interpretaci zvolena následující témata:

**Tab. 4** Témata přijatá k interpretaci

Motivace pro další vzdělávání	Bariéry dalšího vzdělávání
Seberozvoj	Prokrastinace
Práce	Genderové role
Rodina	Time management
Vzor pro děti	

Zdroj: daná BP

## Interpretace dat získaných výzkumným šetřením

Výzkumná data byla studentkou představena formou diskuze odborníků, kteří se předmětnou tématikou zabývali. Uvedená diskuze dat byla doplněna o výňatky z rozhovorů s respondentkami výzkumného šetření a o reflektující poznámky výzkumníka.

Pro názornost zpracování daného šetření zde budou představena dvě z uvedených témat: <sup>12</sup>

### Téma 1: Učíci se matka jako vzor

Studentka píše: Rodiče své děti ovlivňují nejen přímo, prostřednictvím výchovy, ale i nepřímo, kdy jejich chování představuje pro dítě určitý vzor. Vzor (model) definují Hartl a Hartlová (2004, s. 689) jako „objekt napodobování či ztotožnění se s ním.“ Machalová (2006, s. 48) přisuzuje socializaci v období dětství velký význam, neboť podle uvedené autorky „si dítě vytváří vzory, vštěpovanými mu od nejtělejšího dětství, základní strukturu své osobnosti.“ Zejména děti se, podle Bandury (in: Thorová, 2015, s. 204), učí prostřednictvím sociálního učení. Nejobecnější formou sociálního učení je takzvané *zástupné učení*, v němž se jedinec učí pozorováním chování druhých lidí i důsledky, které toto chování vyvolává. Příklady sociálního učení pak jsou „imitace“ či „učení se nápodobou.“ Za „imitaci“ označili autoři Miller a Dollard (in: Kučera, 2013) situaci, kdy jedinec zcela imituje chování a jednání jiného člověka. Nejčastěji lze tento typ sociálního učení pozorovat u dětí, které imitují své nejbližší sociální okolí; specificky pak například matku, učitele nebo sourozence. Observační učení (nápodoba) se podle Bandury (in: Thorová, 2015, s. 204) liší od předchozí imitace záměrnou seberegulací, kdy u daného jedince dochází k internalizaci společenských principů. Podle Thorové (2015, s. 186) „existuje souvislost mezi vzděláváním se rodičů a následným vzděláváním se jejich dětí.“ Rodiče slouží dětem, i v oblasti učení se, jako významný vzor a svým chováním rodiče modelují následný vztah svých dětí ke vzdělávání obecně.

**Diskuze dat:** Dvě z respondentek daného výzkumného šetření, vztáhly téma „učení se“ i ke svým dětem. R<sub>1</sub> jde dětem příkladem svým vlastním studiem a své jednání zdůvodňuje slovy: *já si myslím, že je dobře, že mě teď ty děti vidí...je dobře, že mě vidí, že se učím. Prostě jak se učí- příkladem. Takže já jim předvádím názorně, že jsem zavřená v tom pokoji,*

<sup>12</sup> Interpretace dvou, níže uvedených témat, je převzata z empirické části bakalářské práce na téma: „Motivy a bariéry ve formálním vzdělávání dospělých“ (2016).

*a před zkouškama se učím. A podívejte se děti, já se učím, tak vy můžete jít taky a uče se. Nechci po vás nic jiného, než co dělám sama. Na to už mi nemůžou nic říct, protože tohle není buzerace. Z výpovědi této respondentky je patrná snaha být dětem vzorem, spíše než být striktní autoritou. R<sub>1</sub> využívá vůči svým dětem, v oblasti vzdělávání partnerský přístup a její rodičovský styl je založen na vysvětlování a na příkladu, což je, podle Thorové (2015), ten nejlepší výchovný styl. R<sub>2</sub> také vyjádřila přesvědčení, že svým vlastním postojem ke studiu, může být motivací či pozitivním vzorem pro svou dceru. Respondentka studuje, dle svých slov, ráda a svou dceru by ke studiu ráda motivovala například tím, že jí umožní být přítomnou na svých bakalářských promócích. K celé problematice daná respondentka dodává: *takže to děcko má pozitivní vzor k tomu učení, alespoň takhle (skrže respondentku). A říkám si, že to i pro ni (dceru) bude třeba zážitek...jakože mamince půjde... (pauza) maminka vychází ze školy. Jo a pro ni (dceru) to bude, já si myslím, že když tady toto (bakalářské promoce) uvidí, tak to pro ni může být motivace, jak na sobě pracovat, a že to může mít nějaký výsledek, ta práce. I R<sub>2</sub> si je vědoma vlivu svého chování na své dítě a prezentuje své dceři kladný vztah ke vzdělávání a stává se tak pro dceru vzorem, který, jak respondentka doufá, by její dcera mohla následovat.**

**Shrnutí:** Obě zmíněné respondentky spatřují přínos svého dalšího vzdělávání nejen pro sebe samotné, ale i pro své děti, kterým jsou příkladem a motivují je k učení či k případnému studiu svým vlastním pozitivním příkladem.

**Reflektující poznámka:** Z obou rozhovorů vyplynulo odlišné pojetí pojmu „vlastní vzor.“ R<sub>1</sub> se snaží být svým dětem vzorem zejména v oblasti *procesu* samotného učení se. Tato respondentka svým dětem prezentuje i určité styly či přístupy v procesu učení se. Respondentka R<sub>2</sub> své dceři naopak jako vzor předkládá spíše *výstup* svého vzdělávání a snaží se dceru motivovat její účastí na své promoci.

## **Téma 2: Nejčastější motivy a bariéry v dalším vzdělávání dospělých žen**

Studentka píše: Nejčastějším motivem dalšího vzdělávání se, podle studentky a realizátorky daného výzkumného šetření, ukázal osobní zájem respondentek o jejich další vzdělávání. Předmětné výzkumné šetření uvádělo tento motiv pod pojmem seberozvoj. Manželé Rabušicovi (2008) chápou seberozvoj jako poznávací potřebu, kdy jedince k dalšímu vzdělávání vede jeho potřeba nových znalostí, dovedností a vědomostí. Tuto tendenci lze nalézt i u Beneše (2014). Tento autor uvádí jako možnou motivaci dospělých k dalšímu vzdělávání potřebu naplnění svých kognitivních zájmů. Pojem „seberozvoj“ se vyskytuje i v dokumentu Českého statistického úřadu (2012); kdy pojem „seberozvoj“ je zde vnímán jako touha prohloubit znalosti v oblasti svých zájmů. Častým motivem účasti na dalším vzdělávání, byl v daném výzkumném šetření, v souladu s manželi Rabušicovými (2008), profesní motiv. I Český statistický úřad (2012) uvádí profesní motivy jako hlavní iniciátory dalšího vzdělávání dospělých. Specificky se pak tyto pohnutky profilují jako motivace zlepšit si vyhlídky na získání nové práce, jako snaha udržet si stávající práci, nebo jako potřeba snížit možnost ztráty zaměstnání či touha zlepšit si své kariérní vyhlídky. Shodné motivy dospělých, v rámci kariérní sféry, uvádí i Beneš (2014). Mezi další motivy dalšího vzdělávání dospělých patří i motivy sociálního rázu. Beneš (2014) mezi ně řadí potřebu kontaktu, potřebu navazovat nová přátelství. Český statistický úřad (2012) chápe tento motiv jako potřebu potkat nové lidi a Veteška a Vacínová (2011) vnímají tento motiv jako potřebu interakce a tvorby nových přátelství. I respondentky daného výzkumného šetření studijní kolektiv zmínily, nikdy však

nebyl tento sociální motiv jimi zmiňován jako hlavní či motiv iniciující další vzdělávání. Studijní kolektiv představuje pro respondentky šetření spíše *přidanou hodnotou* či *příjemné zpestření studia*. Podobně lze vnímat i kategorii rodiny a její podpory. Pro některé respondentky daného šetření byla stimulem pro jejich vlastní vzdělávání účast někoho z rodiny nebo z blízkého okolí v dalším vzdělávání. Nikdy však tento motiv nebyl primárním motivem. Význam své rodiny, ve spojitosti s dalším vzděláváním, však zmiňovaly respondentky často. Rodina na jejich vzdělávání participovala svým zájmem, duchovní i praktickou podporou (například v podobě hlídání dětí). Na rozdíl od zjištění výše zmiňovaných autorů, byl v rámci daného výzkumného šetření identifikován i další motiv. Ten sice nebylo možné definovat jako primární, ale spíše jako přidruženou hodnotu vlastního studia. Ukázalo se, že matka - studentka je vzorem, inspirací pro své děti a svým chováním je motivuje k momentálnímu učení i možnému budoucímu vzdělávání se.

Z výpovědí respondentek však vyplynula i další témata, která však nebylo možno zařadit ani mezi bariéry a ani mezi motivy. Byly jimi, vedle zmíněného tématu *matka jako vzor pro děti* i téma vztahující se ke genderovým stereotypům. Předmětné výzkumné šetření ukázalo, že podobně jako kategorie *prokrastinace se problematika tradičních rolí* projeví spíše během samotného studia, než v případě pouhé úvahy o něm. Zřejmě i proto nebyla tato bariéra uvedena u žádného z výše zmiňovaných autorů, jejichž výzkumy cílily na případnou budoucí účast či neúčast dospělých v dalším vzdělávání. V souladu s manželi Rabušicovými (2008) byla i v rámci daného výzkumného šetření identifikována bariéra času. Respondentky šetření uváděly nedostatek času na studium z důvodu starosti o děti a o domácnost, z důvodů realizace zájmových aktivit či aktivit pojících se s jejich prací. Podobně časové bariéry v dalším vzdělávání definuje Čicháček (2006) či Český statistický úřad (2012). Z výpovědí respondentek daného šetření však bylo možné identifikovat i další bariéry související přímo s dalším vzděláváním. Nejvýraznější bariérou byl strach z možného selhání, z vlastní nedostatečnosti a z možného neúspěchu při zkouškách. Bariérou v dalším vzdělávání dospělých tak nebyly, v předmětném výzkumném šetření, velké sebevědomí či sebejistota studujících, o nichž hovoří Czeslaná, Matoušková a Vymazal (2005) nebo Rabušicová a Rabušic (2008), ale právě opozitum těchto postojů. Určité omezení vzdělávání představují i finance. Avšak na rozdíl od Čicháčka (2006), nepovažovaly respondentky daného šetření nedostatek financí za primární bariéru, avšak zmiňovaly jiná negativa s financemi spojená; například finanční výlohy spojené se studiem, ušlý zisk, případně hrozbu vrácení financí zaměstnavateli v případě studijního neúspěchu. Respondentky daného šetření však v žádném případě nepovažovaly finanční otázku studia za, pro ně, devastační.

## II. Souběžné vzdělávání v oboru v oboru Andragogika a MBA

Hlavním cílem daného výzkumného šetření byla reflexe souběžného vzdělávání ve dvou typech dalšího profesního vzdělávání. Dílčím cílem daného výzkumného šetření bylo, dle slov studenta, *uvědomit si a verbalizovat, mnohdy i neuvědomělé základní motivy a bariéry souběžného dalšího profesního vzdělávání*. Respondentem daného výzkumného šetření byl student souběžného studia i autor předmětného výzkumného šetření v jedné osobě.

Předmětné výzkumné šetření mělo kvalitativní design a bylo postaveno na subjektivních teoriích. Součástí subjektivních teorií jsou *subjektivní data* (Groeben et al., 1988, s. 60), která mají podobu subjektivních popisů a hodnocení určité situace. V daném výzkumném šetření byla výzkumná data představena v podobě deskriptivních popisů. Pro sběr výzkumných dat byla v daném výzkumném šetření použita metoda autobiografické introspekce. Tato výzkumná metoda využívá vlastního sebepoznání, kdy člověk „*záměrně pozoruje své vlastní duševní a psychické procesy a stavy*“ (Hájek, 2002, s. 32). Metoda autobiografické

introspekce je založena na vlastní paměti výzkumníka a na jeho schopnosti vylíčit vlastní příběh. Jde o „*písemné vylíčení vlastního života, popřípadě některých jeho úseků*“ (Encyklopedie Diderot. 1996), zde toho úseku života, v němž student a autor daného výzkumného šetření realizoval souběžné vzdělávání. Pro získání potřebných deskriptivních popisů byla využita *metoda volných asociací* (Jung, 1993). Asociace vznikaly a byly studentem zapisovány při čtení teoretické části jeho práce. Student si nejprve vytvořil základní kognitivní mapu těch dat, které s daným tématem výzkumného šetření souvisely: Například celoživotní vzdělávání, profesní vzdělávání, motivy a bariéry ve vzdělávání dospělých. Pomocí této grafické metody lze získat přehled o relevantních konstruktech, které si zkoumaná osoba spojuje s danou tematickou oblastí. Tvorba kognitivní mapy respektovala doporučení, která pro její tvorbu stanovili Buzan a Buzan (2012).

### **Analýza výzkumných dat**

Zapsané asociace byly studentem analyzovány metodou obsahové, respektive tematické analýzy a následně byly transformovány do podoby dílčích témat.

### **Interpretace výzkumných dat**

Zvolená témata byla studentem představena metodou retrospektivního popisu. Tato metoda je vázána na vzpomínky respondenta na konkrétní jednání či myšlenky, které souvisejí s daným tématem, a které aktér reflektuje a verbalizuje je. Témata představená v následující tabulce byla vybrána na základě asociací, které vyplynuly ze čtení teoretické části dané práce.

**Tab. 5** Témata zvolená pro popis na základě asociací

<b>Témata nadřazená</b>	<b>Témata klíčová</b>
<b>Myšlenková mapa</b>	Přínos kognitivních map
<b>Mé motivy k dalšímu studiu</b>	Mé motivy k souběžnému dalšímu profesnímu vzdělávání
	Role otce
	Role zaměstnance
<b>Bariéry v mém dalším vzdělávání</b>	Role manžela
	Čas
	Stud
	Prokrastinace
<b>Dopady dalšího vzdělávání na můj život</b>	Eliminace stresových situací
	Otec jako vzor
	Nová vědomost

*zdroj: Daná MP*

Pro názornost daného výzkumného šetření zde nyní bude představeno zpracování dvou z výše uvedených témat:<sup>13</sup>

### **Téma 1: Prokrastinace**

Student uvádí: O prokrastinaci toho bylo napsáno mnoho. Například Ludwig (2013) ji chápe jako chorobné odkládání důležitých úkolů a povinností. Scott (2014) ji vnímá, jako jednu ze zásadních bariér našeho životního úspěchu. Hassonová (2015) pak prokrastinaci nevnímá jen jako nedostatek silné vůle a motivace, ale též jako neschopnost prožívat přítomnost a reálně se vypořádat s negativními emocemi a s nepříjemnými rozhodnutími. A student pokračuje: Já tvrdím, *díky bohu za ni!* Opravdu musím podotknout, že kdyby nebylo prokrastinace, tak mi asi za ty tři roky mého studia spadne dům na hlavu, ze zahrady se stane džungle, z mých dvou koček se stanou divoké šelmy a moje auto se promění v rezivého veterána. Když si uvědomím těch přidělaných polic a připevněných obrazů, které jsem během svého studia nainstaloval, tak znovu musím prohlásit „*děkuji za prokrastinaci!*“ V životě by mě nenapadlo, že mě budou bavit činnosti spojené s chodem domácnosti; ba dokonce, že se při vykonávání těchto činností budu usmívat blahem. Mozek jako by mi vypnul a přepnul se do režimu „pohoda,“ krásně uvolňuje endorfiny a já se cítím šťastný a osvobozený od školních povinností. Tento až nepopsatelný pocit bažení mě vede k velkému výkonu u činností, které jinak bytostně, jako typický muž, nesnáším a nezapojuji se do nich. Jako příklad můžu uvést vysávání, pomáhání při vánočním úklidu, nebo stavění iglů se synem na zahradě. Po těchto činnostech následuje vystřízlivění a mne se opět zmocní myšlenky na školní povinnosti. Problémem také je, že v místnosti, kde se učím, musí být uklizeno. Nesmí být otevřený jediný šuplík či nedovřena skříň. Všechny tyto rušivé nedokonalosti musí být odstraněny. Teprve poté se mohu věnovat škole. V tuto chvíli mě může zachránit jen zvonek, který upozorní na nečekanou návštěvu. To se, ale stává jen výjimečně. Koncentrace na školu mi však vydrží jen hodinu či dvě, pak zase začnu odbíhat. Většinou se jedná o vaření kávy a drobné mimoškolní činnosti. To už mě ale moc nezdrží, a tak dokážu nakonec u školních povinností, s menšími pauzami, vydržet až do večera, kdy většinou padnu únavou a říkám si, že ráno moudřejší večera. Ráno se pak prokrastinační cyklus opakuje ve stejném režimu. Je jen obměněn jinými mimoškolními aktivitami. Párkrát se mi ale stalo, že mě políbila múza; to pak ale znamená úplnou změnu režimu. Při tomto stavu se nedokážu odtrhnout od seminárních prací, nepotřebuji jíst, ani pít, dokud danou práci nedokončím. Tato situace ale nastává jen výjimečně. V tomto režimu lze mluvit o *Paretově principu 20/80* (Koch, 2013), kdy za vynaložení 20 % úsilí zvládnou 80 % práce. Doufám, že postupem času budu umět tento režim aktivovat častěji, protože práce mi v tomto režimu jde *perfektně od ruky*. Opravdu v prokrastinaci za sebe vidím velkou přidanou hodnotu. Uvědomil jsem si, že jsem byl před svým studiem velmi laxní a pasivní ve vykonávání běžných činností. I kdybych nenašel žádný jiný důvod proč studovat dále, tak minimálně tato skutečnost mě žene do dalšího studia.

---

<sup>13</sup> Interpretace dvou, níže uvedených témat, je převzata z empirické části magisterské práce na téma: „*Souběžné vzdělávání v Andragogice a MBA*“ (2018). Student je absolventem bakalářského oboru Andragogika na KPD PdF OSU (2016).

## Téma 2: Čas

Student uvádí: Jedním z hlavních faktorů, který dospělého studujícího dostává do stresové situace, je nedostatek času. Tento můj názor se opírá například o názor Rabušicové (2008, s. 105), která řadí čas mezi jednu „z hlavních situačních bariér ve vzdělávání dospělých“ nebo o výsledky průzkumu, který v roce 2009 realizovala společnost Donath Burson-Marsteller, a který se zabýval *vnímáním problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti*.

A student pokračuje: Čas je neúprosný a je ho opravdu málo. A v kombinaci se vzděláváním dospělých to platí dvojnásob. Dospělý člověk má tolik neodkladných povinností, že mu často nezbývá čas na povinnosti školní. A když si ten čas nakonec najde, je to většinou už pozdě a vše se řeší na poslední chvíli, kdy už se blíží termíny pro odevzdání seminárních prací, popřípadě termíny zkoušek a zápočtů. Já se snažím rozčlenit čas na čas vymezený pro rodinu, pro koníčky a zábavu, na pracovní čas a na čas určený výhradně pro školu, kde ještě rozlišuji studium MBA a studium VŠ. Vždy tato dvě studia odlišuji a vyhrazuji si čas buď pro jedno, nebo pro druhé. Nikdy časově nekombinuji obě dvě studia dohromady. Za sebe můžu říci, že se s časem snažím pracovat jako skutečný manažer. Není totiž jednoduché skloubit veškeré školní povinnosti s těmi pracovními, se zájmy rodiny a vůbec mít čas ještě sám pro sebe a na své případné koníčky. Proto je pro mne velmi důležitý *time management*, díky němuž se snažím rozvrhnout si čas alespoň na jeden měsíc dopředu. Tohoto harmonogramu se držím. Velmi mi psychicky pomáhá, když si můžu již splněné úkoly odškrtnout a posunout se takzvaně dále ve svých krátkodobých a dlouhodobých cílech. Někdy se může stát, že věci nejdou z časového hlediska, tak jak bych si představoval. Mnohdy mé plány naruší mimořádné události, které se v běžném životě dějí. V tomto případě neváhám a začínám ihned předělávat svůj časový harmonogram tak, abych si byl jistý, že vše zvládnou. Svým způsobem si na sebe „šiju bič.“ Na druhou stranu se tak dobře znám, že vím, že potřebuji pevné časové milníky, které potřebuji zdolávat a vím, že bez nich bych nebyl schopen souběžně studovat. Zním se natolik, že si můžu dovolit tvrdit, že bez pevné časové linky bych byl ztracen v chaosu, ve kterém bych tápal a točil se dokola. Čas je pro mne velmi cenný, proto se ho snažím efektivně využít. Proto jsem ochoten vynaložit obrovské úsilí k tomu, abych vše dopředu perfektně časově naplánoval a vyhnul se tak zbytečným komplikacím v souběžném vzdělávání a vůbec v životě jako takovém.

## ZÁVĚR

Studenti v reflexi svých prací uváděli, že se na začátku jejich přípravy obávali, zda zadaný úkol vůbec zvládnou. Mnozí z nich označili přípravu svých prací, jejichž nedílnou součástí byla i příprava a realizace výzkumných šetření, pojmy jako „břemeno“, „hrůza“ či „děs.“ Autorka prvního ze zde představených výzkumných šetření však, dle svých slov, razí heslo „*Co tě nezabije, to tě posílí.*“ Při zpětném pohledu pak daná studentka ohodnotila přípravu své bakalářské práce jako „*jeden z nečekaných zdrojů svého osobnostního rozvoje.*“ A podle uvedené studentky se její prvotní strach a nervozita z přípravy práce a výzkumného šetření postupně vytrácely a příprava a realizace výzkumného šetření se pro ni nakonec stala *zábavná a poučná*. Navíc rozhovory s respondentkami šetření jí nabídly, dle jejích vlastních slov, *nové a nečekané informace*.

Autor druhého zde představeného výzkumného šetření v závěru své práce uvedl, že se obával, že *při asociacích mohou určitá témata získat konfrontační podobu*. Nic takového se však, podle uvedeného studenta, *naštěstí nestalo*. Navíc příprava práce pomohla danému studentovi specifikovat to, co je pro něj v životě důležité; čeho chce dosáhnout a jak

toho chce dosáhnout. A student v závěru své práce uvedl: *Studuji proto, že mě to baví, že mě to posunuje dál, že je pro mě velmi důležitá seberealizace. A student pokračuje: Nejde jen o lepší kariérní postup a prestiž, nejde přece jen ani o získání potencionálního titulu, ale spíše jde o pocit uznání, pocit, že jsem něco dokázal a hlavně to, že jsem to vše dělal s láskou a s patričním humorem. Protože ti, co se mnou studují, znají mé heslo, jímž je: „Škola hrou.“*

Mám za to, že slova obou studentů svědčí o tom, že jimi realizované výzkumy, měly opravdu pozitivní dopad na jejich osobnostní rozvoj.

Proto je k uvedeným slovům studentů zbytečné cokoliv dodávat....

## LITERATURA

Beneš, M. (2014). *Idea vzdělávání v současné společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 8086432408.

Brožovičová, K. (2013). *Ženy v tradiční kultuře*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6583-3.

Buzan, T., Buzan, B. (2012). *Myšlenkové mapy*. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0030-8.

Czesaná, V., Matoušková, Z., Vymazal, J. (2005). *Nerovnosti v účasti dospělých na dalším vzdělávání*. Praha: Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání. Working Paper č. 1/2005, NVF-NOZV, Praha 2005 (ISSN 1801-5476).

Čabalová, D. (2011). *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2993-0.

Čiháček, V. (2006). *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity: Bariéry účasti dospělých v kurzech celoživotního vzdělávání - „Peníze jsou až na prvním místě“*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN neuvedeno.

Encyklopedie Diderot: *Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích 1. díl*. (1996). Praha: Nakladatelský dům OP. ISBN 80-85841-31-2.

Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke. ISBN 3-7720-1821-1.

Gulová, L., Šíp, R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4368-4.

Hájek, K. (2002). *Tělesné zakotvené prožívání*. Praha: Karolinum. ISBN 8024604221.

Hartl, P. a Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1.

Hasson, G. (2015). *Technika Mindfulness. Jak se vyvarovat duševní prokrastinace pomocí všímavosti a bdělé pozornosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5213-6.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

Jung, C. G. (1993) *Analytická psychologie, její teorie a praxe: Tavistocké přednášky*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0480-7.

- Keller, J. (2004). Dějiny klasické sociologie. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-86429-52-6.
- Kolektiv autorů (1993). Encyklopedický slovník. Praha: Odeon. ISBN 80-207-0438-8.
- Koch, R. (2013). *Manažer 80/20: dosáhněte co nejlepších výsledků s co nejmenším úsilím*. Praha: Management Press. ISBN 978807261235.
- Kostínková, J., Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In: Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R. a kol. Kvalitativní analýza textu. Čtyři přístupy. Brno: MU. ISBN 978-80-210-6382-2.
- Kučera, D. (2013). Moderní psychologie. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4621-0.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1284-0.
- Ludwig, P. (2013). Konec prokrastinace, Jak přestat odkládat a začít žít naplno. Brno: Jan Melvil Publishing. ISBN 978-80-87270-53-0.
- Machalová, M. (2006). Psychológia vo vzdelávaní dospelých. Bratislava: Gerlach Print.
- Prokopová, Z. (2016). Motivy a bariéry ve formálním vzdělávání dospělých. Bakalářská práce. Ostrava: OSU.
- Průcha, J., Veteška, J. (2012). Andragogický slovník. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.
- Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti. (2009). Praha: Donath-Burson-Marsteller. ISBN nevedeno.
- Rabušicová, M., Rabušic, L. (2008). Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5859-0.
- Rygoł, A. (2018). Souběžné vzdělávání v Andragogice a MBA. Magisterská práce. Lodz, AHE.
- Scott, S. J. (2014). 23 zabijáků prokrastinace. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0272-2.
- Smith, J. et al. (2009). SMITH, A. Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research. UK.
- Šedřová, K., Novotný, P. (2006). Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. Praha: PdF UK. ISSN 0031-3815.
- Thorová, K. (2015). Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- Veteška, J., Vacínová, T. (2011). Aktuální otázky vzdělávání dospělých, Andragogika na prahu 21. století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-012-9.
- Vzdělávání dospělých v číslech. (2012). Praha: Český statistický úřad.
- Zákon č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů. Česká republika: Sběrka zákonů České republiky.



## **KONTAKT**

**PhDr. Hana Vavříková, PhD.**

Katedra pedagogiky a andragogiky, PdF OU  
F. Šrámka 3, 709 00 Ostrava, Mariánské Hory  
777 308 403  
vavrik.ova@seznam.cz.



# EVALUAČNÍ PROCESY NA UNIVERZITĚ TŘETÍHO VĚKU

Petr Adamec, Marcela Strmisková

**Abstrakt:** Předmět pedagogické evaluace respektive okruh pedagogické reality se v průběhu času rozšiřuje. Jedním z témat, které je v tomto smyslu v odborné literatuře relativně málo diskutováno, je vzdělávání seniorů. Tato oblast má v podobě univerzit třetího věku dlouhou tradici, a to nejen v České republice. Obsah příspěvku je zaměřen na evaluaci vzdělávacích aktivit pro seniory realizovaných na půdě Masarykovy univerzity v Brně. Cílem příspěvku je informovat o procesech a metodách využívaných při evaluaci této činnosti a seznámit s výsledky provedené analýzy na univerzitě třetího věku konkrétní vysoké školy. Příspěvek obsahuje popis vnitřních předpisů upravujících práva a povinnosti jednotlivých aktérů participujících na realizaci vzdělávání. Důležitou součástí příspěvku jsou i návrhy případných opatření ke zlepšení a zefektivnění organizace i obsahu vzdělávání. Východiskem pro zpracování analýzy jsou data z dotazníkových šetření realizovaných ve dvou po sobě jdoucích akademických letech.

**Klíčová slova:** vzdělávání seniorů, univerzita třetího věku, analýza spokojenosti, evaluace

**Abstract:** The subject of pedagogical evaluation respectively the circle of pedagogical reality is expanding through the years. One issue that is relatively little discussed in the literature is the education of elderly. This area has a long tradition in the form of universities of the third age and not only in the Czech Republic. The content of this paper is focused on the evaluation of educational activities for elderly carried out at the Masaryk University in Brno. The aim of the paper is to inform about the processes and methods used in the evaluation of this activity and to get acquainted with the results of the analysis carried out at the University of the third age which belongs to said institution. The paper also contains a description of the internal acts regulating the rights and obligations of the individual participants involved in the implementation of education. An important part of the paper are suggestions for possible measures or instruments to improve and streamline the organization and content of education. The starting point for the analysis is data from questionnaire surveys conducted in two consecutive academic years.

**Key words:** Education of the Elderly, University of the Third Age, Satisfaction Analysis, Evaluation

## ÚVOD

Od středověku bylo úkolem vysokých škol (univerzit) vychovávat profesní odborníky a provádět vědecký výzkum. V polovině 20. století jim přibyl ještě úkol třetí – sloužit společnosti. To v sobě zahrnuje snahu o zlepšení kulturní, morální a etické úrovně ve společnosti. K tomu dnes již neodmyslitelně patří i celoživotní učení, jehož součástí jsou také univerzity třetího věku (dále U3V). Tyto instituce patří do evropského vysokoškolského prostředí již téměř půl století. Název použil poprvé profesor Pierre Vellas (1924–2005), když v létě roku 1973 organizoval na Fakultě práva a ekonomie (Faculté de Droit et de Sciences

économiques) Univerzity sociálních věd (Université des Sciences Sociales) ve francouzském Toulouse kurz pro seniory. Termín si však „vypůjčil“ od britského historika a sociologa profesora Petera Lasletta (1915–2001), který rozdělil lidský život do čtyř etap, z nichž právě ta třetí by měla být ve znamení sice postproduktivního, ale aktivního trávení času. Brzy se vzdělávací aktivity tohoto typu rozšířily i do dalších evropských zemí a následně do celého světa. Profesor Vellas založil v roce 1975 mezinárodní asociaci U3V (AIUTA) jako platformu pro sdílení zkušeností, pořádání konferencí, prostor pro experimenty i výzkum tohoto nového fenoménu na půdě vysokých škol (Vavřín, 2010).

O prvenství v založení U3V na našem území spolu přátelsky soupeří Univerzita Karlova v Praze a Univerzita Palackého v Olomouci, přičemž počátek tohoto sporu se datuje do let 1986–1987. Nezanedbatelný podíl na vzniku univerzit třetího věku v 80. letech minulého století měli kromě jiných zejména osvícení představitelé České geriatrické a gerontologické společnosti Jana Evangelisty Purkyně a Československého červeného kříže. V roce 1993 byla založena Asociace univerzit třetího věku České republiky, jejímiž členy je v současné době 45 vysokých škol resp. jejich fakult. V akademickém roce 2015/2016 tyto instituce poskytovaly vzdělávací aktivity pro cca 50 tisíc seniorů. Univerzita třetího věku je v našem pojetí souborem programů celoživotního vzdělávání zaměřených na vzdělávání osob v postproduktivním věku. Jejím základním posláním je otevírání univerzitních zdrojů, poznatků, vědomostí a dovedností osobám seniorského věku (Adamec a Kryštof, 2011).

Cílem U3V je nejen prohlubovat dosavadní vědomosti, ale také prezentovat nové poznatky, obory a technologie, které jsou jinak seniorům nepřístupné. Je tedy nabíledni, že i v rámci těchto institucí musí probíhat pro kontinuální zajištění kvalitních vzdělávacích služeb určité evaluační procesy.

## **1 CHARAKTERISTIKA VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE**

### **1.1 Masarykova univerzita a univerzita třetího věku**

Jednou z vysokých škol, která poskytuje seniorské vzdělávání je i Masarykova univerzita (dále MU) v Brně. Byla založena v roce 1919 a dnes se skládá z 9 fakult s více než dvěma sty katedrami, ústavů a klinikami, působícími v širokém spektru vědecko-výzkumných oblastí. Je druhou největší vysokou školou v České republice a současně největší na Moravě. Poskytuje vysokoškolské vzdělání v tradičních i moderních univerzitních disciplínách a je jednou z nejrychleji rostoucích vzdělávacích institucí v Evropě. V současnosti eviduje 40 tisíc studentů. V prostředí MU je kladen důraz na celoživotní vzdělávání a jeho rozvoj. Každoročně všechny fakulty včetně rektorátu realizují několik set programů celoživotního vzdělávání, přičemž většina je zaměřena profesně a účastní se jich téměř dvě desítky tisíc posluchačů. Mezi programy celoživotního vzdělávání patří rovněž Univerzita třetího věku MU, která byla založena v roce 1990 (Adamec a Hašková, 2010).

První tříletý cyklus U3V na MU byl zahájen 28. 11. 1990 přednáškou rektora prof. Jelínka nazvanou T. G. Masaryk. Do prvního ročníku se přihlásilo přes 130 zájemců. Přednášky se konaly v biologické posluchárně Lékařské fakulty MU (dnes budova Fakulty sociálních studií, Joštova 10) a probíhaly v týdenních intervalech vždy ve středu v pozdních odpoledních hodinách. Z tematického hlediska byl první ročník dosti pestrý: převažovaly přednášky z oblasti medicíny (zejména geriatry) a přírodních věd, byla však zastoupena také psychologie, sociologie, filozofie, religionistika, bohemistika, historie a věda o umění. V průběhu prvního ročníku proběhlo 22 přednášek, polovinu z nich přednesli plně kvalifikovaní vysokoškolští učitelé (Šipr, 2010).

## 1.2 Struktura posluchačů U3V

Účastníkem U3V MU se může stát občan, který dosáhl věku potřebného pro přiznání starobního důchodu a je absolventem úplného středoškolského vzdělání s maturitou. Opakované analýzy struktury účastníků kurzů U3V MU potvrzují, že o studium mají dlouhodobě větší zájem ženy. Podle údajů z Informačního systému MU navštěvovalo U3V v akademickém roce 2014/2015 celkem 1 793 osob. Převážnou většinu posluchačů tvořily ženy (87 %). Vysokoškolské vzdělání mělo 33 % posluchačů, přičemž zhruba jednu desetinu všech posluchačů tvořili absolventi MU (dříve UJEP). Před odchodem do starobního důchodu pracovalo nejvíce účastníků ve státních či příspěvkových organizacích, a to ve více než dvou pětinách případů (42 %). Necelá jedna čtvrtina (23 %) pracovala na vysoce kvalifikovaných pozicích (učitel, lékař, vědecký a výzkumný pracovník, právník apod.). Pouze šestina (19 %) vykonávala svou poslední profesi v komerční sféře. Více než dvě třetiny účastníků U3V jsou z Brna (71 %). Průměrný věk byl 69,8 let. Modus činil 69 let, hodnota mediánu byla stejná. Zájem seniorů o tuto formu vzdělávání neustále roste. Zatímco v roce 2001 navštěvovalo Univerzitu třetího věku něco přes čtyři stovky posluchačů, pro akademický rok 2015/2016 jich bylo registrováno přes dva tisíce (Adamec, 2015).

## 1.3 Výuka a organizační aspekty vzdělávání na U3V

Výuka na U3V MU je realizována formou přednášek, případně cvičení, seminářů a exkurzí. Vzdělávání je bezplatné, každoročně se hradí pouze zápisné, jehož výši pro akademický rok stanovuje prorektor. Účastník programu U3V MU získá po jeho absolvování osvědčení, jež je mu předáno na slavnostní promoci, které se účastní zástupci všech fakult i vedení Masarykovy univerzity. Absolvent U3V MU má možnost pokračovat ve vzdělávání v Kurzu pro absolventy U3V. Jednotlivé přednášky na U3V MU trvají 2 vyučovací hodiny a konají se jednou za čtrnáct dnů od října do května. K výuce jsou využívány zejména prostory Masarykovy univerzity – přednáškové místnosti a učebny na fakultách. V poslední době využíváme také prostor institucí, které se na výuce podílejí, nebo s námi úzce spolupracují, a sice Moravské zemské muzeum, Moravská zemská knihovna a Kancelář veřejného ochránce práv.

Účastníci U3V MU mohou bezplatně využívat počítačovou studovnu na Pedagogické fakultě a počítačovou cvičebnu a studovnu na Fakultě sociálních studií. Mají zde k dispozici počítače, připojení na internet, televizi s DVD a dataprojektor. Mohou tu číst denní tisk, časopisy, případně si zapůjčit skripta, knihy, encyklopedie, slovníky a populárně-naučné publikace. V obou studovnách je k dispozici asistent. Již v roce 2008 bylo umožněno stávajícím účastníkům a potenciálním uchazečům o vzdělávání v kurzech U3V MU elektronické přihlašování prostřednictvím Obchodního centra MU. V posledních letech je možné sledovat i u seniorské populace vzrůstající trend ve využívání komunikačních technologií, stále více zájemců o studium na Univerzitě třetího věku se přihlašuje elektronicky (Adamec a Strmisková, 2013). V akademickém roce 2016/2017 již bylo evidováno 1494 posluchačů s emailovou adresou, což reprezentovalo 87 % (Strmisková, 2017).

Lektory jsou vesměs akademičtí pracovníci Masarykovy univerzity, případně jiné vysoké školy v ČR nebo jsou to odborníci z praxe, vedoucí zástupci vědeckých, kulturních a jiných institucí (např. muzea, knihovny, výzkumné ústavy). Smékalová a Špatenková (2014, s. 84–85) konstatují, že lektor je jedním z nejdůležitějších faktorů edukačního procesu, což je navíc umocněno cílovou skupinou, která má své specifické potřeby a požadavky. Seniori jsou jednou z nejnáročnějších skupin posluchačů, protože dokážou posoudit (někdy i velmi nahlas) kompetence lektora – jeho erudici, praktické zkušenosti, didaktické dovednosti, komunikační schopnosti apod. V souvislosti s výše uvedeným pak zmíněné autorky (tamtéž, s. 88–89)

hovoří o připravovaném nástroji profesionalizace vzdělávání vzdělavatelů seniorů v podobě kompetenčního modelu lektora, který by měl obsahovat tyto kompetence a subkompetence: osobnostní (etickou, intersubjektivní, empirickou, sebereflektivní), odbornou (oborovou a mezioborovou), andragogicko-geragogickou a lektorskou (didaktickou, psychodidaktickou, psychosociální, interpersonální, rétorickou, manažerskou).

Oproti soukromé sféře má organizace vzdělávacích aktivit pro seniory v prostředí vysoké školy své výhody i nevýhody. Jednou z nesporných výhod je možnost získání dotací na provoz a tím pádem snížení celkových nákladů, což umožňuje finanční zpřístupnění kurzů seniorům. Stává se, že kalkulace některých kurzů velmi často vycházejí tak, že jejich náklady vysoce převyšují výnosy a jsou tedy ztrátové. V praxi tak často ziskovější kurzy hradí ztráty jiných kurzů, případně jsou dotovány z ostatních zdrojů. Kurzy, které si na sebe „nevydělají“ nejsou neúspěšné. Jejich kapacita je většinou zcela naplněna, ovšem náklady na kurz jsou buď příliš vysoké, případně jde o kurz pro menší počet osob. Jedná se například o kurzy ICT, digitální fotografie, jazykové kurzy apod. V komerční sféře by takové kurzy buď nebyly realizovány, nebo by jejich cena musela být několikanásobně vyšší.

Za jednu z méně pozitivních stránek oproti komerční sféře lze považovat určitou míru legislativní svázanosti například v souvislosti se zadáváním veřejných zakázek (podle Zákona o veřejných zakázkách – 137/2006 Sb.), nákupem zboží a služeb, který je regulován finanční kontrolou (podle Zákona o finanční kontrole – 320/2001 Sb.) apod. Tento proces bývá velmi zdoluhavý (nepružný), většina dodaného zboží a služeb bývá nekvalitní, neboť hlavním soutěžním kritériem je cena a dodací lhůty nejsou z nejkratších.

#### **1.4 Programová nabídka U3V**

Hlavní vzdělávací nabídku U3V MU tvoří dlouhodobé kurzy. V současnosti se jedná zejména o *Všeobecně zaměřený kurz (VZK)*, který trvá osm semestrů, jeho přednášky mají víceoborový charakter a podílejí se na nich všechny fakulty MU. Neméně zajímavým je tříletý kurz *Dějiny umění a vizuální kultury (DU)* zaměřený na rozmanité oblasti, kterými se tento obor zabývá. Ve spolupráci s Moravským zemským muzeem je realizován jednoletý cyklus přednášek zaměřený na výsledky bádání v oboru přírodních i společenských věd podložený bohatým materiálním zázemím sbírek této instituce, přičemž součástí jsou i exkurze. Obsah jednorozního kurzu nazvaného *G. J. Mendel: Člověk, opat a vědec (GJM)* je zaměřen na život a dílo této slavné osobnosti. U3V MU má od roku 2006 své detašované pracoviště v Telči, kde je ve spolupráci s místní pobočkou Národního památkového ústavu (dále NPÚ) realizován tříletý kurz *Kulturní dědictví – jeden z pilířů identity národa (KD)*. Zároveň jednorozní verze tohoto kurzu pod názvem *Kulturní dědictví a památková péče na jižní Moravě* je organizována i v Brně pod patronací zdejšího NPÚ.

Nad rámec základního programu Univerzity třetího věku MU jsou pořádány tematické krátkodobé kurzy zaměřené například na počítačové technologie, výuku cizích jazyků, pohybově relaxační aktivity, aktuální otázky a problémy z oblasti humanitních i přírodních věd. V průběhu akademického roku jich bývá realizováno několik desítek. Jednou z nevěšdních vzdělávacích aktivit je týdenní kurz nazvaný *Výtvarný plenér* pořádaný v Telči. Zde se senioři mohou pod vedením zkušených odborníků z Ateliéru grafického designu Fakulty informatiky MU věnovat fotografii nebo kresbě a zdokonalit se v těchto disciplínách. Pro posluchače U3V MU jsou organizovány také jednodenní exkurze vztahující se k obsahu přednášek či tematických kurzů. Jejich účastníci mohou navštívit např. Ústav soudního lékařství, Anatomický ústav, Univerzitní kampus, Botanickou zahradu, pořádaný jsou také prohlídky budov jednotlivých fakult MU. Navštěvujeme i výstavy či zajímavá kulturně-historická místa v České republice, a to vždy s odborným výkladem.

Další významnou aktivitou U3V MU jsou tzv. mimořádné přednášky. Vystupují na nich emeritní rektori, současní i bývalí představitelé vysokých škol či jiných prestižních institucí a další významné osobnosti vědy a kultury. Vyslovují se zde k vysoce aktuálním společenským a odborným tématům.

Univerzita třetího věku Masarykovy univerzity v Brně navázala v roce 2009 úzkou spoluprací se Seniorenkolleg Univerzity Lipsko, s níž se dohodla na výměnných pobytech. Vzájemná setkání přináší posluchačům možnost poznat a srovnat podmínky studia v jiné zemi a také získávat nové přátele. Studenti z české strany to navíc vítají jako příležitost zdokonalit se v německém jazyce. V roce 2011 se posluchači Univerzity třetího věku MU zúčastnili mezinárodní letní seniorské školy nazvané Kultura a gastronomie Balleárských ostrovů, která se uskutečnila na ostrově Mallorca. Kromě českých seniorů absolvovali letní školu i posluchači ze Španělska, Německa, Švédska a Velké Británie.

## 2 EVALUAČNÍ PROCESY NA UNIVERZITĚ

Metodické řízení mechanismů sledování a zajišťování kvality je v působnosti rektorátních odborů pro kvalitu, výzkumu a pro strategii. Za účelem dosažení excelentní pozice a konkurenceschopnosti vzdělání získávaného na Masarykově univerzitě realizuje univerzita již od roku 2008 vnitřní hodnocení svých studijních oborů. Na MU probíhá také vnitřní evaluace výzkumné činnosti, která odráží dosavadní praxi jednotlivých fakult, zkušenosti z jiných univerzit (domácích i zahraničních) a bude navazovat na koncepce ČR v této problematice. Nezastupitelnou složkou sledování kvality je hodnocení studia z pohledu studentů a absolventů vysoké školy. Univerzita periodicky realizuje dotazníkové šetření zaměřená na několik cílových skupin. Studenti Masarykovy univerzity mají možnost vyjádřit se ke kvalitě jimi studovaných předmětů prostřednictvím tzv. předmětové ankety, která je integrována do Informačního systému MU a probíhá na konci každého semestru. Studenti v ní hodnotí zajímavost, přínosnost a obtížnost předmětu, náročnost na přípravu, dostupnost studijních zdrojů, jak učitel učí a jeho odbornost. Lze také uvést volný textový komentář. Všechny odpovědi jsou anonymizovány, student zadává odpovědi uvnitř autentizované části Informačního systému.

Získávání zpětné vazby od absolventů se děje prostřednictvím dvou pravidelně realizovaných průzkumů. Dotazníkové šetření *Ukončení studia na MU – ohlednutí a perspektiva* je realizováno v období, kdy studenti končí své studium na MU a chystají se na přechod do praxe. Průzkum je zaměřen na studenty prezenčního magisterského studia a zabývá se vyhlídkami absolventů na získání zaměstnání a hodnocením studia na MU. Cílem průzkumu *Uplatnění absolventů MU v praxi* je hodnocení předpokladů, jež pro absolventy vstupující do praxe vytvořilo studium vysoké školy, a jejich uplatnění na trhu práce. Cílovou skupinou průzkumu *Motivace a očekávání studentů prvních ročníků na MU* jsou všichni posluchači prvních ročníků studující na Masarykově univerzitě v 1. semestru svého studia. Průzkum je zaměřen na hodnocení přijímacího řízení a informací pro uchazeče, motivaci a očekávání spojená se studiem a faktory, které rozhodují při výběru univerzity. V roce 2009 získala univerzita certifikát Diploma Supplement Label a od roku 2010 je držitelem ECTS Label.

Hodnocení akademických pracovníků probíhá na úrovni jednotlivých pracovišť MU. Hodnotitelem je standardně vedoucí pracoviště, případně děkan fakulty nebo jím pověřený proděkan. Interní hodnocení pracovního výkonu akademických pracovníků probíhá každoročně, přičemž konkrétní termín sběru dat potřebných pro dané hodnocení určuje hodnotitel dle potřeb fakulty. Evaluace se týká akademických pracovníků a dalších zaměstnanců definovaných Kariérním řádem MU, přičemž zohledňuje všechny hlavní oblasti pracovního výkonu: oblast pedagogických činností, vědecko-výzkumných činností

a organizačních aktivit přínosných pro univerzitu při současném zohlednění manažerských činností a zastávání akademických funkcí. Nelze opomenout také hodnocení osobního, pracovního a sociálního chování zaměstnance, včetně dodržování platných pravidel MU (např. Etického kodexu či Pracovního řádu). Nedílnou součástí hodnocení je také plánování pracovních cílů zaměstnance pro nadcházející období, tj. jeho plánovaný odborný rozvoj a plán hlavních činností.<sup>14</sup>

### 3 EVALUACE NA UNIVERZITĚ TŘETÍHO VĚKU

#### 3.1 Vnitřní předpisy upravující U3V

Na MU se používá označení *předpisy*. Předpisy se dále dělí na *vnitřní předpisy* (§17 a §33 Zákona o vysokých školách, Statut, Studijní a zkušební řád atd.) a *ostatní předpisy* (směrnice, opatření, pokyny).

Oblast Univerzity třetího věku patří věcně pod celoživotní vzdělávání a je tedy primárně upravena Řádem celoživotního vzdělávání Masarykovy univerzity, který po novelizaci nabyl účinnosti 19. ledna 2017. Tento vnitřní předpis definuje jednotlivé druhy programů CŽV a upravuje jejich organizační stránku (přijímání, ukončování, evidenci, úplatu apod.). Existence U3V je zde zakotvena v článku 3, odst. 2, písm. h. Podrobnější informace o jejím postavení a organizaci lze nalézt ve Směrnici rektora č. 11/2006, která obsahuje 10 článků a upravuje její řízení, popisuje orgány, které ji spravují a jejich práva a povinnosti, stanovuje podmínky účasti v jejich programech anebo definuje krytí nákladů na tuto činnost.

Univerzita třetího věku je centrálně koordinována rektorátem Masarykovy univerzity – pracovištěm organizačně spadajícím pod Studijní odbor. Základními činiteli, kteří se podílí na řízení U3V MU, jsou:

- a) Prorektor, který schvaluje programy celoživotního vzdělávání tvořící U3V, vyhlašuje přijímací řízení do programů U3V a rozhoduje o přijetí uchazečů, kteří nesplňují požadavky, schvaluje výši úplaty (zápisného) účastníků programů U3V, schvaluje výši odměn vyučujících v programech U3V, jmenuje a odvolává členy Programové rady U3V, předkládá rektorovi nejméně jednou ročně zprávu o činnosti U3V, a to po projednání v Programové radě U3V.
- b) Programová rada, jejímž předsedou je prorektor, je tvořena zástupci všech fakult Masarykovy univerzity a jako taková se podílí na koncepčním řízení U3V zejména tím, že projednává návrhy programů U3V a doporučuje je ke schválení prorektorovi, navrhuje nástroje a postupy hodnocení kvality v programech U3V, trvale sleduje vývoj programů U3V a doporučuje vhodná opatření v této oblasti. Text směrnice také říká, že se Programová rada schází minimálně jednou za semestr.
- c) Studijní odbor Rektorátu, který prostřednictvím pracoviště specializovaného na celoživotní vzdělávání provádí organizační a správní činnosti spojené s řízením U3V a uskutečňováním jejich programů, vede evidenci účastníků programů U3V v informačním systému MU, připravuje koncepce v oblasti U3V, vykonává analytické činnosti s tím související, metodicky řídí rozvoj programů a didaktiku vzdělávání v programech U3V, koordinuje marketingovou, informační a finanční podporu pro uskutečňování a rozvoj U3V.

---

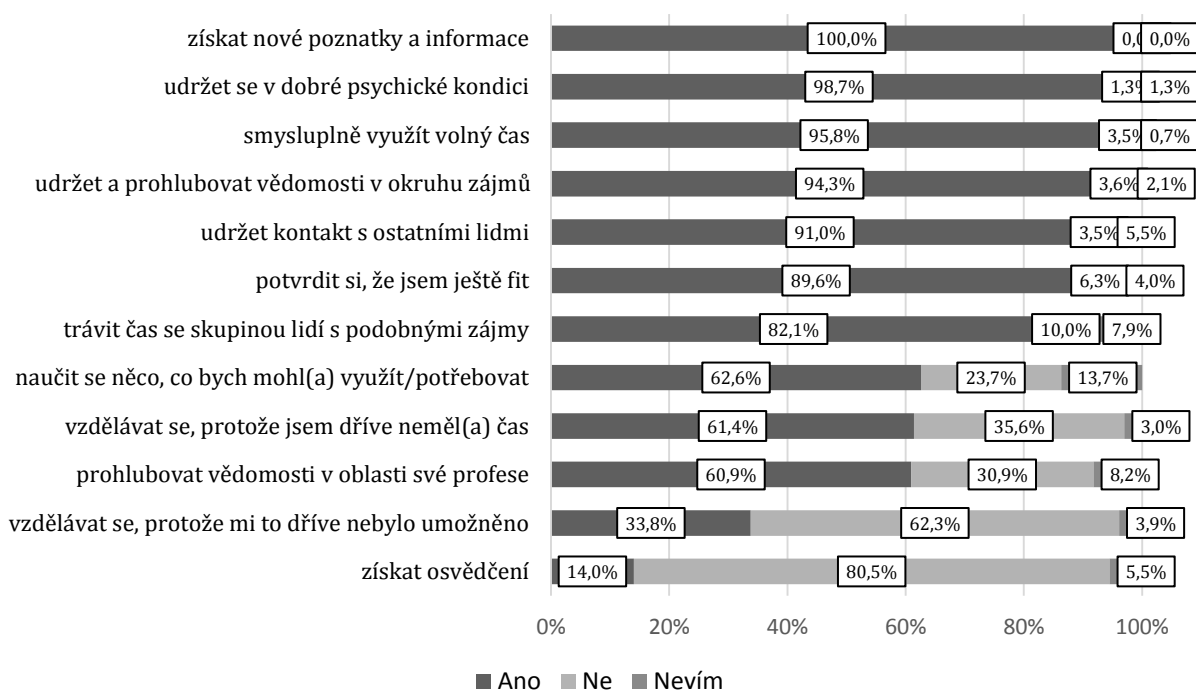
<sup>14</sup> Převzato z [www.muni.cz](http://www.muni.cz)



### 3.2 Průzkumy spokojenosti

Každoročně jsou ve spolupráci s účastníky U3V MU hodnoceny vzdělávací aktivity, čímž získáváme důležité zpětnovazební informace pro naši další práci. Nejčastěji využívanými metodami jsou dotazníková šetření nebo focus groups. Důležitá sociodemografická data pro další analýzy (struktura posluchačů aj.) lze získat i z Informačního systému MU, jelikož senioři jsou v něm, stejně jako studenti řádných studijních programů, evidováni. Výsledky těchto šetření jsou pak podkladem pro jednání Programové rady, aktualizaci programu U3V MU nebo další organizační opatření.

Předmětem šetření (kvantitativních i kvalitativních) je nejen celková spokojenost účastníků U3V MU s organizací vzdělávacích aktivit, jejich obsahovou náplní či kvalitou, ale i motivace ke vzdělávání a další aspekty. Obecně je možné říci, že u většiny indikátorů míra spokojenosti respondentů s jednotlivými položkami převažuje nad nespokojeností. Např. v roce 2010 byla poprvé zjišťována motivace k účasti na U3V MU u posluchačů prvního ročníku Základního kurzu (nyní Všeobecně zaměřený kurz). Dotazování se tehdy zúčastnilo celkem 154 osob (srov. Adamec, Dan a Hašková, 2010). Výsledky jsou uvedeny v grafu. Důvody zjišťování motivace ke vzdělávání mezi seniory na U3V MU jsou přinejmenším dva: na obecné úrovni jejich odpovědi vypovídají o určité části seniorské populace a v souvislosti s organizačním zajištěním kurzů mohou zjištěné poznatky napomoci k dosažení rovnováhy mezi nabídkou vzdělávacích aktivit a očekáváním jejich účastníků.



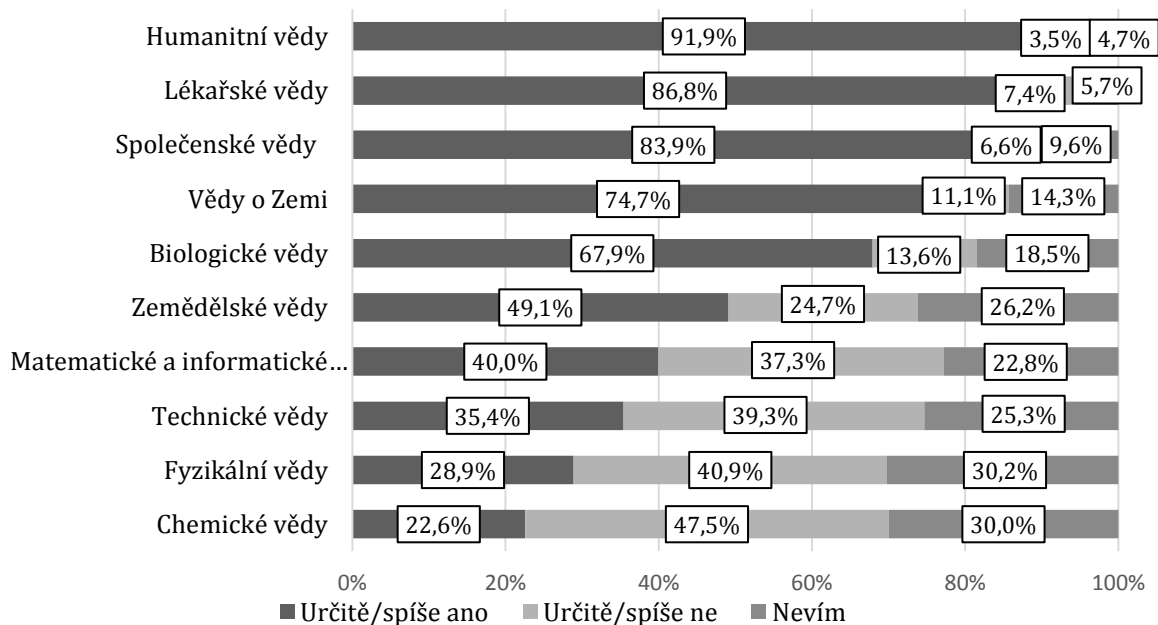
**Graf 1** Motivace k účasti na U3V

Zdroj: Adamec, P. (2015, s. 16).

### 3.3 Analýza vzdělávacích potřeb

S pojmem analýza vzdělávacích potřeb se obvykle setkáváme v organizacích, institucích a firmách, které se zabývají poskytováním profesního vzdělávání. Cílem analýzy vzdělávacích potřeb bývá např. zjistit, jakými kompetencemi je potřeba vybavit zaměstnance k tomu, aby svou práci vykonávali co nejkvalifikovaněji. V oblasti zájmového vzdělávání, kam patří i Univerzita třetího věku MU, obvykle nejsme tak striktně svázáni tím, že naše vzdělávací nabídka musí odpovídat potřebám pracovního trhu. Nicméně i zde je žádoucí do jisté míry respektovat přání našich „zákazníků“ a tudíž analyzovat vzdělávací potřeby posluchačů. Tyto aktivity jsou realizovány na vlastní náklady, vlastními silami a mimo výše uvedený celouniverzitní systém. Při analýze získaných informací využíváme jak historických metod (analyzujeme některé vzdělávací programy v jejich časovém vývoji), tak metod srovnávacích – tj. srovnáváme vybrané znaky (např. počty účastníků v jednotlivých kurzech) a stanovujeme příčiny rozdílů s cílem identifikovat nové vzdělávací potřeby.

Podklady pro tyto analýzy jsou jak primární tak sekundární data, a sice: vlastní šetření realizovaná mezi posluchači v rámci evaluace (kvantitativními i kvalitativními metodami např. focus group, dotazníky, rozhovory); informace o sociodemografické struktuře posluchačů z Informačního systému MU; informace o „konkurenci“, analýza vnějšího prostředí (aktuální dění ve společnosti, změna legislativy apod.); nabídka jednotlivých pracovišť (fakult); strategické dokumenty MU, MŠMT či MPSV, které obsahují pasáže věnované seniorské problematice apod. (Strmisková, 2015).



**Graf 2** Které z následujících vědních oborů byste do budoucna uvítal(a) v nabídce U3V?

Zdroj: Adamec, P. a Strmisková, M. (2017, s. 39).

Analýza vzdělávacích potřeb cílové skupiny je důležitou součástí práce organizátorů vzdělávacích aktivit. Díky ní je možné uzpůsobit obsah a formy vzdělávání tak, aby naplňovaly potřeby klientů. Ne vždy je však možné realizovat přání zákazníků zcela a optimálně, neboť existují určité překážky např. nedostatečné technické a materiální vybavení nebo personální zabezpečení, které tomu brání. Z provedené analýzy pak vyplývají

poznatky, konstatování, návrhy a doporučení pro případné změny v obsahu, formách či metodách vzdělávání. Ze závěrů analýzy lze také odvozovat návrhy řešení dílčích problémů (Brázdová, 2007).

#### **4 ANALÝZY PRŮZKUMŮ SPOKOJENOSTI NA U3V MU**

Cílem níže uvedených kapitol je popsat výsledky analýzy spokojenosti účastníků U3V na Masarykově univerzitě v Brně, která byla provedena v roce 2015. Následující text a výsledky jsou obsaženy v bakalářské práci, která byla vypracována a obhájena na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně v tomtéž roce (srov. Strmisková, 2015). Zjištění zmíněné práce pak měla reálný dopad na chod Univerzity třetího věku MU. Některé dílčí úpravy v její organizaci a obsahu stále probíhají.

##### **4.1 Organizace, cíle průzkumu a metody sběru dat**

Dříve se průzkumy na U3V MU realizovaly v omezené míře např. ve vybraném krátkodobém tematickém kurzu nebo vybraném ročníku dlouhodobého kurzu, nejčastěji se tak dělo v prvním ročníku Základního kurzu (nyní Všeobecně zaměřeného kurzu). V roce 2012/2013 bylo rozhodnuto o realizaci komplexnější formy hodnocení spokojenosti účastníků s organizací U3V MU a jejími dílčími aspekty. Východiskem pro tuto analýzu byla snaha o zlepšení organizace a ostatních aspektů, případně nalezení optimálního způsobu zjišťování zpětné vazby od posluchačů. Podkladem pro analýzu byla data získaná z průzkumů realizovaných v akademickém roce 2012/2013 a 2013/2014.

Cílem této analýzy bylo:

- porovnat výsledky průzkumů realizovaných ve dvou akademických letech 2012/2013 a 2013/2014 a analyzovat jejich případné odlišnosti,
- na základě zjištěných výsledků navrhnout případná nápravná opatření v organizaci U3V MU,
- vyhodnotit klady a zápory využití tištěné (papírové) a elektronické formy dotazování.

Smyslem celé analýzy pak bylo získat odpovědi na následující otázky:

- 1) Do jaké míry jsou účastníci dlouhodobých kurzů spokojeni s celkovou úrovní vzdělávání na Univerzitě třetího věku MU?
- 2) Do jaké míry jsou účastníci dlouhodobých kurzů Univerzity třetího věku MU spokojeni s dílčími organizačními aspekty?
- 3) Jaké odlišnosti nebo shody byly zjištěny v rámci hodnocení výsledků obou šetření?
- 4) Jaká opatření lze případně navrhnout ke zlepšení organizace na Univerzitě třetího věku MU s ohledem na výsledky realizovaných průzkumů?
- 5) Která z realizovaných forem šetření je z organizačně-administračního hlediska výhodnější?

Ke zjišťování byl využit standardizovaný dotazník vlastní konstrukce. Dotazník byl a průběžně je sestavován na základě výsledků předchozích průzkumů a zkušeností s jejich

organizací. Průzkumná šetření probíhají vždy v závěru akademického roku, nejčastěji v období dubna a května. V akademickém roce 2012/2013 probíhala distribuce papírových dotazníků před zahájením vybraných přednášek jednotlivých kurzů prostřednictvím pracovníků U3V (a studentů MU) všem přítomným posluchačům. V akademickém roce 2013/2014 byl pro průzkum spokojenosti účastníků U3V MU vytvořen elektronický formulář na serveru Google.cz, který byl distribuován prostřednictvím informace (odkazu) v e-mailové zprávě těm frekventantům, kteří v přihlášce do některého z dlouhodobých kurzů uvedli svoji e-mailovou adresu. Elektronickou formu dotazování jsme zvolili proto, že zatímco v akademickém roce 2010/2011 uvedlo v přihlášce do prvního ročníku e-mailovou adresu jen 47 % osob, v současné době je evidováno necelých 90 % ze všech účastníků U3V MU. Zpráva se žádostí o vyplnění evaluačního dotazníku byla opět zaslána před ukončením akademického roku a byla stanovena lhůta pro jeho vyplnění. Na přednáškách byli posluchači nedisponující elektronickou poštou seznámeni s možností vyplnit dotazník prostřednictvím odkazu umístěného na webových stránkách U3V MU. Za tímto účelem mohli využít počítačových učeben, do nichž mají přístup.

## 4.2 Způsob zpracování dat

Jak v akademickém roce 2012/2013, tak v roce 2013/2014 mohli posluchači vyjádřit svoji míru spokojenosti v evaluačním dotazníku prostřednictvím škál. Míra spokojenosti s celkovou úrovní vzdělávání i dílčími atributy (indikátory) byla při průzkumu v roce 2012/2013, kdy byl evaluační dotazník distribuován v podobě tištěného formuláře, měřena na desetibodové stupnici (škále). V rámci analýzy výsledků byla využita kategorizace položek hodnotící škály. Tři krajní hodnoty 1 až 3 byly sloučeny do varianty „spokojen(a)“, sloučení hodnot 4 až 7 vyjadřuje variantu „ani spokojen(a), ani nespokojen(a)“ a hodnoty 8 až 10 byly sloučeny do varianty „nespokojen(a)“.

Při průzkumu v roce 2013/2014 odpovídali respondenti prostřednictvím elektronického formuláře. Na otázku týkající se spokojenosti s celkovou úrovní vzdělávání odpovídali na Likertově škále: rozhodně spokojen(a), spíše spokojen(a), nevím, spíše nespokojen(a) a rozhodně nespokojen(a). Míra spokojenosti s dílčími atributy organizace U3V MU byla měřena na pětibodové numerické škále (jako ve škole), kdy 1 znamenala nejvíce spokojen(a) a 5 nejméně spokojen(a). Pro účely interpretace byly sloučeny hodnoty 1 a 2 do kategorie „spokojen(a)“ a hodnoty 4 a 5 do kategorie „nespokojen(a)“. Respondenti mohli též případně zvolit variantu „nehodnotím“.

Aby bylo možné porovnat a analyzovat jednotlivé výsledky z obou šetření, bylo pro tento účel stanoveno hodnotící kritérium v podobě nejnižší akceptovatelné míry spokojenosti s dílčími atributy organizace U3V MU nebo se spokojeností s celkovou úrovní vzdělávání na U3V MU. Hodnotící kritérium bylo v tomto případě empiricky, a po dohodě s odbornými metodology, určeno jako 75% míra celkové spokojenosti účastníků U3V MU. Pokud je tedy celková míra spokojenosti nižší než 75 % (včetně), je dále považován takový indikátor za hodný zřetele a návrhu opatření na jeho zlepšení či optimalizaci. Zároveň ty atributy, které jsou hodnoceny více než 75% mírou spokojenosti účastníků, považují za hodné pozornosti ve smyslu zajištění jejich udržitelnosti i do budoucna.

## 5 VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

### 5.1 Struktura respondentů

Při porovnání struktury respondentů v obou letech lze konstatovat, že bez ohledu na to jakou formou byl dotazník respondentům distribuován, shoduje se jejich struktura ve většině sledovaných znaků. A to i ve srovnání se strukturou všech posluchačů. Např. poměr mužů a žen je v obou vzorcích téměř totožný, vzdělání a věková struktura respondentů se liší v rozmezí 3–4 %. Průměrný věk dotázaných byl v prvním akademickém roce 65 let, ve druhém pak 67 let. Hodnota mediánu byla v obou letech 66 roků.

**Tab. 1** Struktura respondentů průzkumů podle pohlaví

	Muži		Ženy		Neodpovědělo		Celkem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
2012/2013	103	13,1	662	84,3	20	2,6	785	100,0
2013/2014	77	13,2	508	86,8	0	0,0	585	100,0

**Tab. 2** Struktura respondentů průzkumů podle věku

	do 64 let		65–74 let		75 a více let		Neodpovědělo		Celkem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2012/2013	260	33,1	401	51,1	82	10,4	42	5,4	785	100,0
2013/2014	207	35,4	325	55,5	42	7,2	11	1,9	585	100,0

Průzkumu realizovaného v roce 2014 se účastnil větší poměr osob žijících ve vzdálenosti 21–40 km od Brna a zároveň menší poměr osob žijících ve vzdálenosti 41 a více km od Brna než v předchozím roce. V obou případech činil počet respondentů žijících v Brně a zároveň v obci s více než 20 000 obyvateli cca 2/3. Respondenti, kteří odevzdali v obou letech dotazník, byli zhruba ze 2/5 před odchodem do důchodu zaměstnanci státní nebo příspěvkové organizace a zároveň více než 2/5 z nich pracovaly v povolání, které vyžaduje celoživotní vzdělávání jako např. učitel, lékař, právník, vědecký či výzkumný pracovník.

**Tab. 3** Struktura respondentů průzkumů podle vzdělání

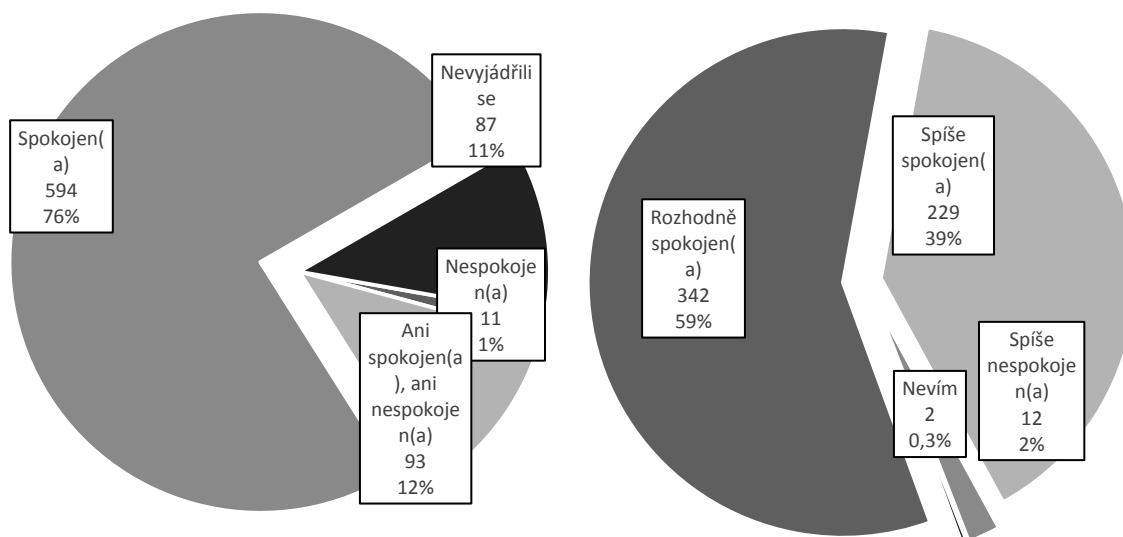
	Středoškolské		Vysokoškolské		Neodpovědělo		Celkem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
2012/2013	531	67,6	221	28,2	33	4,2	785	100,0
2013/2014	388	66,3	197	33,7	0	0,0	585	100,0

**Tab. 4** Struktura respondentů průzkumů podle místa bydliště

	do 5 000 obyvatel		5 001–20 000 obyvatel		20 001 a více obyvatel		Neodpovědělo		Celkem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2012/2013	169	21,5	110	14,0	461	58,8	45	5,7	785	100,0
2013/2014	116	19,8	69	11,8	399	68,2	1	0,2	585	100,0

## 5.2 Míra spokojenosti s celkovou úrovní vzdělávání na U3V MU

V obou letech bylo možné sledovat, že míra spokojenosti s celkovou úrovní vzdělávání je sice relativně vysoká, ale záleží též na způsobu, jakým ji měříme a vyhodnocujeme. Zatímco desetistupňová škála umožňuje respondentům svůj názor více tříbit, Likertova škála je naopak nutí „přiklonit se“ na určitou stranu. Rozložení odpovědí respondentů je znázorněno na následujících grafech.



**Graf 3** Spokojenost s celkovou úrovní vzdělávání na U3V MU v akademickém roce 2012/2013 a 2013/2014

Bylo zjištěno, že i v případě různé podoby škál a následné kategorizace odpovědí na tuto otázku, bylo v obou případech hodnotící kritérium překročeno. Domníváme se, že Likertova škála je pro otázku týkající se celkové spokojenosti metodologicky vhodnější. Taktéž je možné říci, že oproti tištěnému formuláři, kde na tuto otázku neodpovědělo téměř 11 % respondentů, v případě elektronické formy odpověděli všichni a žádný z respondentů nevyužil možnosti „nehodnotím“.

## 5.3 Míra spokojenosti s dílčími organizačními atributy vzdělávání na U3V MU

Míru spokojenosti účastníků s organizačními atributy, které souvisí se vzděláváním na U3V MU, jsme identifikovali prostřednictvím 11 položek (tzv. indikátorů) viz graf níže. Je možné konstatovat, že míra spokojenosti respondentů s jednotlivými položkami převažuje nad nespokojeností. Respondenti byli nejvíce spokojeni s vystupováním a přístupem lektorů, dále pak s celkovou péčí o účastníky U3V MU, s celkovou organizací výuky a s kvalitou a odborností lektorů. Výrazně menší podíl dotázaných byl spokojen s výběrem témat přednášek, rozsahem sylabů či pohodlím a komfortem učeben. Celkové hodnocení všech indikátorů je uvedeno v následujícím grafu.



**Graf 4:** Míra spokojenosti s dílčími organizačními atributy U3V MU

Analýza hodnocení spokojenosti napříč realizovanými kurzy s pomocí hodnotícího kritéria pomohla identifikovat atributy, které jsou účastníky hodnoceny s různou (tj. jak nižší tak vyšší) mírou spokojenosti. Z výše uvedených údajů byla sestavena tabulka vymezující silné a slabé stránky (analogicky s metodou SWOT analýzy) v organizaci kurzů U3V MU.

**Tab. 5** Silné a slabé aspekty (atributy) organizace U3V MU

Silné atributy	Slabé atributy
kvalita přednášek	výběr témat přednášek
kvalita a odbornost lektorů	pohodlí a komfort učeben
vystupování a přístup lektorů	rozsah sylabů
celková péče o účastníky U3V	výše úhrad za kurzy
celková organizace výuky	technické vybavení učeben
čas výuky v průběhu dne	

V rámci podrobnější analýzy napříč jednotlivými kurzy jsme sloučili ta hodnocení, která se de facto týkala jednoho víceletého kurzu (např. ZK a NK = VZK) a za účelem snadnější interpretace výsledků tohoto hodnocení je uvádím v následující tabulce. Ta s využitím hodnotícího kritéria poukazuje na ony dílčí organizační aspekty, které jsou u jednotlivých kurzů hodnoceny v rámci obou akademických let nižší mírou spokojenosti.

Symbolem ☺ jsou v kolonkách následující tabulky označeny ty případy, kdy míra spokojenosti účastníků s konkrétním atributem organizace v rámci jednotlivého kurzu přesahuje v daném roce hodnotící kritérium 75 %. Symbol ☹ má opačný význam a zároveň jsou označeny případy, které se opakovaly v obou letech po sobě a dá se tudíž usuzovat, že

pokud nedojde k nápravným opatřením, může to mít negativní dopad jak na další atributy, tak na celkovou míru spokojenosti účastníků U3V MU vůbec.

**Tab. 6** Hodnocení míry spokojenosti účastníků s dílčími atributy podle hodnotícího kritéria napříč jednotlivými dlouhodobými kurzy

Atribut spokojenosti	Rok	Všeobecně zaměřený kurz	Spirituální dimenze člověka	Dějiny umění a vizuální kultury	Kurz pro absolventy U3V	U3V v Moravském zemském muzeu	Kulturní dědictví (Telč)	Prevence kriminality
kvalita přednášek	2013	☹	😊	😊	☹	☹	😊	😊
	2014	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
výběr témat přednášek	2013	☹	😊	😊	😊	😊	😊	😊
	2014	☹	☹	😊	😊	☹	😊	😊
kvalita a odbornost lektorů	2013	☹	😊	😊	😊	😊	😊	😊
	2014	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
vystupování a přístup lektorů	2013	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
	2014	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
technické vybavení učeben	2013	☹	😊	😊	☹	☹	😊	😊
	2014	😊	😊	😊	😊	☹	😊	😊
pohodlí a komfort učeben	2013	☹	😊	☹	☹	☹	😊	😊
	2014	☹	😊	☹	😊	☹	😊	😊
celková organizace výuky	2013	😊	😊	😊	😊	☹	😊	😊
	2014	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
celková péče o účastníky U3V	2013	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
	2014	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
výše úhrad za kurzy	2013	☹	☹	😊	☹	☹	😊	😊
	2014	☹	☹	😊	😊	😊	😊	😊
rozsah sylabů	2013	☹	☹	😊	☹	☹	☹	☹
	2014	☹	☹	☹	☹	☹	😊	😊
čas výuky v průběhu dne	2013	😊	😊	😊	😊	😊	😊	☹
	2014	😊	☹	😊	😊	😊	😊	😊

Bylo tak zjištěno, že pod stanoveným kritériem deklarovali míru spokojenosti s výběrem témat přednášek v obou letech posluchači Všeobecně zaměřeného kurzu. S technickým vybavením učeben vyjádřili nízkou míru spokojenosti v obou letech účastníci kurzu U3V v Moravském zemském muzeu. Frekventanti Všeobecně zaměřeného kurzu, Dějin umění a vizuální kultury a kurzu U3V v Moravském zemském muzeu konstatovali nižší než únosnou míru spokojenosti s pohodlím a komfortem učeben. S výší úhrad za kurzy „nebyli spokojeni“ respondenti z řad frekventantů kurzu Spirituální dimenze člověka a Všeobecně zaměřeného kurzu, kteří zároveň spolu s účastníky kurzů pro absolventy a U3V v Moravském zemském muzeu sdílí nízkou míru spokojenosti s rozsahem sylabů resp. učebních opor.



#### 5.4 Organizační a administrační náročnost jednotlivých forem dotazování

Jakkoliv jsme si vědomi toho, že písemná i elektronická forma má svá pro a proti, přikláníme se v této otázce spíše k elektronické variantě dotazování. Kromě níže uvedených argumentů nás k tomuto závěru vede i fakt, že po porovnání výsledků papírové a elektronické formy byly zjištěny velmi podobné výsledky.

Mezi největší výhody elektronické varianty průzkumu patří jeho organizace, administrace, distribuce, sběr dat i jejich zpracování a v neposlední řadě nákladovost. V prvním roce jsme museli navštívit více než 10x posluchače před zahájením přednášek a na jejich konci sesbírat vyplněné dotazníky, což vyžadovalo nejen čas, ale také finanční náklady na pomoc studentů, tisk dotazníků apod. V případě „nespolehlivosti“ pověřeného pracovníka došlo např. i ke „ztracení“ vyplněných dotazníků apod. Při využití elektronických dotazníků zodpověděli respondenti téměř ve všech případech všechny položky dotazníku, na rozdíl od papírové formy, kde byla relativní četnost odpovědí „nevím/nechci hodnotit“ u některých položek velmi vysoká.

Dotazníky, které respondenti vyplní elektronicky, jsou automaticky odesílány na server, kde mohou být v průběhu sběru průběžně kontrolovány, případně i průběžně vyhodnocovány. Odpadá přitom náročná fáze spojená se zadáváním získaných dat z dotazníků do statistického software, jak tomu bylo v případě papírové varianty, kdy nám zpracování a vyhodnocení dat zabralo průběžně celé prázdniny. Díky online formulářům a automatickému ukládání je možné eliminovat chyby, které by se mohly vyskytnout při ručním přepisu dotazníků. Získaná data lze také podle potřeby převádět do různých formátů pro statistická nebo jiná zpracování.

Mezi nevýhody elektronického dotazování patří např. nemožnost komunikovat s respondentem, zodpovědět mu případné dotazy či nejasnosti, čímž může být snížena validita získaných dat. Domnívám se však, že v tomto ohledu je již náš dotazník prověřen a jeho otázky jsou jednoduché, srozumitelné a jasné. Určitým problémem může být obtížná kontrola toho, zda dotazník vyplňuje správná osoba. I to se ale dá v budoucnu ošetřit různými mechanismy.

### 6 OPATŘENÍ VYPLÝVAJÍCÍ Z VÝSLEDKŮ EVALUACE

Výsledky průzkumu a navrhovaná opatření byly projednávány průběžně při poradách na vlastním oddělení organizujícím U3V, následně s vedoucí Studijního odboru, příslušným prorektorem a také na několika zasedáních Programové rady. Realizace jednotlivých opatření však měla pozvolný charakter, neboť případné změny souvisí s mnoha okolnostmi a nebylo možné je provést ihned.

Výsledkem analýzy spokojenosti účastníků bylo zjištění, že nejnižší míry spokojenosti účastníků jsou spojeny s organizačními aspekty, jejichž průměrné míry v obou letech jsou obsaženy v tabulce.

**Tab. 7** Průměrná míra spokojenosti s dílčími atributy v kurzech pod hranicí hodnotícího kritéria

	průměr 2012/2013	průměr 2013/2014
rozsah sylabů	59,0%	62,7%
pohodlí a komfort učeben	64,8%	66,7%
výběr témat přednášek	66,2%	66,3%
technické vybavení učeben	66,8%	66,7%
výše úhrad za kurzy	67,1%	71,6%

Průměrná míra je vypočítána jako průměr hodnot míry spokojenosti s atributem v těch kurzech, v nichž míra spokojenosti nedosáhla hodnotícího kritéria v obou zkoumaných akademických letech. Z objektivního hlediska a ze zkušenosti vím, že tyto problémy není snadné i přes veškerou snahu vyřešit „na počkání“. Pro zvýšení míry spokojenosti s danými aspekty v dalším období byla navržena následující opatření:

Za podnětné považujeme navržení vzorové struktury a podoby (šablony) *syllabů* (textových učebních opor), přičemž vzorem by mohly být syllaby z kurzů, kde je onen aspekt hodnocen vysoce – např. v kurzu Dějiny umění a vizuální kultury. Součástí takového materiálu by mohl být návod (manuál) a doporučení pro lektory ostatních kurzů pro tvorbu studijních materiálů. Pro vybrané kurzy již byla vytvořena kompletní ročníková skripta s odkazy na příslušnou literaturu a zdroje, na základě kterých se účastníci mohou připravovat na přednášky.

Problémy s nespokojeností účastníků s *pohodlím a komfortem* v učebnách jsou v tomto ohledu oprávněné a pravděpodobně souvisí s horší dostupností poslucháren, které jsou umístěny ve vyšších patrech budov bez výtahu. Interiéry prostor, které využíváme v rámci spolupráce s jinými institucemi (Moravské zemské muzeum, Kancelář veřejného ochránce práv) jsou uspořádány divadelně, postrádají stoly pro psaní poznámek a neposkytují tak komfort vysokoškolských učeben. Nejlepším řešením tohoto problému by bylo najít jiné prostory v blízkosti centra Brna, což je ale vzhledem k počtu účastníků dlouhodobých kurzů (kolem 200 os.) značně obtížné. Jedním z problémů, který v podstatě nelze vyřešit a s tímto organizačním aspektem úzce souvisí, je i fakt, že každý posluchač jinak vnímá teplotu a tlak v místnosti (klimatizace), míru nastavení hlasitosti reproduktorů, intenzitu osvětlení apod. Tento problém zůstává nevyřešen.

*Výběr témat přednášek* je závislý na nabídce jednotlivých fakult Masarykovy univerzity, které mají své zástupce mezi členy Programové rady U3V MU. Ta je garantem nejen kvality témat, ale i přednášejících osob. V době realizace průzkumů odrážela míra spokojenosti účastníků U3V MU s výběrem témat míru „angažovanosti“ některých členů Programové rady v této oblasti. Podotýkáme, že tato nespokojenost souvisí především s tematickým obsahem přednášek, nikoliv s osobou lektora. V tomto smyslu se podařilo optimalizovat činnost Programové rady U3V MU (např. ve smyslu organizace pravidelných setkávání vícekrát za rok) nebo zamezení častých změn v jejím personálním obsazení. Došlo ke zvýšení pravomocí organizačních pracovníků U3V, kteří v současné době oslovují jednotlivá pracoviště (katedry, ústavy, kliniky) univerzity a lektory (akademické pracovníky) na základě vyhodnocení průzkumů a následně sestavují program. Od akademického roku 2017/2018 byl například tradiční a nejstarší dlouhodobý kurz (nyní nazván jako Všeobecně zaměřený kurz) změněn ze čtyřletého na tříletý, na jeho obsahu participuje jen 6 z 9 fakult s tím, že každá z fakult zajišťuje obsah jednoho ze šesti semestrů. Z faktu, že kurz byl zaplněn (cca 200 míst) během několika dní je možné usuzovat, že je pro seniory atraktivní. V předchozích letech se jeho kapacita naplňovala cca 2 měsíce. Za důležité považujeme také průběžné zvyšování povědomí o U3V MU na jednotlivých fakultách ds cílem iniciovat u odborníků chuť a touhu spolupodílet se na programu krátkodobých i dlouhodobých kurzů, exkurzí apod.

Nízká míra spokojenosti s *technickým vybavením učeben* byla zjištěna zejména v kurzu U3V v Moravském zemském muzeu, a to v obou zkoumaných akademických letech. Prostory uvedené instituce nejsou dostatečně uzpůsobeny pro jinak obsahově velmi kvalitní dlouhodobý kurz – přednášky se odehrávají v nevhodných otevřených prostorách, které nejsou vybaveny příslušnou technikou a jejichž kapacita neodpovídá přijímanému počtu osob. Pokud má naše spolupráce s uvedenou institucí pokračovat i v následujících letech, bude nezbytně nutné pokusit se vyhledat jiné, adekvátní prostory, abychom uspokojili posluchače a udrželi úroveň a kvalitu námi poskytovaných služeb.

Výši poplatku schvaluje pro každý akademický rok prorektor. Během posledních 8 let nedošlo k navýšení částky zápisného dlouhodobých kurzů (roční poplatky ve výši 800 Kč). S ohledem na ceny „konkurenčních“ institucí pořádajících U3V se domníváme, že poplatky patří k těm nejnižším v regionu. Je pravděpodobné, že senioři porovnávají cenu se subjektivně vnímanou kvalitou jednotlivých kurzů, což se pak odráží v jejich hodnocení. Při stanovování cen všech aktivit U3V MU jsou vždy brány v úvahu finanční možnosti cílové skupiny. Optimálním řešením by bylo najít další finanční zdroje, které by pomáhaly krýt náklady na organizaci a provoz U3V MU a umožnily nám tak snížit dosavadní částky. Za takové zdroje je možné považovat např. různé formy dotací (z rozpočtu vysoké školy, Jihomoravského kraje, Magistrátu města Brna, projektové žádosti) nebo sponzorské dary od soukromých firem. Toto se do značné míry daří.

Záměrem pro následující období je pokračovat v nastaveném způsobu evaluace organizace i jeho obsahu. Bude využíváno elektronického způsobu a zvýší se pravděpodobně periodičita těchto šetření tak, aby bylo provedeno po každém semestru. Plánováno je také provádění hodnocení krátkodobých kurzů a osobní pohovory s lektory.

## ZÁVĚR

Smyslem pedagogické evaluace je poskytovat hodnotící informace o celé pedagogické realitě. Jejím předmětem již dávno není jen hodnocení vzdělávacích výsledků žáků. V současné době jsou evaluovány také vzdělávací potřeby, programy, učebnice, procesy učení i vyučování, prostředí, celé instituce a další (Průcha, 1996). S fenoménem celoživotního učení a rozvojem vzdělávání dospělých vyvstala také potřeba zabývat se i touto oblastí, na kterou navazuje vzdělávání starších dospělých včetně seniorů. V této souvislosti je důležité podotknout, že evaluace úzce souvisí s kvalitou a efektivitou vzdělávání, zejména pak, hrají-li v tom roli peníze vynaložené účastníky vzdělávacího procesu. Univerzity třetího věku, které působí na půdě vysokých škol a nabízí starším občanům programy celoživotního vzdělávání, nejsou výjimkou a evaluační procesy se pomalu ale jistě stávají nedílnou součástí jejich činnosti. Tímto příspěvkem jsme chtěli ukázat, jakým způsobem k této problematice přistupuje a řeší ji druhá největší vysoká škola v České republice.

## LITERATURA

Adamec, P. & Kryštof, D. (Eds.). (2011). *Univerzity třetího věku na vysokých školách*. Brno: Asociace Univerzit třetího věku České republiky.

Adamec, P. & Strmisková, M. (2013). *Výroční zpráva Univerzity třetího věku Masarykovy univerzity za rok 2013*.

Adamec, P. & Strmisková, M. (2017). *Výroční zpráva Univerzity třetího věku Masarykovy univerzity za rok 2017*.

Adamec, P. (2015). Čtvrt století vzdělávání seniorů na Masarykově univerzitě. In Adamec, P. (ed.), *Současná role celoživotního učení v životě seniorů z multidisciplinární perspektivy* (s. 7–21). Brno: Masarykova univerzita.

Adamec, P., & Hašková, B. (2010). *Masarykova univerzita - celoživotní vzdělávání / Masaryk University - Lifelong Learning*. Brno: Masarykova univerzita.

Adamec, P., Dan, J. & Hašková, B. (2010). Přínos Univerzit třetího věku ke kvalitě života seniorů. In Řehulka, E. (ed.), *Škola a zdraví pro 21. století. Výchova ke zdraví: souvislosti*

*a inspirace*. Dostupné z: [http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2010/26/26/texty/cze/adamec\\_dan\\_haskova\\_c.pdf](http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2010/26/26/texty/cze/adamec_dan_haskova_c.pdf)

Brázdová, Z. (2007). *Analýza vzdělávacích potřeb*. Praha: AIVD.

Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita.

*Řád celoživotního vzdělávání Masarykovy univerzity*. (2017). Dostupné z: <https://www.muni.cz/o-univerzite/uredni-deska/rad-celozivotniho-vzdelavani-mu>

Smékalová, L. & Špatenková, N. (2014). Profesionalizace a profesní rozvoj lektora seniorského vzdělávání. In Hlad'o, P. (ed.), *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 4(2), 79-93.

*Směrnice rektora č. 11/2006 – Univerzita třetího věku*. (2006). Dostupné (pod heslem) z: [https://is.muni.cz/auth/do/rect/normy/smernicerektora/Smerni-ce\\_rektora\\_11-2006.doc](https://is.muni.cz/auth/do/rect/normy/smernicerektora/Smerni-ce_rektora_11-2006.doc)

Strmisková, M. (2015). Univerzita třetího věku pohledem organizátora (Bakalářská práce). Dostupné z: [https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/31527/strmiskova\\_2015\\_dp.pdf](https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/31527/strmiskova_2015_dp.pdf)

Strmisková, M. (2017). Sociální služby pohledem účastníků univerzity třetího věku (Diplomová práce). Dostupné z: [https://theses.cz/id/em6win/DP\\_-\\_final.pdf](https://theses.cz/id/em6win/DP_-_final.pdf)

Šipr, K. (2010). Jak vznikala Univerzita třetího věku Masarykovy univerzity. In Adamec, P. (ed.), *Univerzita třetího věku 1990–2010: 20 let seniorského vzdělávání na Masarykově univerzitě* (s. 14–17). Brno: Masarykova univerzita.

*Univerzita třetího věku Masarykovy univerzity*. (2010). Dostupné z: <http://www.u3v.muni.cz>

Vavřín, P. (2010). Trochu historie o seniorském vzdělávání v České republice i v Evropě. In Adamec, P. (ed.), *Univerzita třetího věku 1990–2010: 20 let seniorského vzdělávání na Masarykově univerzitě* (s. 8–11). Brno: Masarykova univerzita.

## KONTAKT

### **Mgr. Petr Adamec, Ph.D.**

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd  
Zemědělská 1, 613 00 Brno  
Tel.: 545 135 221  
e-mail: [petr.adamec@mendelu.cz](mailto:petr.adamec@mendelu.cz)

### **Mgr. Marcela Strmisková**

Masarykova univerzita, Rektorát, Studijní odbor  
Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno  
Tel.: 549 493 415  
e-mail: [strmiskova@rect.muni.cz](mailto:strmiskova@rect.muni.cz)

*Název dlouhodobého kurzu (ročník)*

## **DOTAZNÍK**

pro účastníky vzdělávání Univerzity třetího věku (U3V) na Masarykově univerzitě.

Vážení posluchači Univerzity třetího věku,

dovolte, abychom Vás požádali o vyplnění následujícího dotazníku. Na základě Vašich názorů budeme moci cíleně optimalizovat proces výuky, její organizaci, ale také např. vybírat témata kurzů tak, aby se co nejvíce přiblížila Vaším požadavkům.

Při vyplňování prosím pečlivě čtete uvedené pokyny.

Děkujeme Vám za Vaši spolupráci.

### **1. Jste spokojen(a) nebo nespokojen(a) s celkovou úrovní vzdělávání na Univerzitě třetího věku Masarykovy univerzity?**

Označte křížkem jednu variantu, která nejvíce odpovídá Vašemu názoru.

1.  Rozhodně spokojen(a)   2.  Spíše spokojen(a)   3.  Nevím, neumím se rozhodnout
4.  Spíše nespokojen(a)   5.  Rozhodně nespokojen(a)

### **2. Nakolik jste spokojen(a) nebo nespokojen(a) s následujícími položkami, které souvisí se vzděláváním na U3V.**

Zakřížkujte jednu z možností na stupnici 1–5 (hodnocení stejné jako ve škole), kdy „1“ = rozhodně spokojen(a) a „5“ = rozhodně nespokojen(a). Pokud označíte políčko s číslem 6, znamená to, že se k dané položce nechcete vyjadřovat.

	Spokojen(a)	Nespokojen(a)	Nehodnotím
1. S kvalitou přednášek	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>		6 <input type="checkbox"/>
2. S výběrem témat přednášek	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>		6 <input type="checkbox"/>
3. S kvalitou a odborností lektorů	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>		6 <input type="checkbox"/>
4. S vystupováním a přístupem lektorů	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>		6 <input type="checkbox"/>
5. S technickým vybavením učeben	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>		6 <input type="checkbox"/>
6. S pohodlím a komfortem učeben	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>		6 <input type="checkbox"/>

7. S celkovou organizací výuky 1  2  3  4  5  6
8. S celkovou péčí o účastníky U3V 1  2  3  4  5  6
9. S výší úhrad za kurzy 1  2  3  4  5  6
10. S rozsahem sylabů 1  2  3  4  5  6
11. S časem (dobou) výuky v průběhu dne 1  2  3  4  5  6

### 3. Jak jste byl(a) spokojen(a) nebo nespokojen(a) s přednáškami v akademickém roce 2016/2017?

Hodnoťte prosím pouze ty přednášky, které jste navštívil(a).

Zakřížkujte jednu z možností na stupnici 1–5 (hodnocení stejné jako ve škole), kdy „1“ = rozhodně spokojen(a) a „5“ = rozhodně nespokojen(a). Pokud označíte políčko s číslem 6, znamená to, že se k dané položce nechcete vyjadřovat (danou přednášku jste nenavštívil/a).

- |                                | Spokojen(a)  | Nespokojen(a) | Nehodnotím                 |
|--------------------------------|--|---------------|----------------------------|
| <b>1. Název přednášky č. 1</b> | 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> |               | 6 <input type="checkbox"/> |
| Jméno lektora                  |  |               |                            |
| <b>2. Název přednášky č. 2</b> | 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> |               | 6 <input type="checkbox"/> |
| Jméno lektora                  |  |               |                            |

### 3. – 15. přednáška...

#### 4. Jak dlouho již navštěvujete U3V na Masarykově univerzitě?

1.  1–5 let
2.  6–10 let
3.  11–15 let
4.  16–20 let
5.  více než 20 let

## 5. Je něco, co byste chtěl(a) sdělit organizátorům U3V?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

## 6. Které z následujících vědních oborů byste do budoucna uvítal(a) v nabídce U3V?

Označte tu variantu odpovědi, která nejvíce odpovídá Vašemu názoru.

	Určitě ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Určitě ne
1. Společenské vědy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Fyzikální vědy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Chemické vědy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Vědy o Zemi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Biologické vědy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Lékařské vědy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Zemědělské vědy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Technické vědy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Humanitní vědy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Matematické a inženýrské vědy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 7. Jaký způsob platby zápisného/kurzovního byste preferoval(a)?

- Hotově
- Elektronicky (bankovním převodem)


### 8. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

1.  Středoškolské
2.  Vysokoškolské

Obor vzdělání

 .....

### 9. Jaké bylo Vaše pracovní zařazení před odchodem do starobního důchodu?

1.  Dělník (manuální pracovník)
2.  Zaměstnanec (v komerční sféře)
3.  Učitel, lékař, právník, vědecký a výzkumný pracovník apod.
4.  Podnikatel(ka), drobný živnostník
5.  Specifická povolání: voják, hasič, policista, záchranář apod.
6.  Nezaměstnaný(á)
7.  Jiné:  .....

### 10. Jaká je velikost sídla, v němž žijete?

1.  do 1 000 obyvatel
2.  1 001–5 000 obyvatel
3.  5 001–20 000 obyvatel
4.  20 001–50 000 obyvatel
5.  50 001 a více obyvatel

### 11. Kde bydlíte?

1.  v Brně
2.  ve vzdálenosti .....km od Brna



**12. Kolik let Vám bylo při Vašich posledních narozeninách?**

Uveďte prosím číslo, nevypisujte slovy.

 .....

**13. Jste**

1.  Žena

2.  Muž

*Děkujeme Vám za vyplnění dotazníku a Váš čas.*



# OBRAZ AUTORYTETU W OKRESIE PÓZNEGO DZIECIŃSTWA – RETROSPEKTYWNA PERCEPCJA

Joanna Góźdz

**Abstrakt:** W okresie późnego dzieciństwa autorytet stanowią przede wszystkim nauczyciele lub rodzina, a więc autorytet ma charakter bezpośredni. Marginalnie osoba znacząca jest autorytetem pośrednim. Osoba poważana nie stanowi autorytetu motywacyjnego (kar i nagród). W zakresie atrybutów osób znaczących, zarówno wad jak i zalet, badani zwracają uwagę przede wszystkim na zachowania jednostki ponad atrybutami poznawczymi i motywacyjnymi. W charakterystykach pozytywnych najważniejsze są te związane z relacjami społecznymi oraz przedsiębiorczością, zaś w zakresie wad istotne okazały się zarówno relacje społeczne jak i odniesienie się do obowiązków. Autorytet opisywać można poprzez wysoki poziom sumienności i ugodowości, a także niski poziom neurotyczności. Autorytety w opinii badanych kierują się przede wszystkim wartościami społecznymi oraz intelektualnymi.

**Słowa kluczowe:** autorytet, późne dzieciństwo, wartości

**Abstract:** In the late childhood period, the authority is primarily teachers or family, and so the authority is direct. Marginally significant person is an indirect authority. A respected person does not constitute a punishment or reward authority. In terms of the attributes of significant people, both disadvantages and advantages, the respondents pay attention primarily to the behavior of the individual over cognitive and motivational attributes. In positive characteristics, the most important are those related to social relations and entrepreneurship, while in terms of defects, both social relations and reference to obligations were significant. Authority can be described through a high level of conscientiousness and agreeableness, as well as a low level of neuroticism. The authorities in the opinion of the respondents are guided primarily by social and intellectual values.

**Key words:** authority, late childhood, values

## WSTĘP

Słowo autorytet według słownika wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych oznacza prestiż, powagę, wpływ, znaczenie; autorytetem może być człowiek lub instytucja mająca wpływ, znaczenie, ciesząca się uznaną powagą. Może być arbitrem, znawcą wyrocznią, mistrzem. Z języka łacińskiego słowo *auctoritas* oznacza wpływ osobisty, znaczenie lub przywództwo, odpowiedzialność. Słowo to kojarzy się z osobą autora, które definiowane jest jako osoba będąca sprawcą działań. Zgodnie z takim podejściem autorem może być każdy, nie tylko twórca dzieła sztuki, czy książki. Pośrednio odnieść można to do dzieła Homera, który stworzył Iliadę, jako zebranie i spisanie pieśni śpiewanych przez śpiewaków-recytatorów, czyli tak zwanych aoidów. Pieśni te przetrwały dzięki nie tylko tradycji (por. historia mówiona), ale również dzięki spisaniu ich w Iliadzie. Autorem zatem może być

każdy, podobnie autorytetem może być każdy człowiek, który w jakikolwiek sposób wpływa na kształt sytuacji bądź zachowania i sposób myślenia.

Według sondażu przeprowadzonego przez portal onet.pl<sup>15</sup> w 2016 roku Polacy słowo autorytet kojarzą głównie z historią (44%) oraz nauką (38%). Wśród osób żyjących najczęściej za autorytet nacja ta wskazuje Papieża Franciszka (11,6%), rodziców (6,5%) oraz Lecha Wałęsę (4,2%). Ponad 50% badanych stwierdza jednak, że albo nie ma autorytetu, albo trudno go wskazać. Wśród postaci historycznych najczęściej za autorytet uważany jest Jan Paweł II (27,6%), Józef Piłsudski (12,6%) i Władysław Bartoszewski (7%). 16% badanych albo nie ma autorytetu, albo trudno im go wskazać.

Pośród autorytetów można wyróżnić autorytety zewnętrzne oraz wewnętrzne. Pierwsze będą wywierały wpływ na drugą osobę ze względu na posiadaną władzę nad jednostką, czynniki zewnętrzne, tak jak możliwość stosowania kar i nagród. Relacja z osobą będącą autorytetem zewnętrznym zawsze będzie relacją niesymetryczną (skośną), bowiem nie ma w niej równowagi pomiędzy dwoma podmiotami. Przykładem autorytetu zewnętrznego może być władca nauczyciel, który wykorzystuje swą pozycję do budowania porządku w klasie, bądź rodzic stosujący nagrody i kary zewnętrzne, które podkreślają zależność dziecka od osoby dorosłej. Autorytetem zewnętrznym może być również rówieśnik, który wykorzystuje swą przewagę np. fizyczną dla podporządkowania innych dzieci jego woli. Z kolei o autorytecie wewnętrznym będziemy mówić wtedy, gdy wpływ na drugą osobę jest wywołany czynnikami umiejscowionymi wewnątrz jednostki. Relacja pomiędzy partnerami interakcji jest tutaj symetryczna, to znaczy autorytet nie wykorzystuje swej pozycji do podporządkowania sobie partnera. Jego wpływ oparty jest raczej na szacunku do niego i podziwieniu do pewnych jego właściwości. Zależność jest tutaj raczej wewnętrzna, czyli oparta na karach i nagrodach wewnętrznych, między innymi na budowaniu poczucia własnej wartości lub poczuciu winy i wstydu. Przykładem może być rówieśnik, ale także osoba dorosła, do której zwracamy się po poradę.

Autorytety mogą oddziaływać na człowieka w sposób bezpośredni lub pośredni. Bezpośredni sposób oddziaływania wynikać będzie z relacji, w którą wchodzi się z daną osobą, najczęściej będącą kontaktem „twarzą w twarz”. Pośredni sposób oddziaływania nie wymaga bezpośredniego kontaktu, ale może być związany z opowieściami i przekazami o cechach lub dokonaniach jednostki, jej sposobie myślenia, życia, działania itp. Rodzaje autorytetu przedstawiono w tabeli 1.

**Tab. 1.** Rodzaje autorytetu.

AUTORYTET	WEWNĘTRZNY	ZEWNĘTRZNY
BEZPOŚREDNI	np. przyjaciel; cenienci członkowie rodziny	np. bezpośredni przełożony;
POŚREDNI	np. cenione postacie historyczne	np. przełożony w hierarchii instytucji

<sup>15</sup><http://wiadomosci.onet.pl/kraj/kto-dla-polakow-jest-najwiekszym-autorytetem-sondaz-dla-onetu/rlbq9j> (dostęp: 3.03.2018)

Zgodnie z wyróżnieniem autorytetu zewnętrznego i wewnętrznego oraz pośredniego i bezpośredniego można zinterpretować podstawowy eksperyment nad posłuszeństwem Stanleya Millgrama oraz jego warianty<sup>16</sup>. W podstawowej wersji eksperymentu rozkazy dotyczące rażenia prądem wydaje autorytet w postaci naukowca Uniwersytetu Yale. Zgodnie z przyjętym wyróżnieniem będzie to autorytet bezpośredni, ponieważ oddziałuje na badanego w kontakcie twarzą w twarz oraz autorytet wewnętrzny. Aronson uzasadnia, że w procesie socjalizacji uczymy się, że naukowcy cechują się raczej życzliwością, odpowiedzialnością i uczciwością. Badani nie mieli zatem przesłanek ku temu, że naukowiec wydawałby rozkazy, których wykonanie mogłoby spowodować śmierć lub krzywdę innych. W tej wersji eksperymentu 67% badanych aplikowała impulsy do końca eksperymentu (aplikacja wstrząsu o sile 450 woltów). W innym wariantcie badano autorytet w postaci naukowca pracującego w obskurnym budynku centrum handlowego. Posłuszeństwo do końca wykazało wtedy 48% badanych. W ostatnim przypadku dalej mamy do czynienia z autorytetem bezpośrednim oraz wewnętrznym, jednakże siła autorytetu jest mniejsza, co może mieć związek z niższym statusem naukowca.

W wersji eksperymentu, w której mamy do czynienia z autorytetem zewnętrznym eksperymentator wydaje rozkazy za pośrednictwem swego zastępcy (który nie był naukowcem), a sam eksperymentator nie jest obecny przy badaniu. W tym przypadku 20% badanych wykazała posłuszeństwo co do zastosowania wstrząsu o sile 450 wolt. 25% badanych wykazała posłuszeństwo do końca, gdy naukowiec wydawał rozkazy osobiście, ale za pośrednictwem telefonu.

Wyróżnienie zatem autorytetów ze względu na bezpośredni kontakt, jak również stopień internalizacji jest istotne z punktu widzenia siły jego oddziaływania.

Oddziaływanie autorytetu jest o tyle ważne, że jego brak stanowi podstawę zaburzeń opozycyjno-buntowniczych w dzieciństwie lub zaburzeń zachowania w okresie adolescencji. Podręcznik zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania we wskazówkach diagnostycznych<sup>17</sup> podaje, że mamy w tych zaburzeniach do czynienia z brakiem współpracy i oporem wobec autorytetów. W świetle przyjętego podziału autorytetów istotny z punktu widzenia posłuszeństwa będzie zatem wpływ autorytetu bezpośredniego oraz wewnętrznego, którego w przypadku wyżej wymienionych zaburzeń najprawdopodobniej brakuje, co skutkuje oporem i buntem wobec dorosłych mogących stanowić co najwyżej autorytet zewnętrzny.

O sile oddziaływania autorytetów świadczyć mogą wyniki badań dotyczące efektywności psychoterapii. Według Lamberta<sup>18</sup> największy udział mają czynniki pozaterapeutyczne (odpowiadają one za 40% skuteczności), a więc takie, które pojawiają się niezależnie od uczestnictwa w psychoterapii. Drugim rodzajem czynników są czynniki wspólne dla psychoterapii, które odpowiadają za 30% jej skuteczności. Pośród czynników wspólnych najistotniejsza jest relacja terapeutyczna – niezależna od podejścia terapeutycznego, wyrażająca się w ciepłe, empatii, akceptacji, zachęcaniu do działania. Tylko po 15% skuteczności psychoterapii przypisuje się efektowi placebo, czyli wierze w to, że psychoterapia będzie pomocna oraz specyficznym dla danego podejścia terapeutycznego technikom. Jak można dostrzec drugim czynnikiem jest relacja terapeutyczna, a więc czynniki

---

<sup>16</sup> Aronson E. (2011). Człowiek istota społeczna. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

<sup>17</sup> Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne. (2000). Kraków – Warszawa: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius” Instytut Psychiatrii i Neurologii.

<sup>18</sup> Lambert M.J., Norcross C., Goldfried M.R. (eds.) Handbook of psychotherapy integration. 1992. New York: Basic Books.

opierający się na autorytecie psychoterapeuty, przy czym jest to raczej autorytet bezpośredni, ponieważ sesje terapeutyczne odbywają się w kontakcie „*twarzą w twarz*” (choć istnieją terapie, w których kontakt terapeutyczny odbywa się *via Skype* np. w nurcie Racjonalnej Terapii Zachowania – dalej jednak psychoterapeuta będzie tu stanowić autorytet bezpośredni). Niezależnie od nurtu terapii istotną zatem jest praca związana z oddziaływaniem własną osobowością na uczestnika. W odniesieniu do procedur wychowania wyróżnionych przez Cz. Czapówa i S. Jedlewskiego<sup>19</sup> mamy relację terapeutyczną można porównać do antropotechnik, a więc procedur związanych z oddziaływaniem na człowieka przez człowieka i przez jego cechy, a konkretniej do psychotechnik, czyli wykorzystywania osobowości terapeuty dla osiągnięcia określonych celów. Psychotechniki, a także relacja terapeutyczna będą zatem bliższe oddziaływaniu autorytetu wewnętrznego.

## Metody badań

W związku z istotnością oddziaływania autorytetu w okresie dzieciństwa w zakresie profilaktyki zaburzeń istotnym z punktu widzenia pedagogiki staje się zdiagnozowanie cech osobowych autorytetów, przede wszystkim tych wewnętrznych i bezpośrednich. W tym celu osoby badane retrospektywnie wypisywały po pięć wad oraz zalet charakteryzujących osobę stanowiącą dla nich autorytet w okresie nauki w szkole podstawowej. Oprócz pytania otwartego uzupełniały przekształcony do celów badania kwestionariusz osobowości NEO-FFI - w odniesieniu do jednej wybranej retrospektywnie osoby znaczącej z okresu nauki w szkole podstawowej oraz szacowały wartości jakimi kierowała się ta osoba na skali od 0-100%. W celu zróżnicowania autorytetów na pośrednie versus bezpośrednie w kwestionariuszu zadano uczniom pojedyncze pytanie dotyczące częstości kontaktu z autorytetem (od braku kontaktu do codziennego kontaktu). Natomiast rozróżnienie tego czy wybrana osoba stanowi autorytet wewnętrzny versus zewnętrzny nastąpiło za pomocą pytania dotyczącego częstości stosowania kar i nagród wobec badanego (od nigdy do codziennie).

## Grupa badana

Przebadano łącznie 103 osoby. Grupa badana to studenci Uniwersytetu Śląskiego w wieku od 19 do 30 ( $M=20,67$  ;  $SD= 2,14$ ). W próbie znalazło się 98% kobiet i 2% mężczyzn. 29,9% badanych pochodziło ze wsi, 13, 4% z małego miasta (do 50 tys.), 24,7% z średniego miasta (do 100tys.), a 32% pochodziło z dużego miasta (powyżej 100 tys. mieszkańców).

## Analiza i interpretacja wyników badań

Posiadanie autorytetu w okresie nauki w szkole podstawowej potwierdziło 87,4% badanych, natomiast 12,6% zaprzeczyło temu. Autorytet najczęściej okazuje się kobietą (90,4%). Wiek autorytetu jest zróżnicowany i waha się pomiędzy 10 a 70 lat. Średnia wieku autorytetu wynosi 36,21 lat ( $SD=9,05$ ). Dla 68,9% badanych autorytetem był nauczyciel, a 31,1% wskazuje inne osoby – najczęściej matkę lub kogoś z rodziny (ojciec, babcia, dziadek, brat; 22,2%). W tabeli 2 przedstawiono klasyfikację osób stanowiących autorytet. Wynika z niej, że autorytetem w okresie późnego dzieciństwa są przede wszystkim osoby, z którymi badani mieli bezpośredni kontakt (nauczyciele, rodzina, koleżanki, drużynowa. Wyjątek stanowi Jurek Owsiak jako postać, z którym kontakt zapośredniczony był poprzez media.

---

<sup>19</sup> Czapów Cz., Jedlewski S. (1971). Pedagogika resocjalizacyjna. Warszawa: PWN.

**Tab. 2.** Osoby stanowiące autorytet (N=90)

Autorytet	Liczebność	Procent
Brak informacji	2	2,2
drużynowa	2	2,2
Fryzjer	1	1,1
Jurek Owsiak	1	1,1
koleżanka	2	2,2
nauczyciel	62	68,9
rodzina	20	22,2
Razem	90	100,0

Dzieci w tym okresie spotykają się z autorytetem kilka razy w tygodniu (27,8%), codziennie (18,9%) lub kilka razy dziennie (27,8%). Autorytet jest zatem autorytetem bezpośrednim (Me=5; tabela 3). Należy zauważyć, że tylko 3,3% badanych nigdy nie spotkało się bezpośrednio z osobą, którą uważali za autorytet.

**Tab. 3.** Częstość spotkań z autorytetem (N=90)

Częstość spotkań	Częstość	Procent
1.nigdy	3	3,3
2. od czasu do czasu	5	5,6
3.raz w tygodniu	7	7,8
4.dwa razy w tygodniu	8	8,9
5.kilka razy w tygodniu	25	27,8
6.codziennie	17	18,9
7.kilka razy dziennie	25	27,8
Razem	90	100

Należy podkreślić, że okres późnego dzieciństwa jest wiekiem, w którym jednostka spotyka coraz większą liczbę osób spoza rodziny, które potencjalnie mogą stanowić autorytet. Najczęściej są to nauczyciele. W literaturze przedmiotu<sup>20</sup> wymienia się pięć rodzajów autorytetu nauczyciela:

**Autorytet władzy.** Rola nauczyciela z góry daje mu władzę nad uczniami. Ma on władzę dotyczącą podejmowanych aktywności podczas zajęć w klasie.

**Autorytet specjalności.** Jeśli osoba jest uznana przez grupę jako kompetentna i doświadczona lub jego wiedza jest większa od wiedzy innych, grupa przyznaje tej osobie pewien autorytet. Przejawia się on nie tylko w wiedzy i kompetencji, ale także w jego zdolności do oferowania i przekazywania uczniom informacji oraz umiejętności.

<sup>20</sup> Esmaeili Z., Mohamadrezai H., Mohamadrezai A. (2015). The role of teacher's authority in students' learning. Journal of Education and Practice. Vol.6, No.19.

**Autorytet referencyjny** oznacza wpływ nauczyciela w sercach uczniów poprzez okazywanie im szacunku i sympatii. Właściwa relacja uczuciowa ma miejsce wtedy, gdy studenci realizują swoje potrzeby aktywności i rozrywki, a nauczyciel osiąga cele edukacyjne. Nauczyciel nie mający pozytywnych emocji wobec uczniów nie może osiągnąć ich szacunku.

**Autorytet nagród.** Osoby sprawujące władzę i przywódcze mogą dawać nagrody i korzyści członkom grupy. Nauczyciele mogą korzystać z pewnych skutecznych nagród takie jak ocena, szczególna odpowiedzialność, przywilej, uwaga i zachęta. Wszyscy lubią otrzymywać nagrody i ktokolwiek może je dawać okazuje się autorytetem. Ale autorytet nagrody ma pewne ograniczenia. Jednym z tych ograniczeń jest to czasami grupa określa, co powinno być nagrodą, na przykład używanie oceny dla członków klasy, za wykonanie pracy, za którą większość uczniów nie oczekuje wysokiej noty, nie można uznać za nagrodę. Stąd nauczyciel powinien stosować bodźce nagradzające w sposób zróżnicowany.

**Autorytet kary.** Ludzie posiadający władzę i moce przywódcze również mogą stosować karę. Tradycyjnie znamy autorytet nauczyciela jako organ kary. Kary mogą być zróżnicowane między eliminacją uwagi, wyrządzaniem szkód psychicznych, pisemną reprimendą, wydalaniem z klasy i czasami ze szkoły. Jednak należy pamiętać, że gdy uczeń otrzymuje więcej kar, jego wpływ na wydajność spada.

Autorytet stosuje kary i nagrody od czasu do czasu ( $Me=2$ ; 56,8%) lub nigdy (14,8%; tabela 4), okazuje się więc być autorytetem bardziej wewnętrznym niż zewnętrznym. Zatem w okresie późnego zatem autorytet jest wybierany bardziej ze względu na pewne właściwości, którymi się charakteryzuje niż za względu na posiadaną władzę, którą w opiniach uczniów wykorzystuje rzadko. Ważną staje się zatem odpowiedź na pytanie o to jakie atrybuty sprawiają, że dzieci uznają daną osobę za autorytet. W tym celu badani zostali poproszeni o wymienienie pięciu zalet oraz pięciu wad osoby uznawanej za autorytet.

**Tab. 4.** Stosowanie kar i nagród (N=88)

Częstość stosowania	Częstość	Procent
1.nigdy	13	14,8
2. od czasu do czasu	50	56,8
3. raz w tygodniu	3	3,4
4. dwa razy w tygodniu	7	8
5. kilka razy w tygodniu	11	12,5
6. codziennie	4	4,5
Razem	88	100

Wszyscy badani posiadający autorytet w szkole podstawowej wymienili przynajmniej trzy zalety autorytetu. Przeciętnie wymieniali oni pięć zalet. Jako pierwszą, w domyśle najważniejszą zaletę badani wymieniają najczęściej: bycie miłym, opiekuńczość, otwartość, pomoc, sprawiedliwość oraz ambicję. Pośród wszystkich zalet autorytetu najczęściej badani koncentrują się na ambicji autorytetu (12,22%), empatyczności (11,11%), byciu **miłym** (30,00%), uprzejmym i sympatycznym (po 11,11%), otwartym w kontaktach (12,22%), odpowiedzialnym (12,22%), opiekuńczym (14,44%), **pomocnym** (45,56%), szczerym (14,44%), wyrozumiałym (18,89%) oraz uśmiechniętym (12,22%).



**Tab. 5.** Kategoryzacja zalet autorytetu (N=90)

Cechy	Kategoria	Liczba odpowiedzi	Procent odpowiedzi
<i>Aktywna, asertywna, bezinteresowna, charyzmatyczna, cierpliwa Honorowa, Komunikatywna, rozmowna, kulturalna, lojalna, miła, Motywująca, Nie krzyczy, niezależna, niezawodna, odpowiedzialna, odważna, otwarta, Perfekcyjna, rzetelna, pewna siebie, pocieszająca, pomocna, poświęcał uwagę, pracowita, Przebojowa/energiczna, przyjazna, punktualna, Radosna, pogodna, rozumiejąca, serdeczna, Służąca radę, spokojna, sprawiedliwa, stanowcza, sumienna, sympatyczna, szanująca, szczerza, szlachetna, tolerancyjna, troskliwa, uczciwa, uprzejma, uśmiechnięta, wesoła, wspierająca, wymagająca, wyrozumiała, zaangażowana, zabawna, zaradna, Zdeterminowana, wytrwała, zorganizowana, Życzliwa</i>	Behawioralne	322	74,19
<i>Ciepła, czuła, dobra, dobrodusznna, empatyczna, Godna zaufania, Kochająca, opiekuńcza, optymistyczna, uczuciowa, wrażliwa</i>	Emocjonalne	52	11,98
<i>Ambitna, elokwentna, intelektualistka, Inteligentna, mający dobre oceny, kompetentna, konsekwentna, kreatywna, Mająca dystans do siebie, mądra, Pomysłowa, realistyczna, wszechstronna, Z pasją, Z poczuciem humoru</i>	Poznawcze	58	13,36
<i>Mająca fajne zabawki</i>	Materialne	1	0,23
<i>Ładna</i>	Wygląd zewnętrzny	1	0,23
<b>RAZEM</b>		<b>434</b>	<b>100</b>

Zalety udało się skategoryzować na takie, które dotyczą sfery behawioralnej, emocjonalnej, poznawczej, a także materialnej i wyglądu zewnętrznego (tabela 5). 74,19% wszystkich odpowiedzi opisujących zalety autorytetu dotyczyło jego zachowania w różnych sytuacjach. Była to dominująca kategoria odpowiedzi. Podobnie często badani opisywali autorytet z wykorzystaniem cech poznawczych (13,36%), jak i emocjonalnych (11,98%). W przypadku pozytywnych atrybutów sfera emocjonalna oraz poznawcza okazuje się być mniej istotna od sfery behawioralnej. Marginalnie pojawiły się dwie kategorie charakterystyk materialnych oraz wyglądu zewnętrznego.

Dokonano jeszcze jednej kategoryzacji pozytywnych charakterystyk autorytetu wymienianych przez badanych, tym razem w oparciu o cechy osobowości zawodowych wg Hollanda. Kategoryzację przedstawiono w tabeli 6. Holland położył nacisk na dopasowanie pomiędzy osobowością człowieka a środowiskiem, w którym on pracuje.

Wyróżnił 6 modelowych typów osobowości, które różnią się między sobą stylem działania: typ badawczy, społeczny, przedsiębiorczy, konwencjonalny, realistyczny oraz artystyczny.

Typ badawczy wykazuje zainteresowanie wiedzą, lubi zmagać się z problemami intelektualnymi. Charakteryzuje go duża ciekawość poznawcza i ujmowanie rzeczywistości w sposób abstrakcyjny i analityczny. Racjonalności w typie badawczym towarzyszy krytycyzm.

Typ realistyczny wykazuje duże sprawności manualne, ceni niezależność, odpowiedzialność, systematyczność, sprawność fizyczną i logikę. Lubi podejmowanie ryzyka, rozwiązywanie konkretnych problemów. Jest szczery i uczciwy oraz stanowczy.

Typ artystyczny preferuje zachowania kreatywne, lubi tworzyć i rozwijać idee, pomysły i koncepcje. Ma duże poczucie estetyki. Charakteryzuje go analizowanie swoich myśli i uczuć oraz ekspresyjność.

Typ społeczny lubi pomagać innym, informować, pouczać. Posiada mocno rozwinięte umiejętności społeczne, jest współpracujący, empatyczny. Jego zainteresowanie innymi ludźmi przejawia się w potrzebie wspierania.

Typ przedsiębiorczy wybiera pracę z ludźmi ukierunkowaną na konkretne korzyści materialne. Wykazuje umiejętności przywódcze i bardzo dobre zdolności komunikowania się z innymi. Jest energiczny, kontaktowy, pewny siebie, wierzy we własne siły, przejawia chęć dominacji i jest niezależny.

Typ konwencjonalny jest określany jako zorganizowany, praktyczny i uległy. Ma łagodne usposobienie. Jest odpowiedzialny, sumienny, mało elastyczny.

**Tab. 6.** Kategoryzacja zalet autorytetu w oparciu o cechy osobowości zawodowych wg Hollanda (N=90)

Cechy	Kategoria	Liczba odpowiedzi	Procent odpowiedzi
<i>Kreatywna, Pomysłowa, wszechstronna</i>	artystyczny	11	2,53
<i>Elokwentna, intelektualistka, Inteligentna, mający dobre oceny, mądra, perfekcyjna, rzetelna, z pasją</i>	badawczy	22	5,07
<i>Cierpliwa, kompetentna, nie krzyczy, opanowana, pracowita, punktualna, sumienna, zaangażowana, zdeterminowana, wytrwała</i>	konwencjonalny	39	8,99
<i>Aktywna, ambitna, komunikatywna, rozmowna, konsekwentna, kulturalna, mająca dystans do siebie, motywująca, niezawodna, odważna, optymistyczna, pewna siebie, przebojowa, energiczna, radosna, pogodna, ambitna, uśmiechnięta, wesoła, zabawna, zaradna, zorganizowana, z poczuciem humoru,</i>	przedsiębiorczy	89	20,51
<i>Asertywna, honorowa, niezależna, odpowiedzialna, realistyczna, spokojna, stanowcza, szczerą, uczciwa</i>	realistyczny	42	9,68
<i>Bezinteresowna, charyzmatyczna, ciepła, czuła, dająca poczucie bezpieczeństwa, dobra, dobroduszna, empatyczna, godna zaufania, kochająca, lojalna, miła, opiekuńcza, otwarta, pocieszająca, pomocna, poświęcał uwagę, przyjazna, rozumiejąca, serdeczna, służąca radą, sprawiedliwa, sympatyczna, szanująca, szlachetna, tolerancyjna, troskliwa, uczuciowa, uprzejma, wrażliwa, wspierająca, wymagająca, wyrozumiała, życzliwa</i>	społeczny	229	52,76
<i>Ładna, Mająca fajne zabawki</i>	inne	2	0,46
<b>RAZEM</b>		<b>434</b>	<b>100,00</b>

W zakresie drugiej kategoryzacji najistotniejsze okazały się być atrybuty społeczne (52,76%) oraz przedsiębiorczość (20,51%). Pozostałe cechy okazały się mniej istotne. Dominują zatem charakterystyki prospołeczne odwołujące się do empatii i pomocniczości oraz umiejętności przywódcze i wybitne zdolności komunikacyjne, energiczność i pewność siebie. Wśród zalet potencjalnego autorytetu młody człowiek zwraca zatem uwagę przede wszystkim na zachowanie się jednostek, im bardziej jest ono prospołeczne oraz przedsiębiorcze tym lepiej.

Badani w większości wymienili przynajmniej jedną wadę autorytetu. Jako pierwszą, w domyśle najważniejszą wadę badani wymieniają najczęściej małą sprawiedliwość, niepunktualność, nerwowość, chaotyczność, roztargnienie, upartość, bycie surowym i wymagającym. Pośród wszystkich wad autorytetu najczęściej badani koncentrują się na **upartości** (14,44%) i byciu **wymagającym** (13,33%).

Negatywne atrybuty autorytetów udało się sklasyfikować na poznawcze, emocjonalne oraz behawioralne (tabela 7). Najistotniejsze okazały się wady związane z zachowaniem (73,1%), w następnej kolejności plasują się wady emocjonalne (15,23%), a najmniej istotne okazały się tu charakterystyki poznawcze (11,68%). Podobnie jak w przypadku zalet, wady emocjonalne i poznawcze okazują się być mniej istotne od behawioralnych. Badani zatem w przypadku obu charakterystyk – pozytywnych i negatywnych koncentrują się głównie na zachowaniu jednostki.

**Tab. 7.** Klasyfikacja wad autorytetu (N=90)

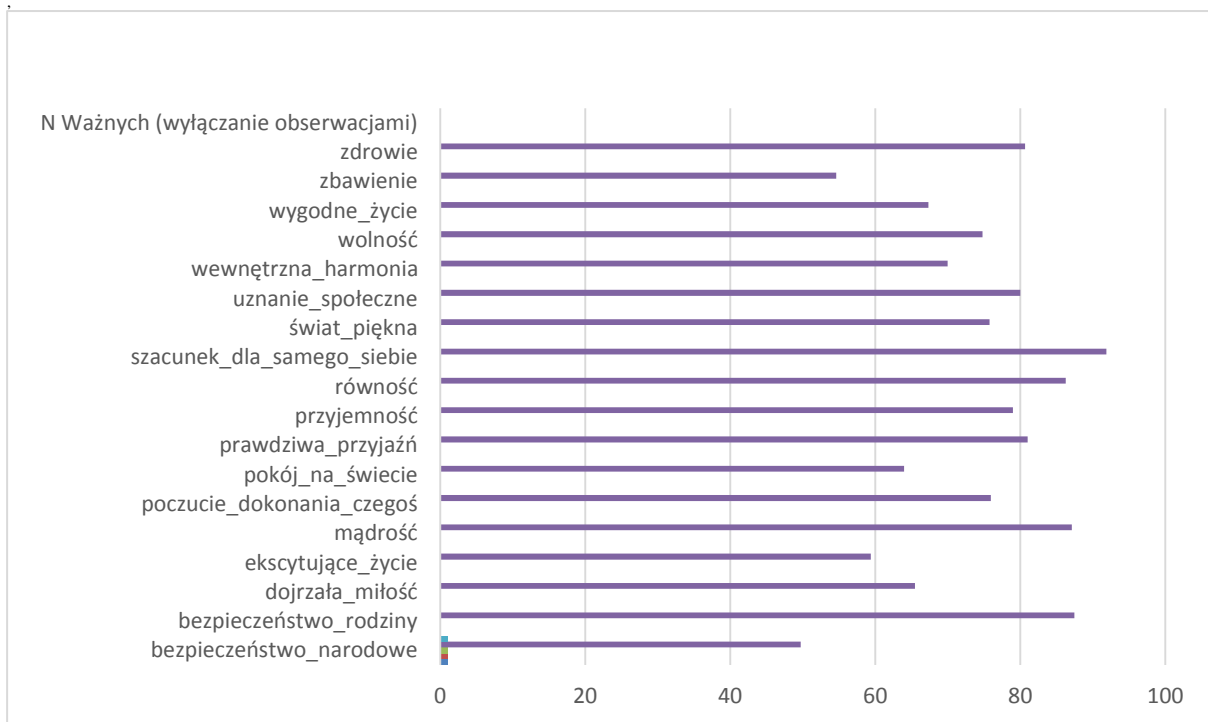
Cechy	Kategoria	Liczba odpowiedzi	Procent odpowiedzi
<i>Agresywna, bałaganiara, Bezkompromisowa, despotyczna, chaotyczna, charakterna, ekstrawagancka, Falszywa, nieszczerza, flegmatyczna, gadatliwa, głośna, Konsekwentna, stanowcza, leniwa, Mało aktywna, Mało rozmowna, Mało spontaniczna, mało sprawiedliwa, faworyzowała, Mało subtelna, mało zorganizowana, małostkowa, Monotonna, melancholijna, nadmiernie szczerza, niecierpliwa, nielejalna, Niemila, oschła, nieodpowiedzialna, nieprzewidywalna, niepunktualna, nieśmiała, nieustępliwa, niezależna, Niezorganizowana, niesystematyczna, ostra, pedantyczna, plotkara, pobłażliwa, podnosiła głos, porywcza, poważna, powściągliwa, pracoholik, pracowita, roztrzepana, skromna, stronnicza, surowa, uległa, uparta, Uzależniona od papierosów, wymagająca, wyrachowana, wyśmiewna, Zajęta, zabiegana, Zamknięta w sobie, zarozumiała, Zbyt pewna siebie, zbyt zdyscyplinowana</i>	behawioralne	144	73,10
<i>Brak wiary we własne siły, humorzysta, lękliwa, nadopiekuńcza, nadwrażliwa, nerwowa, przejmująca się, Rozdrażniona, Samolubna, egoistyczna, stresuje się, szybko się denerwuje, szybko się poddaje, pesymistka, Wybuchowa, impulsywna, wysokie ego</i>	emocjonalne	30	15,23
<i>bez wyobraźni, Małe doświadczenie, Mało ambitna, Naiwna, łatwowierna, niekonsekwentna, nieufna, roztargnienie, rzeczowa, sceptyczna, Wąskie horyzonty</i>	poznawcze	23	11,68
<b>RAZEM</b>		197	100,00

**Tab. 8.** Druga klasyfikacja wad (N=90)

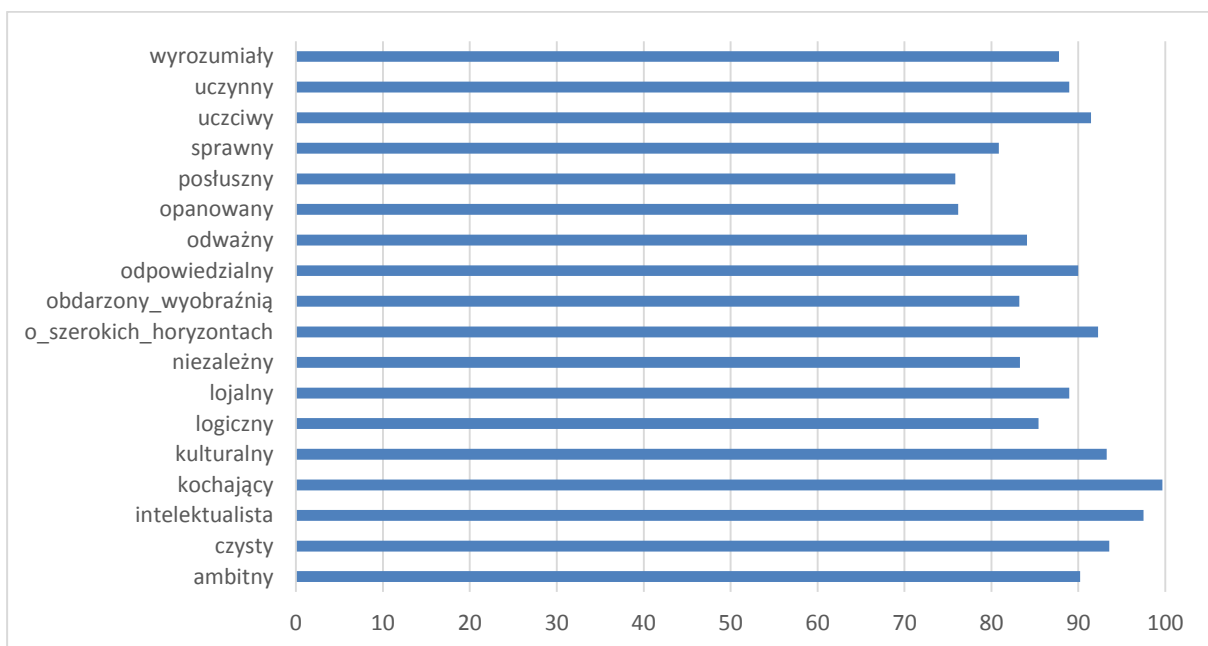
Cechy	Kategoria	Liczba odpowiedzi	Procent odpowiedzi
<i>Agresywna, Bezkompromisowa, despotyczna, charakterna, ekstrawagancka, Falszywa, nieuczciwa, gadatliwa, głośna, humorzasta, Konsekwentna, stanowcza, lękliwa, Mało rozmowna, Mało spontaniczna, mało sprawiedliwa, faworyzowała, Mało subtelna, nadmiernie szczerą, nadopiekuńcza, nadwrażliwa, Naiwna, łatwowierna, nerwowa, niecierpliwa, niekonsekwentna, niełojalna, Niemila, oschła, nieprzewidywalna, nieśmiała, nieufna, nieustępliwa, ostra, plotkara, pobłażliwa, podnosiła głos, porywczą, poważną, powściągliwą, rozdrażnioną, stronniczą, szybko się denerwuje, uległa, uparta, Wybuchowa, impulsywna, wyrachowana, wyśmiewna, zarozumiała</i>	Cechy w relacjach interpersonalnych	104	52,79
<i>Brak wiary we własne siły, Mało ambitna, niezależna, Samolubna, egoistyczna, skromna, stresuje się, szybko się poddaje, pesymistka, wysokie ego, Zamknięta w sobie, Zbyt pewna siebie</i>	Cechy w relacji do własnej osoby	21	10,66
<i>Balaganiara, leniwa, Małe doświadczenie, mało zorganizowana, małostkowa, nieodpowiedzialna, niepunktualna, Niezorganizowana, niesystematyczna, Pedantyczna, pracoholik, zbyt pracowita, surowa, wymagająca, Zajęta, zabiegana, zbyt zdyscyplinowana</i>	Cechy w relacji do obowiązków	44	22,34
<i>bez wyobraźni, chaotyczna, flegmatyczna, Mało aktywna, Monotonna, melancholijna, przejmująca się, roztargnienie, roztrzępana, rzeczowa, sceptyczna, Uzależniona od papierosów, Wąskie horyzonty</i>	Inne	28	14,21
Razem		197	100

W obrębie drugiej klasyfikacji wad dominowały cechy w odniesieniu do relacji interpersonalnych (52,79%). W drugiej kolejności badani zwracali uwagę na negatywne charakterystyki w odniesieniu do obowiązków (22,34%). Zatem w obszarze negatywnych atrybutów autorytetu za najważniejsze można uznać zachowania w relacjach interpersonalnych oraz negatywne funkcjonowanie w zakresie wykonywania powierzonych obowiązków lub nadgorliwe ich wykonywanie.

W zakresie cech osobowości autorytetu mierzonych kwestionariuszem NEO-FFI najważniejsza okazała się sumienność ( $M=51,39$ ;  $SD=6,15$ ) oraz ugodowość ( $M=47,48$ ;  $SD=6,71$ ). Mniej istotne okazały się cechy ekstrawersji ( $M=44,39$ ;  $SD=6,84$ ) oraz otwartości na doświadczenie ( $M=39,17$ ;  $SD=5,74$ ). Najniższe wyniki badani przypisywali cechom neurotyczności ( $M=23,07$ ;  $SD=6,40$ ). Autorytet jest zatem percypowany jako osoba emocjonalnie stabilna, spokojna, zrelaksowana i zdolna do zmagania się ze stresem, bez doświadczania obaw, napięcia, rozdrażnienia. Ponadto widzą autorytety jako osoby sympatyczne do innych i skłonne



**Rys. 1.** Wartości ostateczne cenione przez autorytet.



**Rys. 2.** Wartości instrumentalne, którymi kieruje się autorytet

do udzielania im pomocy oraz sądzące, że ludzie mają identyczne postawy, co one. Percypowane są jako prostolinijne, szczere, altruistyczna, potulne i łagodne oraz skromne i uczuciowe w stosunku do innych. Badani sądzą, że autorytety wykazują dużą siłę woli, są zmotywowane do działania oraz wytrwałe w realizowaniu swoich celów. Są skrupulatne, obowiązkowe, punktualne, rozważne i rzetelne w pracy oraz mają duże osiągnięcia.<sup>21</sup> Interpretacja wyników kwestionariusza NEO-FFI w dużym stopniu potwierdza opinie o autorytetach uzyskane na podstawie opisu ich zalet i wad.

Pośród wartości ostatecznych cenionych przez autorytet (rysunek 1) najistotniejsze okazały się szacunek do samego siebie (91,89%), mądrość (87,11%), równość (86,27%), bezpieczeństwo rodziny (87,44%), prawdziwa przyjaźń (81%), zdrowie (80,67%). Najmniej istotną wartością cenioną przez autorytet w opinii badanych jest bezpieczeństwo narodowe (49,73%), zbawienie (54,61%) oraz ekscytujące życie (59,39%).

Pośród wartości instrumentalnych, którymi kieruje się autorytet (rysunek 2), badani najmocniej wskazywali na kochający (99,67%), intelektualista (97,5%), oraz czysty (93,56%), o szerokich horyzontach (92,27%), kulturalny (93,24%), uczciwy (91,44%). Najslabiej w ich opiniach autorytety kierują się posłuszeństwem (75,83%), opanowaniem (76,17%) oraz sprawnością (80,87%). Dominują zatem wartości intelektualne, związane z funkcjonowaniem w relacjach interpersonalnych..

## BIBLIOGRAFIA

<http://wiadomosci.onet.pl/kraj/kto-dla-polakow-jest-najwiekszym-autorytetem-sondaz-dla-onetu/rlbq9j>

Aronson E. (2011). Człowiek istota społeczna. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Czapów Cz., & Jedlewski S. (1971). Pedagogika resocjalizacyjna. Warszawa: PWN.

Esmaeili Z., Mohamadrezai H., & Mohamadrezai A. (2015). The role of teacher's authority in students' learning. *Journal of Education and Practice*. Vol.6, No.19.

Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne. (2000). Kraków – Warszawa: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius” Instytut Psychiatrii i Neurologii.

Lambert M.J., Norcross C., & Goldfried M.R. (eds.) *Handbook of psychotherapy integration*. 1992. New York: Basic Books.

Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., & Śliwińska M., (2007). Inwentarz osobowości NEO-FFI P. Costy i R. McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

---

<sup>21</sup> Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M., (2007). Inwentarz osobowości NEO-FFI P. Costy i R. McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik. Warszawa Pracownia Testów Psychologicznych.

## **KONTAKT**

**Dr Joanna Gózdź**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Pedagogiki i Psychologii

40-126 Katowice

Ul. M. Grażyńskiego 53

Telefon:698902363

e-mail: joanna.gozdz@geovetical.pl



## RESUMÉ

Předmětem zájmu předkládané monografie je analýza a hodnocení teoretických konceptů vnitřní kvality terciálního vzdělávání na institucionální i národní úrovni vzdělávacího prostoru.

Monotematicky zaměřená monografie s názvem **Otázky evaluace výuky na vysokých školách** je výsledkem dlouhodobě pěstovaných mezinárodních odborných vazeb vysokoškolských pracovišť v Česku, na Slovensku a v Polsku se zaměřením na otázky edukační diagnostiky a evaluace.

Široká oblast zajišťování celkové kvality vzdělávacích činností vysokých škol, která byla v nedávné době posílena právní úpravou příslušného zákona, je v knize cíleně zúžena na zásadní problematiku kvality výuky a učení (se) a procesu hodnocení. Evaluace kvality výuky, učení a hodnocení je pojímána jako vícedimenzionální proces s charakteristickými indikátory a jejich kritérii, relevantními nástroji pro jejich identifikaci, kvalifikaci a kvantifikaci a způsoby vhodnými pro prezentaci a interpretaci evaluačních zjištění.

Ve dvanácti kapitolách autoři reflektují aktuální stav zkoumaných evaluačních procesů, a to na základě nových vědeckých konceptů, právních i strategických výstupů z projektů či výzkumných nálezů. Studium kapitol zahraničních autorů poskytuje čtenářům knihy příležitost pro komparaci a zobecňování s cílem nalézání společných charakteristik a znaků evaluací výuky a učení jako základu pro odhalení a odůvodnění jejich národních odlišností, které jsou výsledkem rozdílných kulturně - historických podmínek. V centru pozornosti autorů jsou nejen vysokoškolští učitelé jako řídicí subjekty výukových procesů a objekty procesů evaluačních s jejich profesními kompetencemi a profesními profily, ale současně i studenti vysokých škol jako aktivní činitelé (sebe)vzdělávání. Specifickou skupinou studentů jsou studenti učitelských programů, kteří mohou zkušenosti získané z účasti na evaluačních procesech na vysokých školách přenést do své následné učitelské praxe. Monografie je určena odborné pedagogické a andragogické komunitě, především z řad akademických pracovníků, a zvláště pak těm, kteří se věnují přípravě učitelů všech stupňů v pregraduálním i dalším vzdělávání.

Monografie přináší nový pohled na rozvoj evaluační teorie s respektem její aplikace do pedagogické praxe, což vytváří prostor pro odbornou diskuzi.

## SUMMARY

The subject of this monograph is analysis and evaluation of theoretical concepts of internal quality in tertiary education at the institutional and national level in the education environment. The monothematic monograph called the **Issues in the evaluation of university education** is the result of long-term international academic ties between universities in the Czech Republic, Slovakia and Poland focusing on issues of education diagnostics and evaluation.

In this book, the wide area of overall quality assurance of education at universities, which has been lately strengthened by a provision of the given law, has been purposely limited to the principal issue of the quality of teaching and learning and the process of evaluation. The evaluation of the quality of education, teaching and assessment is regarded as a multi-dimensional process with characteristic indicators and their criteria, relevant tools for their identification, qualification and quantification and means suitable for the presentation and interpretation of evaluation findings.

In twelve chapters, the authors examine the current state of researched evaluation processes, with regard to new scientific concepts, legal and strategic outputs from projects or research findings. The chapters by foreign authors offer readers an opportunity to compare and generalise in order to find common characteristics and features in the evaluation of education and teaching as the basis for uncovering and justifying their national differences, which result from different cultural and historical conditions. At the centre of authors' attention are not only university teachers as managing subjects of educational processes and objects of evaluation processes with their professional competences and professional profiles but also university students as active agents of (self) education. A specific group of students are students of teaching programmes, who can use the acquired experience from their participation in evaluation processes at universities in their future teaching practice.

The monograph is intended for professional educational and andragogic community, especially for academics and those who deal with the education of teachers on all levels of undergraduate and further education.

The monograph brings a new perspective on the development of evaluation theory with respect to its application in teaching practice, which creates space for professional discussion.

# REJSTŘÍK

## A

Adamec, 156, 157, 161  
Agius, 133  
akademické prostředí, 9  
akreditace, 105  
Aksit, 58  
Alamis, 133  
analýza spokojenosti, 155  
Arnon, 20, 26  
Arruda, 52  
assessment, 27, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68,  
69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 127, 128,  
131, 132, 139, 194  
autoevaluace, 10  
Aydm, 133

## B

Babiaková, 3, 5, 9, 21, 26, 27  
Bailey, 133  
Bajtoš, 102, 119  
Bandura, 146  
Banty, 132  
Baumert, 106  
Beishuizen, 40, 46  
Beneš, 147  
Berk, 52, 54  
Bertrand, 37, 45  
Biggs, 37, 75  
Black, 119, 126  
Blanco, 18, 27  
Blaško, 103, 104  
Blašková, 20, 27, 103, 113  
Brázdová, 163  
Brewer, 106  
Brožovičová, 143  
Brycla, 52  
Bullock, 119  
Buzan, 149

## C

Cejpek, 90  
Cisovská, 105  
Czeslaná, 148

## Č

Čabalová, 141  
Čermák, 145  
Čicháček, 148

## D

Dan, 161  
De Weert, 116  
Delaney, 51, 60, 105, 113, 119, 126, 128  
detection of teaching quality, 63  
Devin, 65  
Devlin, 36, 44, 45  
Dixon, 118  
Dollard, 146

## E

efektivní učení, 33, 41, 103  
efektivní výuka, 36  
Encyklopedie Diderot, 149  
ENQA, 120, 126  
EUROSTUDENT, 118  
Eurydice, 102

## F

Fahie, 65  
faktory ovlivňující kvalitu výuky, 115  
Ferrari, 97  
Fetterman, 52  
Fisher, 118, 126  
Fischer, 10  
Franěk, 92  
Fuller, 132

## G

Garner, 133  
Gartner, 95  
Göbelová, 3, 5, 33, 36, 45, 47  
Goldhaber, 106  
Greatbach, 120  
Green, 53, 105  
Groeben, 148  
Gulová, 145

## H

Hajek, 64  
Hájek, 148  
Harris, 38, 46  
Hartl, 146  
Hartlová, 146  
Harvey, 53, 105  
Hassonová, 150  
Hašková, 156, 161  
Hativa, 51, 103, 113  
Hausenblas, 119  
Heidegger, 34, 46  
Hendl, 51, 60, 70, 75, 120, 128, 144, 152  
Higgins, 133  
hodnocení kvality studijních programů, 84  
hodnocení výuky, 104  
Hogan, 39, 45  
Holeček, 92  
Holland, 120  
Howard-Jones, 119, 126  
Hübscher, 38, 46  
Hytych, 145

## Ch

Chun Seng Kam, 53

## I

ideální učitel, 119  
Illeris, 34, 35  
indicators of teaching quality, 63

## J

Janík, 51, 53, 60, 75, 98, 116, 128  
Jankal, 103, 134  
Jankalová, 103, 134  
Janko, 53  
Jašurek, 117  
Jelonek, 52  
Ježek, 52, 53, 116, 117  
Johnson, 105, 119, 126  
Jung, 149  
Jůva, 119

## K

Kalhous, 52, 60  
Kandiko, 118, 126  
Keller, 143  
klíčové kompetence, 116  
Knecht, 116  
Kohoutek, 105  
Kolář, 92

Kolb, 35  
kompetence studenta, 18  
kompetence učitele, 6, 89  
kompetence učitelů, 21  
Kosłowski, 20, 27  
Kostíková, 145  
Krejčířová, 143  
kritická reflexe studentů, 42  
kritický diskurs, 42  
Kryštof, 156  
Kučera, 146  
Kunter, 102  
kvalita výuky, 52, 54, 59, 77  
kvalita vzdělávání, 9  
Kvernbekk, 64

## L

Lambert, 181  
Langmeier, 143  
Liessmann, 33, 46, 66  
Lokajíčková, 53  
Longanecker, 18, 27  
Ludwig, 150

## M

Mahony, 133  
Machalová, 146  
Malach, 53, 67  
Maněnová, 53  
Mareš, 52, 53, 116, 117  
Martin, 132  
Matoušková, 148  
Mawer, 118, 126  
McConigal, 41, 42  
McGillicuddy, 65  
McGonigal, 42, 46  
Mezirow, 41  
Microsoft, 103  
Michek, 53  
Miller, 146  
Miovský, 120  
Moore, 37  
Motivace, 23, 24  
Mukhopadhyay, 132  
Münsterová, 51, 61

## N

Najvar, 116  
Neumajer, 95  
Nevgi, 58  
Niemi, 58

Novotný, 142  
NUI Galway, 103

## O

Obst, 52, 60  
Oon, 53  
Orrell, 133  
Ozmen, 133

## P

Pabian, 105  
Palouš, 36  
Parks, 38  
Patočka, 34, 46  
pedagogická diagnostika, 54  
Peterson, 118  
Pol, 40  
politika kvality, 14  
Politika kvality, 15  
Poulos, 133  
Pressley, 38, 39, 45, 46  
profesní etika, 89  
profesní kompetence, 6, 7, 58, 101, 102, 103  
profesní profil, 7, 101  
profesní standard, 89, 94  
Prudký, 105  
Průcha, 10, 27, 76, 92, 102, 141, 153, 171, 172  
Puntambekar, 38, 46

## Q

QAA, 133  
quality of university education, 63

## R

Rabušic, 147, 148  
Rabušicová, 147, 148, 151  
Rais, 51, 61  
Raman, 117  
Ramsden, 36, 46, 66, 76  
Reeves, 35, 37, 45, 46  
Reichel, 20, 26  
Reml, 52  
Remr, 51, 53, 60, 61  
Roskovec, 53  
Rynco, 67

## Ř

Říháček, 145

## S

Sajdak, 106  
Samarawickrema, 36, 44, 45  
Sándor, 104  
scaffolding, 38, 39, 40  
Scott, 150  
Scriven, 52  
Scruton, 34  
Schleicher, 106  
Schleller, 34  
Schratz, 10  
Sikorová, 53  
Skidmore, 132  
Sklenářová, 53  
Slavík, 91, 94, 102  
Smékalová, 157  
Smith, 145  
Spencer, 53  
Stanley, 51, 60  
Stanny, 52  
Straková, 53  
strategie učení, 33, 42  
Straub, 133  
Strmisková, 157, 162  
Stufflebeam, 53  
Suchomel, 53  
Summan, 103  
Sursock, 117  
Svoboda, 95  
systém kvality, 9, 11, 13  
Systém kvality vzdělávání, 13, 15, 17, 27

## Š

Šafránková, 92  
Šedřová, 134, 142  
Šima, 105  
Šíma, 120, 126  
Šíp, 145  
Šípr, 156  
Špatenková, 157  
Šťastná, 53  
Šukolová, 23, 25, 27  
Švaříček, 134  
Švec, 92

## T

teorie učení, 6, 33, 36, 37, 41, 45  
Thorová, 146, 147  
Tollingerová, 105  
transformace, 6, 33, 36, 37, 41, 45, 91  
Treslan, 105  
Tureckiová, 92  
Turek, 102, 104

## U

učitelská propedeutika, 50  
UNESCO, 97  
univerzita třetího věku, 155, 156

## V

Vacínová, 147  
Van de Pol, 46  
Vavřín, 156  
Veteška, 141, 147  
Virtanen, 58  
Vltavská, 118, 126  
Vojíková, 105  
Volman, 40, 46

Vuorikari, 96  
Vygotskij, 38, 39, 46  
Vymazal, 148  
Vysegrad Fund, 19, 21, 22  
vysokoškolský pedagog, 36  
vysokoškolský učitel, 89, 101, 102, 103  
vzdělávání seniorů, 155

## W

Walterová, 92  
Weaver, 133  
Widdowson, 118  
Wichman, 132  
Wilkinson, 133  
Williamson, 132  
Wittek, 64  
Woessmann, 106  
Worek, 52  
Wright, 51, 61  
Wroczyńska, 118, 126

## Z

Zelová, 104  
Zitouni, 103



## **Otázky evaluace výuky na vysokých školách**

Vydala Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta

Editoři : doc. PhDr. Josef Malach, CSc., Mgr, Dana Vicherková, Ph.D.  
Recenzoval: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA  
Vydání: první, 2018  
Počet stran: 200  
Tisk: REPRONIS s. r. o., Ostrava  
Cena: neprodejné

© Ostravská univerzita

**ISBN 978-80-7599-024-2**