

MANUÁL PRO TVŮRCE A UŽIVATELE STUDENTSKÉHO POSUZOVÁNÍ VÝUKY

JIŘÍ MAREŠ



Univerzita Karlova v Praze
Nakladatelství Karolinum
Praha 2006

Recenze: prof. RNDr. Jiří Anděl, DrSc.
doc. PhDr. Václav Břicháček, CSc.

© Jiří Mareš, Praha 2006

© Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum

ISBN 80-246-1234-8

Obsah

1. Úvod	5
2. Účely studentského posuzování výuky	9
3. Zásady pro koncipování vhodné metody	13
4. Zásady pro konstruování vhodné metody	17
5. Zásady pro zadávání metody studentům	25
6. Zásady pro vyhodnocování získaných dat	31
7. Zásady pro interpretování výsledků	35
8. Zásady pro zveřejňování výsledků	43
9. Zásady pro využívání výsledků	45
10. Cílená práce s vysokoškolskými učiteli	47
11. Závěry	55
12. Literatura	57
13. Přílohy	61
Řád pro hodnocení výuky studenty Univerzity Karlovy v Praze	62
Ukázka posuzovací škály SEEQ (Students Evaluation of Educational Quality)	66
Ukázka základního vyhodnocování dat z posuzovací škály užívané v Kanadě na Univerzitě v Calgary	68
Ukázka složitějšího třídění získaných dat z posuzovací škály užívané v Kanadě na Univerzitě v Calgary	70
Ukázka podoby výstupů pro detailnější práci s katedrami	71
Ukázka studentského hodnocení kvality studijního materiálu	73
Pořadí důležitosti různých dimenzí kvalitní vysokoškolské výuky z pohledu studentů, učitelů a výzkumníků	74

1. Úvod

Studentské posuzování kvality výuky a kvality učitelů má ve vyspělých zemích dlouholetou tradici přinejmenším od dvacátých let dvacátého století (McKeachie, 1990) a intenzivní výzkumy v této oblasti probíhají posledních 40 let. Naše země měla v této oblasti jisté zpoždění, takže tento přístup k poznávání kvality výuky je dodnes širší vysokoškolskou veřejností chápán jako něco nového, neobvyklého, ba i problematického.

Přitom v Československu začaly první výzkumy už koncem sedmdesátých let a první detailnější studie vyšly ve druhé polovině osmdesátých let (Mareš, 1985, 1988). Po roce 1989 u nás začal „boom“ studentského posuzování vysokoškolské výuky, provázený nekritickým nadšením, přičemž sama šetření měla velmi často amatérský ráz. První instruktivní pomůcky v češtině (např. Mareš, 1991, 1994) byly záhy rozebrány a *neodborně koncipované* průzkumné akce na leckterých našich vysokých školách a fakultách ještě přežívají.

Mnohé školy u nás i v zahraničí nechápou studentské posuzování jen jako *jednu z mnoha metod* ke zjišťování efektivity výuky, nýbrž jí připisují neobyčejnou závažnost; často ji neoprávněně berou jako metodu hlavní, ne-li jedinou.

Nový zákon o vysokých školách zakotvil hodnocení činnosti vysoké školy *standardní záležitostí* pro všechny české vysoké školy¹. Ve vyspělých zemích je běžné, že součástí tohoto hodnocení je zjišťování názoru studentů na kvalitu výuky. Uvedené stanovisko zaujímá také Akreditační komisi vlády ČR, která pečuje o kvalitu vysokoškolského vzdělávání a všestranně posuzuje vzdělávací a vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost vysokých škol.² Mnoha vysokým školám a fakultám dodnes činí potíže se s hodnocením kvality výuky studenty a absolventy školy seriózně vyrovnat. Rada vyso-

¹ Zákon o vysokých školách č. 111/1998 v § 17 odst. 2 f) říká, že statut vysoké školy musí obsahovat vymezení obsahu, podmínek a četnosti hodnocení činnosti vysoké školy. V § 21 odst. 1 f) ukládá vysoké škole provádět pravidelné hodnocení činnosti vysoké školy a zveřejňovat jeho výsledky.

² Zákon o vysokých školách č. 111/1998, § 84, odst. 1.

kých škol ČR uspořádala v r. 1999 na dané téma první celostátní seminář, ale situace v terénu se od té doby příliš nezlepšila.

Univerzita Karlova připravila (po obšírných diskuzích v pedagogické komisi Akademického senátu UK) v r. 2001 vnitřní předpis³, který rámcově upravuje danou problematiku pro potřeby celé univerzity. Od r. 2002 organizuje prorektorka J. Svobodová každoročně odborný seminář pro zájemce z řad studentů, učitelů a představitelů fakult UK o hodnocení kvality výuky studenty a absolventy.

Nehledě na toto úsilí přetrvávají na fakultách UK problémy s koncipováním, zadáváním, vyhodnocováním a využíváním výsledků studentského hodnocení kvality výuky. V čem tyto problémy spočívají?

Problémy spočívají v tom, že hodnocení:

- je prováděno nedůvěrou učitelů (tři hlavní argumenty bývají: studenti nejsou k posuzování kompetentní; je to formální záležitost, která nemůže nic podstatného ovlivnit; výsledky se dají zneužít proti učitelům)
- je prováděno nedůvěrou studentů (tři hlavní argumenty bývají: je to formální záležitost, stejně se tím nic ovlivnit; o výsledcích se nedovíme, nebyvají zveřejněny; výsledky se dají zneužít proti studentům)
- není zatím prováděno odborně, je spíše dílem nadšených amatérů (ať už učitelů, nebo studentů)
- se často opírá o nestandardizované dotazníky, jejichž kvalita se nezkoumá, a tedy nezlepšuje
- získaná data nejsou vhodným způsobem statisticky zpracována a nejsou adekvátně interpretována
- výstupní data nemají podobu vhodnou pro systematické využívání výsledků a obecně panují rozpaky, jak s nimi odborně pracovat
- směšují se dva rozdílné účely hodnocení: 1. jako zpětná vazba pro vlastní potřebu učitelů a kateder (formativní hodnocení), 2. jako podklad pro administrativní rozhodování o kvalitě práce učitelů, kateder, fakult (sumativní hodnocení)
- panují nejasnosti v tom, co je předmětem hodnocení: učitel jako jednotlivec, výuka jednoho vyučovacího předmětu (na níž se může podílet více učitelů), pedagogická práce katedry (katedra může zajišťovat výuku více předmětů)
- pro všechny úrovně hodnocení (od katedrální až po celouniverzitní) a pro všechny objekty hodnocení (od jednoho učitele či jeden předmět až po pedagogickou činnost fakulty jako celku) se používá jedna metoda, jeden okruh otázek; přitom je zřejmé, že by bylo výhodnější hodnocení více-

³ Řád pro hodnocení výuky studenty Univerzity Karlovy v Praze (viz příloha č. 1 tohoto manuálu).

ňové; tj. stanovit okruh otázek společných pro všechny katedry a všechny předměty, dále nabídnout k výběru okruh otázek specifických pro určitou skupinu kateder a předmětů a konečně nabídnout k výběru okruh otázek specifických jen pro daný předmět (např. předmět s převahou laboratorních cvičení či výuky u lůžka nemocného)

- při zveřejňování získaných výsledků u nás často převládá přístup typu „vše nebo nic“; přitom je zřejmé, že i zde by bylo možné odstupňovat způsob zveřejňování a míru podrobnosti zveřejňovaných údajů podle uživatelů a podle míry podrobnosti, kterou se potřebují dozvědět; některé údaje potřebuje vedení fakulty, některé vedení katedry, některé učitel sám, některé studenti
- objevují se tendence vyvozovat vážné závěry z jednorázových, nikoli opakovaných šetření.

Proto se vedení UK rozhodlo vydat tento manuál jako stručnou instruktivní pomůcku. Obdobné manuály jsou ostatně běžné na mnoha zahraničních vysokých školách (viz např. Student Evaluation, 2001, Guide to Interpreting aj.).

Předkládaný manuál si neklade za úkol detailně probrat a prodiskutovat zvolenou problematiku v plné šíři, to bude úkolem jiné připravované publikace. Manuál přináší jen základní rady, doporučení. Shrnuje vyzkoušené zásady pro korektní práci se studentským **kvantitativním** posuzováním výuky; ponechává však stranou kvalitativní přístupy.

*prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.
Univerzita Karlova v Praze
Lékařská fakulta v Hradci Králové*

2. Účely studentského posuzování výuky

Hodnocení vysokoškolské výuky může mít v zásadě dvojí podobu – sumativní, či formativní – a každé z nich plní jiný účel. Tyto dvě podoby nelze zaměňovat, ani není vhodné se je snažit vtěsnat do jediné metody, do jediného šetření.

Sumativní hodnocení je hodnocení souhrnné, závěrečné, certifikační, jehož cílem je roztrždit učitele, katedry, kurzy, vyučované předměty do malého počtu kategorií (kvalitní – nekvalitní, vyhovuje – nevyhovuje, výborný – průměrný – slabý) a rozhodnout o jejich další existenci. Závěrečný verdikt vynáší někdo mimo dané pracoviště, nadřízený orgán, kontrolní orgán.

Z metodologického pohledu u sumativního hodnocení je potřeba klást důraz na *globální charakteristiky výuky*, na souhrnný pohled.

Důsledky sumativního hodnocení mohou být velmi závažné: učitel je odměněn, učitel je napomenut, učitel je potrestán finančně, učitel už není pověřován výukou a bývá přeřazen na jinou práci, učitelé není prodloužena pracovní smlouva; kurz je oceněn jako výborný, kurz musí být přepracován, kurz přestane být povinný, kurz už není vypisován atd.

Oproti tomu **formativní hodnocení** je hodnocení dílčí, průběžné, diagnostické, jehož cílem je dát učiteli, katedře, organizátorům kurzu či garantovi vyučovacího předmětu včas zpětnou vazbu o tom, jakou kvalitu výuka má, v čem jsou případné nedostatky a chyby, aby je bylo možné odstranit.

Z metodologického pohledu u formativního hodnocení je potřeba klást důraz na *detailněji strukturované charakteristiky výuky*, na podrobnější, členitější pohled. Kvalita je odstupňována do mnoha kategorií, jemněji se rozlišuje mezi jejími složkami. Podklady dostávají nikoli nadřazení, ale sami aktéři a závěry vyvozují oni sami pro svou potřebu.

Cílem není aktéry odměnit, či potrestat, nýbrž najít cesty ke zlepšení stávajícího stavu anebo udržení výborné kvality. Důsledky formativního hodnocení tedy nikoho existenčně neohrožují, ale dovolují postupně zkvalitňovat výuku.

Obě podoby hodnocení jsou legitimní, každá má svůj okruh použití a své limity. Nedají se směřovat a ti, kdož rozhodují o průzkumech studentských názorů, ti, jichž se hodnocení týká (učitelé, katedry apod.), i ti, kteří hodnotí (studenti v roli posuzovatelů), ti všichni by měli mít jasno, zda v daném případě jde o hodnocení formativní či sumativní.

Rozhodnutí, zda půjde o hodnocení sumativní, či formativní, považujeme v případě studentského posuzování za rozhodnutí zásadní. Ovlivňuje totiž celkovou strategii hodnocení, chování aktérů, kvalitu i využitelnost získaných výsledků. Proč je mezi oběma typy tak velký rozdíl? Hardin a Cowen (1982) formulovali důsledky obou strategií hodnocení velmi výstižně. Říkají: člověk, který si myslí, že účelem hodnocení jeho práce je třídění či selekce, učiní vše, co může, aby skryl své nedostatky a ukázal své přednosti. Je-li naopak cílem hodnocení zjistit nedostatky proto, aby se další činnost mohla na ně soustředit, abychom mu pomohli k lepším výsledkům, pak je pochopitelně v jeho vlastním zájmu, aby sám pomohl při zjišťování nedostatků či mezer. V jednom typu hodnocení *nelze* současně splnit oba cíle.

Na základě dlouholetých praktických zkušeností i studia odborné literatury **preferujeme formativní hodnocení**. Nepředstavuje totiž hrozbu, je relativně podrobnější, dává členitější obraz o kvalitě výuky „z druhého břehu“, tedy z pohledu studentů, jimž je výuka určena. Dává šanci učitelům, katedrám a fakultám postupně zlepšovat kvalitu své výuky.

V odborné literatuře se někdy setkáváme ještě se třetím účelem studentského posuzování výuky. Je jím **poskytování zpětné vazby studentům nižších ročníků**, které předměty a kurzy jsou dobré, stojí za to si je zapsat a které jsou naopak ztrátou času. V pozadí bývá hodnocení rozdílů mezi různými učiteli téhož předmětu. Tento účel hodnocení je běžný na řadě zahraničních vysokých škol. Předpokládá ovšem, že výsledky studentského hodnocení kvality výuky a kvality učitelů škola systematicky zveřejňuje na svých intranetových stránkách. Studenti nižších ročníků se s výsledky mohou seznámit dříve, než si zapisují předměty vyššího ročníku. Zmíněný účel se stává užitečný v případě kreditového systému a v případě, že tentýž předmět je nabízen v „několikerém provedení“.

Účel, proč se na fakultách provádí studentské hodnocení výuky, můžeme specifikovat i z jiných pohledů.

Organizátor šetření se může rozhodnout, že **zmapuje aktuální stav výuky**. Tedy, že se blíže podívá na věci, které jsou sice na fakultě známé, ale o jejich okolnostech se mnoho neví. Zejména se neví, jak tyto věci vidí studenti. Např. co může způsobovat určité výsledky právě v předmětu X, a ne v jiných předmětech; co je za známými rozdíly mezi katedrami C a D; v čem spočívají rozdíly mezi učiteli A a B na téže katedře apod.

Organizátor šetření si může vytyčit i jiný cíl. Potřebuje zjistit, jak se projevují **změny ve výuce**, které byly provedeny v rámci vysoké školy, fakulty, katedry ap. Může jít třeba o změny v celkové organizaci výuky (změna poměru přednášek a praktické výuky, změna ve velikosti studijních skupin, přesunutí předmětu v rámci učebního plánu do jiného semestru, jiného ročníku), změny v obsahu výuky (vypuštění učiva, doplnění učiva, přehození pořadí témat), změny v používaných vyučovacích metodách, zavedení nových studijních materiálů, změny v personálním obsazení výuky atd.

Vedení katedry může také zajímat, jak vidí studenti pedagogickou činnost **jednotlivých učitelů**. To proto, aby učitel získal průběžnou zpětnou vazbu, aby mohl zlepšovat výuku se znalostí reprezentativních názorů svých studentů.

Organizátor šetření může zjišťovat, jak **studenti vidí sami sebe**, jak hodnotí svou přípravu na výuku, svou práci v průběhu výuky i pokrok, kterého v daném předmětu dosáhli.

Kvalitně připravené metody mohou rovněž posloužit pro **výzkumné účely**, např. pro zjišťování faktorů, které prokazatelně ovlivňují studentské posuzování kvality výuky v našich podmínkách (viz též oddíl nazvaný Zásady pro interpretování výsledků).

3. Zásady pro koncipování vhodné metody

3.1 Pohled studentů na kvalitu absolvované výuky je nenahraditelný, nedá se suplovat ničím jiným.

Je to pohled uživatelů, kteří jsou v každodenní styku s učiteli a katedrami. Je to pohled těch, jimž je výuka určena a měli by si z ní odnést co nejvíce. Učitelé, vedení kateder, vedení fakult, ti všichni by měli znát studentské názory, aby měli možnost na ně včas reagovat. Přitom se názory studentů a názory učitelů mohou lišit, neboť studenti vidí svou výuku a své učitele jen z určitého úhlu a neznají další souvislosti.

3.2 Studentské hodnocení kvality výuky není jedinou, univerzální či hlavní metodou pro poznání kvality vysokoškolské výuky.

Existuje řada dalších metod. Údaje získané studentským posuzováním výuky je proto třeba konfrontovat s údaji získanými jinými metodami a z jiných zdrojů. K dalším metodám patří (Greenwood, Ramagli, 1980):

- měření výkonu studentů, kterého v daném předmětu dosáhli, např. pomocí didaktických testů (což ovšem předpokládá přesné definování cílů, výběr učiva, vymezení hranice přijatelného výkonu, měření pokroku, kterého dosáhli oproti začátku výuky atp.);
- posouzení kvality výuky, které provádějí učitelovi kolegové pomocí standardizovaných postupů;
- učitelovo sebehodnocení;
- hodnocení učitele nadřízenými;
- standardizované pozorování průběhu výuky vnějším nezávislým pozorovatelem;
- testování učitelovy profesionální kompetence;
- analýza videozáznamů pořízených o průběhu výuky.

Za úvahu stojí i další alternativní postup, který bychom mohli označit:

- diagnóza kvality výuky vycházející z diskuze se studenty v malých skupinách – *small group instructional diagnosis* (Abbott et al., 1990); někdy se mluví také o ohniskových skupinách.

3.3 Studentské názory lze zjišťovat pomocí kvantitativních metod (zpravidla dotazníků a posuzovacích škál), dále pomocí kvalitativních metod (rozhovorů, volných písemných odpovědí, kreseb) anebo kombinací obou. V praxi se nejčastěji používají dotazníkové metody s minimem volných odpovědí.

Vyhodnocování dotazníků s formalizovanými odpověďmi je relativně rychlé. Odpovědi jsou k dispozici od všech respondentů a dá se spočítat, nakolik jsou zjištěné názory spolehlivé a reprezentativní pro zkoumaný vzorek studentů apod.

3.4 Pro méně zkušené uživatele je výhodné, než získají dostatek odborných zkušeností, postupovat v této sekvenci:

- a) vzít hotový, kvalitní a v praxi vyzkoušený dotazník a použít ho jako celek
- b) vzít z hotového, kvalitního a v praxi vyzkoušeného dotazníku několik *ucelených* bloků otázek mapujících určitá témata, doplnit dotazník minimem svých otázek a použít ho
- c) vzít z hotového, kvalitního a v praxi vyzkoušeného dotazníku *ucelený* blok otázek, doplnit dotazník několika svými bloky otázek a použít ho
- d) vypracovat úplně nový, svůj vlastní dotazník.

Vypracování nového originálního dotazníku je práce vyžadující odborné znalosti a dostatek času na ověření. Nemůže být svěřena amatérům, neboť na základě získaných výsledků se pak rozhoduje o lidech, o práci, kterou vykonali, a o jejich pověsti na škole. Pochybení v přípravě metody může mít dalekosáhlé etické i existenční následky.

3.5 Je-li účelem šetření roztrždit učitele, katedry, předměty na výborné, průměrné, nevyhovující a vyvodit z toho administrativní důsledky (jde-li tedy o sumativní hodnocení), pak musí být bezpodmínečně použita standardizovaná, v praxi mnohokrát ověřená metoda. Metoda, jejíž spolehlivost byla prokázána.

V těchto případech se rozhoduje o existenčních záležitostech učitelů a kateder. Proto výsledky průzkumu studentských názorů, o něž se rozhodnutí decizních orgánů opírá, musí být metodologicky čisté a nezpochybnitelné.

3.6 Je třeba rozhodnout, co bude předmětem hodnocení. Bude to učitel jako jednotlivec, výuka jednoho vyučovacího předmětu (na níž se může podílet více učitelů), pedagogická práce katedry (katedra může zajišťovat výuku více předmětů)?

3.7 Někdy je užitečné vzít v úvahu funkci určitého předmětu a jeho postavení ve studijním plánu fakulty. Existují předměty, které mají vstupní, úvodní ráz a procházejí jimi stovky studentů. Pro hodnocení kvality této hromadné výuky musíme zvolit jiná kritéria (a tedy menší počet položek) než pro specializované předměty s malým počtem studentů, v nichž lze použít bohatou škálu vyučovacích metod a lze probírat vybraná témata do hloubky.

3.8 Řekli jsme již, že studentské názory na kvalitu výuky se dají také zjišťovat pomocí kvalitativních metod, tj. rozhovorů, volných písemných odpovědí apod. V praxi se nejčastěji setkávám s případy, kdy studenti po vyplnění dotazníku se ještě mohou na konci volně vyjádřit; svými slovy formulovat osobní názor na kvalitu práce učitele či učitelů, na kvalitu práce dané katedry.

Volné odpovědi obvykle neuvádějí všichni studenti, ale jen někteří. Studentské komentáře k výuce bývají někdy výstižné, jindy vágní; někdy věcné, jindy velmi emocionální; někdy vystihují zásadní věci, jindy si všímají nepodstatných záležitostí. Pokud studenti neodpovídají prostřednictvím počítače, ale píšou své komentáře na papír, bývá čitelnost a srozumitelnost rukou psaných poznámek někdy problematická.

3.9 Naše i zahraniční zkušenosti ukazují, že studenti často neumějí dávat vyučujícím kvalitní zpětnou vazbu. Nedokáží stručně, věcně a bez emocí formulovat své kritické stanovisko, byť leckdy oprávněné. Není divu, protože naši studenti mají málo příležitostí se tomu ve školách naučit. Přitom je to dovednost jako každá jiná a měla by být u nich rozvíjena. Vhodným modelem, tedy příkladem k následování, může být učitel sám, když poskytuje zpětnou vazbu svým studentům.

Kvalitní zpětná vazba, jejíž poskytování by si studenti měli osvojit, se má vyznačovat těmito charakteristikami (modifikovaně podle Sivickiová, 2001: 20–21). Měla by:

- být konkrétní, doložená příklady, které jasně ilustrují jedincovo stanovisko
- se soustředit na pozorovatelné, doložitelné činnosti než stavět na studentových dedukcích o tom, co si učitel asi myslel, co tím sledoval apod.

- se vyhýbat osobním útokům nebo emočně silným výrazům; přesný popis události je užitečnější pro prevenci než spílání využívající anonymitu posuzovatele
- popsat důsledky určitých učitelových činností nebo určitých rozhodnutí katedry z pohledu adresátů; ukázat tyto důsledky z hlediska studentů; snáze se pak hledá řešení
- nabízet alternativy vůči stávající situaci, vůči tomu, co studenti považují za nutné kritizovat
- poukázat nejen na nedostatky, ale ocenit i klady výuky; zmínka o kladech bývá pro učitele povzbuzením, cítí z ní porozumění ze strany studentů a nezaujímá potom defenzivní, či přímo negativní postoj ke kritickým poznámkám; snaží se nad nimi zamýšlet.

4. Zásady pro konstruování vhodné metody

4.1 Rozhodněte, zda budete potřebovat spíše souhrnný, globální pohled na výuku, nebo pohled detailněji strukturovaný. Pokud zvolíte globální pohled, půjde o nepříliš rozsáhlou metodu.

Závěry z výzkumů globálního pohledu na vysokoškolskou výuku se dají *syntetizovat, integrovat* nejméně dvojím způsobem: teoretickou úvahou a empirickým postupem. Z teoretických úvah vyplývá, že multidimenzionální posuzování učitele lze konec konců zredukovat na jeho tři „sociální role“; učitel je ten, který prezentuje učivo, dále ten, kdo usnadňuje studentovo učení, a konečně ten, kdo je manažerem činností souvisejících s výukou.

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

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

Faktorová analýza druhého řádu dospěla k proměnné, kterou by bylo možno nazvat učitelova „obecná pedagogická dovednost“ (*general instructional skill*). Skládá se prý ze tří dílčích dovedností, jimiž jsou: předávání učiva, facilitování interakce učitel – studenti, hodnocení studentského učení.

Autoři tohoto šetření (d'Apolloniová, Abrami, 1997, s. 1204, 1205) proto doporučují pro **sumativní hodnocení** pečlivě vybrat malý počet globálně koncipovaných položek tak, aby použitá metoda nebyla příliš dlouhá a neobsahovala heterogenní položky závislé na situaci, neboť se tím snižuje validita posuzování.

Pro rámcové, přibližné hodnocení efektivity výuky je vhodné používat třídění učitelů a kurzů jen do tří kategorií: vynikající, standardní, nevyhovující (*exceptional, adequate, unacceptable*).

4.2 Potřebujete-li detailněji strukturovaný pohled na výuku, rozhodněte, co konkrétně potřebujete pomocí zvolené metody zjistit. Uveďte výčet témat (tematických bloků).

Analýzy existujících nástrojů pro studentské posuzování kvality výuky, rozhovory se studenty, analýza 30 publikovaných faktorových analýz vedou k závěru, že studentské hodnocení výuky má zřejmě devět dimenzí (Marsh, Roche, 1997). Jsou to tyto dimenze:

- hodnota učení pro studenta
- učitelovo nadšení
- jasnost a organizace výuky
- skupinová interakce
- individuální vztah učitele a studenta
- rozsah učiva a pokrytí učiva výukou
- zkoušení a klasifikování
- zadávané úkoly
- náročnost a obtížnost výuky.

Dlouholeté zkušenosti s jedním z nejrozšířenějších nástrojů pro studentské posuzování kvality výuky – dotazníku SEEQ (Marsh, 1982) – v různých zemích, různých vysokých školách, u různých studijních oborů, různých vyučovacích předmětů potvrzují *mnohorozměrnost* výuky. Globální položky nebo celkové hodnocení výuky nemůže adekvátně vystihnout různorodost výuky. Globální ukazatele bývají snadno ovlivnitelné okolnostmi či náladou posuzovatele než specifické položky.

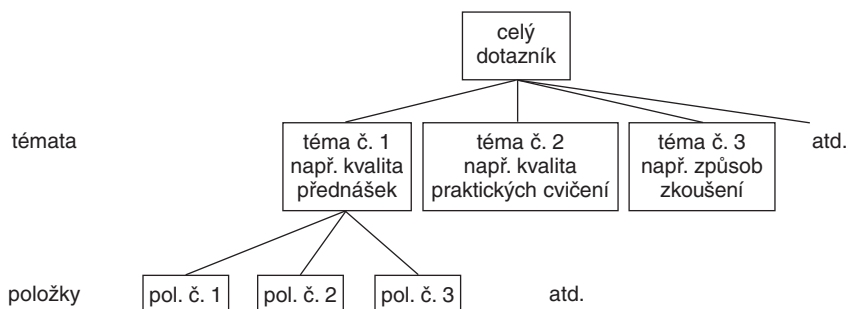
4.3 Rozhodněte, která témata (tematické bloky) jsou pro dané hodnocení nejdůležitější, dále, která by se případně mohla využít, a konečně stanovte, která témata jsou v daném kontextu nepodstatná. Uspořádejte témata (tematické bloky) sestupně podle důležitosti pro daný účel.

4.4 Promyslete, zda témata (tematické bloky), která jste označili jako důležitá, vůbec ovlivňují účinnost výuky. Pokud nemůžete jejich vztah k účinnosti přesvědčivě zdůvodnit, měli byste tato témata upravit či úplně vyřadit.

4.5. Rozhodněte, jak podrobně by měla být jednotlivá témata (tematické bloky) rozvedena.

Obecně se dá říci, že u definitivní verze metody bývá každé téma (tematický blok) rozveden do 3 až 5 položek (tedy otázek zadávaných studentům), výjimečně do 6 až 7 položek.

Struktura celého dotazníku bude mít tedy níže uvedenou podobu (obr. 1).



Obr. 1 Struktura dotazníku

4.6 Rozhodněte, jak dlouhá by měla být celá metoda, aby byla únosná pro vyplňování a současně přinesla co nejvíce informací.

Sečteme-li všechny položky u všech témat (tematických bloků), mívá **celá metoda** zadávaná studentům pro formativní účely ve své definitivní verzi obvykle 20 až 30 položek. Škály užívané pro výzkumné účely bývají delší, obsahují 40 až 60 položek.

4.7 Jednotlivou položku zadávané metody je výhodné koncipovat do podoby tvrzení, jehož platnost student posuzuje pomocí nabídnuté hodnotící škály.

Při hodnocení vysokoškolské výuky se nejčastěji používá technika, která v odborné literatuře figuruje pod různými názvy značícími přibližně totéž: Likertova škála, bodová škála, škála sumovaných odhadů.

Od posuzovatele se vyžaduje buď zaujetí **postoje** v dimenzi souhlasím ... těžko říci ... nesouhlasím, nebo posouzení **intenzity** v dimenzi velmi ... průměrně ... málo. Můžeme po něm chtít posouzení **kvantity** v dimenzi všichni ... nikdo, anebo posouzení **frekvence výskytu** v dimenzi vždycky ... nikdy. *Nejuzívanější* je ovšem **vyjádření souhlasu či nesouhlasu** s určitým tvrzením.

4.8 Položky zadávané metody mohou mít (po formální stránce) různou podobu. Nejběžnější je ovšem předložit tvrzení, jehož platnost student posuzuje pomocí numerické škály, jejíž jednotlivé body jsou slovně popsány. Své stanovisko vyjadřuje *zakroužkováním* zvolené alternativy. Pokud se splete nebo změní svůj názor, škrtně to, co neplatí, a nově zakroužkuje to, co platí. Usnadňuje to pozdější rozhodování o tom, která odpověď vlastně platí.

V případě, že student píše své odpovědi do záznamového archu a data jsou potom opticky snímána, označuje platnou odpověď křížkem.

Příklad 1

Příklad 1

nesouhlasím

spíše nesouhlasím

těžko rozhodnout

spíše souhlasím

souhlasím

nemohu posoudit

Učitel dokázal vysvětlit učivo velmi jasně.	1	2	3	4	5	N
Bylo vidět, že učitel vyučuje svůj obor s nadšením.	1	2	3	4	5	N

4.9 Autoři metody musí rozhodnout, kolikastupňovou škálu posuzovateli nabídnou a na jakém principu bude postavena.

Celosvětové zkušenosti ukazují, že pro hodnocení výuky se nejčastěji používají škály s **5 až 7 stupni**; jen výjimečně se můžeme setkat i se škálou o 9 stupních (viz dotazník SEEQ – Marsh, 1982).

Další důležitou otázkou je, zda má škála obsahovat sudý, nebo lichý počet stupňů. Lichý počet totiž umožňuje posuzovateli, aby odpovídal neutrálně. Proto se střední stupeň výslovně označuje výrazy typu „těžko rozhodnout“, „středně“, „průměrně“. Naproti tomu sudý počet stupňů nutí posuzovatele, aby se přiklonil k jednomu z krajních bodů škály, znemožňuje mu „alibistická“ rozhodnutí, odstraňuje tendenci odpovídat tak, aby „nikomu neuškodil“. Obecně se však dává přednost **lichému počtu** stupňů a také my doporučujeme uživatelům pracovat s lichým počtem stupňů.

Máme-li pětistupňovou škálu, vyvstává určité dilema. Obvykle je posuzování založeno na **přidělování bodů**. Čím více bodů, tím více posuzovatel

s nabídnutým tvrzením souhlasí. Toto pravidlo může interferovat s navyklym chápáním pětistupňového známkování v českých školách, kde jednička (1) znamená nejlepší známku, pětka (5) nejhorší známku. Posuzovatele je třeba na tuto skutečnost výrazně upozornit, aby při vyplňování dotazníku nedocházelo k systematickým chybám.

4.10 Autoři metody musí počítat s tím, že na některé položky dotazníku nemůže posuzovatel odpovědět (jev, k němuž se má vyjádřit, se vůbec nevyskytl) nebo nechce odpovědět. Autoři metody mu tedy musí nabídnout možnost, aby to mohl sdělit. Obvykle se k tomu využívá v češtině písmeno N (v angličtině NA – *Does Not Apply; Not Applicable; ve statistických programech NA znamená Not Available.*).

Protože se metoda zadává velkému počtu osob a obsahově se předkládaná tvrzení týkají různých vyučovacích předmětů i různých situací ve výuce, může se stát, že situace, na níž se položka škály (tj. dané tvrzení, otázka) ptá, vůbec nenastala. Jak mu má posuzovatel sdělit, že na danou položku nemůže odpovědět, ani kdyby chtěl, že odpověď vůbec nepřipadá v úvahu? Ze tří možností, které se nabízejí (tj. nechat položku nevyplněnou, odpovědět prostředním bodem škály, odpovědět pomocí zvláštní alternativy „nehodí se“, „nedá se zodpovědět“), je nejvýhodnější ta třetí. Předchází dvě vnášejí do vyhodnocování výsledků zmatek. V prvním případě se neví, zda položku vynechal omylem, či záměrně. Ve druhém případě by se směřovaly rozdílné věci – „vyjádření střední intenzity“ odpovědi a „nemožnost odpovědět či neochota odpovědět“. Je proto užitečné zavést vedle nabídnuté numerické či jiné škály ještě **zvláštní znak** (např. písmeno N, či číslici 0) a v úvodní instrukci poučit posuzovatele i o této možnosti.

4.11 V bodě 3.4 jsme zmínili možnost, že si autoři doplňují převzaté dotazníky o nové položky, které v původních dotaznících postrádají, anebo že si konstruují úplně nový dotazník. V těchto případech navrhuji nové položky, což je činnost, s níž většina učitelů nemá příliš velké zkušenosti. Nově navržené položky nelze vzít a hned použít. Dříve, než autoři začnou nově navržené položky (nebo celý nově navržený dotazník) empiricky ověřovat, měli by si jejich znění nechat posoudit odborníkem. Není-li to možné, měli by pracovní verzi dotazníku na určitou dobu odložit a vrátit se k ní s jistým odstupem, tentokrát v roli přísného soudce vlastního díla. Existují návody, podle nichž se dá posoudit znění každé nově navržené položky.

R. A. Berk (1979) navrhl soubor otázek, které umožňují autorovi dotazníku nebo cizímu kompetentnímu posuzovateli, aby zhodnotil pracovní verzi dotazníku. Na každou z níže uvedených otázek se odpovídá jen *ano* nebo *ne*.

Obsah a formální podoba jednotlivých položek:

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

Je-li položka správně navržena, měli by posuzovatelé pracovní verze odpovědět *záporně* na otázky č. 5, 6, 7, 8, 9 a kladně na všechny ostatní.

4.12 Nejde však jenom o správné znění jednotlivých položek dotazníku.

Dalším krokem je, nakolik znění každé položky skutečně odpovídá účelu, pro který chceme dotazník použít a nakolik odpovídá tématu, které má konkretizovat. Uvedené vlastnosti je třeba předem posoudit.

I pro tyto případy navrhl R. A. Berk (1979) soubor otázek, které umožňují autorovi dotazníku nebo cizímu kompetentnímu posuzovateli, aby zhodnotil pracovní verzi dotazníku. Na každou z níže uvedených otázek se opět odpovídá jen *ano* nebo *ne*.

Shoda položky s účelem posuzování a se zkoumaným tématem:

10. Je výrok použitelný pro všechny vyučovací předměty, které se budou hodnotit?
11. Charakterizuje výrok jasně a uspokojivým způsobem hodnocenou koncepci výuky nebo program, jímž se výuka řídí?
12. Souvisí daný výrok skutečně s efektivitou výuky?
13. Je výrok v souladu s tím tématem, který má blíže specifikovat?
14. Odráží výrok přesně názory posuzovatelů na to téma, které má být hodnoceno?
15. Odpovídá formulace každého výroku krajním bodům škály (tj. zakotvení škály)?
16. Obsahuje výrok určitá fakta nebo se dá chápat tak, že předkládá určitá fakta?

17. Dá se znění dané položky chápat několika způsoby? (Dá se vykládat různě?)
18. Může se stát, že by uvedený výrok nerozlišoval mezi různými posuzovateli? (S jeho obsahem by všichni buď souhlasili nebo všichni nesouhlasili?)

Je-li dotazník správně navržen, měli by posuzovatelé pracovní verze odpovědět *záporně* na otázky č. 16, 17, 18 a kladně na všechny ostatní.

4.13 Autoři metody musí v instrukci pro studenty uvést referenční kritérium posuzování, nastavit u studentů jejich „vnitřní standardy“ posuzování. Jinak řečeno: musí výslovně specifikovat, vzhledem k čemu mají studenti posuzovat absolvovanou výuku nebo pedagogickou činnost učitele.

Pokud kritérium není specifikováno, mohou studenti hodnotit učitele či kvalitu výuky podle čtyř dosti odlišných kritérií, ve čtyřech odlišných kontextech. Např. daného učitele lze posuzovat ve srovnání:

- se všemi vyučujícími, s nimiž se zatím ve svém životě hodnotitel setkal
- se všemi vyučujícími, s nimiž se zatím setkal na této fakultě
- se všemi vyučujícími, s nimiž se setkal v tomto ročníku
- se svou představou o ideálním učiteli.

Pokaždé bude kontext posuzování poněkud jiný, a tedy i hodnoty, které posuzovatel do formuláře vyznačí, budou jiné. Není-li kontext předem definován, může se stát, že každý posuzovatel si ho bude interpretovat po svém. Potom je získaná průměrná hodnota v jedné skupině studentů výslednicí nejméně čtyř různých úvah. Doporučujeme – podle účelu posuzování – volit **druhé, příp. třetí kritérium.**

4.14 Má-li autor pracovní verzi dotazníku už posouzenou a podle připomínek upravenou, může přistoupit k jejímu předběžnému empirickému ověření (k „předvýzkumu“). Měl by zvolit takový vzorek osob a vyučovacích předmětů, který by dobře reprezentoval populaci, u níž se bude s definitivním dotazníkem běžně pracovat. Způsob zadávání dotazníku, pokyny k jeho vyplňování atd. musí být pochopitelně shodné se způsobem, jímž se bude zadávat definitivní verze dotazníku.

4.15 Učitelé se někdy ptají, jak velký má být vzorek osob, na němž se předběžně ověřuje nový dotazník, než se použije „naostro“ u velkého počtu osob či u studentů celé fakulty. Univerzální návod zřejmě neexistuje, přesto v odborné literatuře najdeme pokusy o praktická doporučení.

R. A. Berk (1979) doporučuje, aby při prvním ověření nového dotazníku byl počet pokusných osob – prvních posuzovatelů výuky – alespoň **pětkrát větší**, než je celkový počet položek ověřované škály. Jen tak je prý možno spolehlivě vyhodnotit základní statistické charakteristiky navržené posuzovací škály.

5. Zásady pro zadávání metody studentům

5.1 Je třeba rozhodnout, zda šetření bude pro studenty anonymní, nebo se budou muset na vyplněný dotazník podepsat. Obvyklejší je šetření, při němž student zůstává v anonymitě.

Výzkumy ukazují, že pokud se studenti musí na vyplněný dotazník podepsat, bývá jejich posuzování kvality výuky mírnější, příznivější, než když je odpovídání anonymní. Zřejmě se obávají případných postihů, kdyby se učitel či katedra dostali k vyplněným dotazníkům.

5.2 Přesto potřebujeme studenty nějak identifikovat, abychom mohli získané odpovědi utřídit, zpracovat a korektně interpretovat. Celosvětové zkušenosti ukazují, že se vyplatí do dotazníku zařadit základní identifikační údaje o respondentovi.

Zpravidla se uvádějí tyto údaje:

- typ respondenta (student 1., 2., 3., 4., 5., 6. ročníku, absolvent, doktorand, učitel, jiná možnost)
- forma studia (prezenční, kombinovaná, distanční)
- pohlaví
- průměrný prospěch v předchozím ročníku, příp. očekávaná známka u zkoušky z daného předmětu
- vztah předmětu k zaměření studenta (hlavní předmět, vedlejší předmět, předmět zvolený ze zájmu, ačkoliv studuje jiný obor či jinou fakultu)
- věk respondenta (do 25 let, 26 až 30 let, 31 a více let)
- návštěvnost přednášek z daného předmětu
- návštěvnost seminářů či praktik z daného předmětu.

5.3 Dále je třeba identifikovat školu, fakultu, vyučovací předmět, učitele atp. Obvykle se v dotazníku uvádějí tyto údaje:

- název univerzity
- název fakulty
- název pracoviště (tj. katedry, ústavu, kliniky, oddělení)
- název vyučovacího předmětu
- typ předmětu (povinný, povinně volitelný, volitelný)
- zařazení předmětu do ročníku (je-li to účelné)
- přijmení posuzovaného učitele/učitelů.

5.4 Je třeba zvolit vhodný časový bod pro zadávání dotazníku studentům. K dispozici máme tři časové body:

- a) poté, co studenti absolvovali výuku celého předmětu, ale ještě nedělali zkoušku (šetření probíhá např. při zápočtovém praktiku)
- b) v průběhu dalšího semestru studenti posuzují zpětně výuku předchozího semestru (s odstupem 1–2 měsíců od absolvované zkoušky, kdy se příp. emoce zklidnily)
- c) na začátku nového akademického roku posuzují zpětně výuku v předchozím akademickém roce.

Není vhodné dávat studentům k vyplňování dotazníky v den zkoušky nebo těsně po zkoušce. V těchto případech není hodnocení validní, neboť je ovlivněno předzkouškovým stresem nebo emocemi vyvolanými absolvovanou zkouškou.

5.5 Retrospektivní šetření s větším časovým odstupem, než je jeden rok, je třeba pečlivě zvažovat.

Longitudinální výzkum zjistil, že retrospektivní hodnocení výuky provedené se studenty po jednorroční přestávce odpovídalo hodnocení hned na konci výuky (Overal, Marsh, 1980). Spolehlivějším a stabilnějším ukazatelem byl pochopitelně průměr hodnocení za celé skupiny studentů než stanoviska jednotlivých studentů.

Během delšího časového období však dochází ke změnám studentovy osobnosti. Na základě zrání, učení, nových zkušeností s dalšími učiteli a předměty se mění jeho „vnitřní standardy“ posuzování, jeho hierarchie hodnot a jeho chápání posuzovaných skutečností. Je proto obtížné porovnávat hodnocení studentů aktuálně studujících daný ročník, studentů končících studium oboru a absolventů na stejné předměty či učitele.

5.6 Názory představují svébytný pohled na kvalitu výuky. Jsou cenné ze tří hledisek: absolventi posuzují kvalitu výuky bez emocí, s odstupem; posuzují ji jako celek, nikoli dílčí části; posuzují ji s přihlédnutím k tomu, nakolik jim umožnila „vpravit se“ do praktického života

a obstat v profesi. Návratnost rozeslaných dotazníků může někdy činit obtíže (změna adres, u žen změna jména), ale pokud se podaří získat dostatečný počet odpovědí, jde o velmi důležitou a nezastupitelnou zpětnou vazbu. Přesvědčila se o tom Univerzita Karlova, když oslovila absolventy doktorských studijních programů (podrobnosti viz Mareš et al., 2005).

5.7 Pokud je to možné, doporučuje se zajistit takové podmínky při šetření, aby každý student hodnotil kvalitu absolvované výuky sám za sebe, podle svého vlastního názoru. Tj., aby se studenti nedomlouvali na „společném stanovisku“.

Cenné je získat široké spektrum názorů studentů a zjistit, v jakých proporcích jsou odlišná stanoviska zastoupena. Pokud mají studenti možnost se domlouvat na společném stanovisku, vstupuje do hry mnoho zkreslení. Např. prosazení názoru dominantních jedinců, s nimiž výrazná část studentů nemusí vnitřně souhlasit; snaha globálně si „vyrovnat účty“ s některým učitelem či s některou katedrou, přičemž studentské hodnocení je pak motivováno negativními emocemi, nikoli snahou po věcném řešení možných problémů.

Pokud se dotazníky rozdají studentům „domů“ s tím, aby je do určitého data vrátili vyplněné, zvyšuje se riziko domluvení se studentů na společném stanovisku.

5.8 Zatím jsou preferovány metody „tužka – papír“, tedy tradiční písemné odpovídání.

Jsou poněkud náročné na rozmnožení, rozdávání a sbírání dotazníků, jakož i na přepisování studentských odpovědí pro následné počítačové zpracování. V zahraničí, ale i u nás se už používají takové odpověďové archy, které umožňují optické snímání studentských odpovědí.

5.9 Metody počítačového administrování dotazníků, ať již se opírají o časově synchronní přístupy (např. vyplňování dotazníku celou výukovou skupinou na počítačové učebně v jednu dobu), anebo časově asynchronní přístupy (vyplňování studenty v různé dny, různou denní dobu, z různých míst prostřednictvím webu), nejsou zatím všeobecně přijímány jako rovnocenný ekvivalent dotazníků typu „tužka – papír“.

Přestože už jsou dnes k dispozici počítačové verze dotazníků, mají podle odborníků ještě řadu problémů a je prý předčasné mluvit o jednoznačné ekvivalenci s výbornými dotazníky administrovanými tradičním způsobem (Franklin, 2001: 90).

Hlavní problémy lze shrnout takto. U počítačových aplikací:

- bývá mnohem *menší* účast studentů na odpovídání, než je tomu u tradičního způsobu: 48 % oproti 61 % (Layne et al., 1999), 31 % oproti 77 % (Baum et al., 2001)
- studenti mají obavu z ohrožení anonymity (Layne et al., 1999, Dommeyer et al., 2002)
- častěji zapomenou na termín, do kdy má průzkum názoru studentů skončit
- vadí jim nutnost přesně dodržovat pravidla postupu při počítačovém odpovídání
- objevují se problémy technického rázu
- vyplňování počítačové verze považují mnozí studenti za časově náročnější
- ve studentské populaci je relativně početná skupina studentů, kterým počítačové odpovídání celkově nevyhovuje (Dommeyer et al., 2002).

Mezi **zjištěné výhody** patří: většina studentů je spokojenější s počítačovou verzí odpovídání (Layne et al., 1999), pro fakultu se tím šetří papír na dotazníky, nenarušuje se čas výuky, zjednodušuje se příprava a zpracování dat, šetření je rychlejší a pro většinu studentů snadnější (Dommeyer et al., 2002).

5.10 Dobře zvažujte, v kterých prostorách a v kterou denní dobu bude probíhat studentské hodnocení kvality výuky. Existuje řada možností: v menší učebně, v posluchárně, ve společných prostorách fakulty, na kolejích apod.

Poměrně dobré zkušenosti jsou s vyplňováním dotazníků na učebně, kde je přítomna jedna studijní skupina a vyplňování probíhá v době výuky. Organizačně se dá takové šetření snadno zvládnout.

Složitější případy nastávají, když je do velké posluchárny svolán celý ročník nebo když šetření probíhá pozdě odpoledne či večer. Tam už ochota k seriózní spolupráci není velká a výsledky mohou být zkresleny.

5.11 Pokud studenti vyplňují dotazníky ve škole (např. místo výuky), zpravidla se jim nedává časový limit na jeden dotazník nebo sadu dotazníků. Pokud vyplňují dotazník mimo výuku (např. na kolejích, prostřednictvím internetu), zpravidla se jim stanoví den a hodina, kdy se sběr dat uzavírá. Po tomto datu už se údaje nepřijímají.

5.12 Před každým šetřením je třeba studenty informovat o účelu šetření, o využití výsledků a způsobu zveřejňování výsledků. Nejde jen o to zajistit technicky správné vyplnění dotazníků, ale je třeba studenty motivovat a získat je pro seriózní spolupráci.

Výzkumy ukazují, že je výhodné, když zadávání dotazníků provádí někdo neutrální vůči katedře, jejíž výuka se posuzuje. Pokud je v učebně přítomen učitel, jehož výuka se posuzuje, bývá – i při anonymním hodnocení – studentské posuzování mírnější, benevolentnější, než když přítomen není.

Výzkumy také zjistily, že pokud se studentům sdělí, že jde o sumativní hodnocení, na jehož základě mohou být vyvozovány sankce vůči učiteli či katedře, bývá hodnocení výuky mírnější, benevolentnější. Pokud se studentům sdělí, že půjde o formativní hodnocení, určené jen pro vnitřní potřebu učitelů či katedry, bývá hodnocení otevřenější, kritičtější.

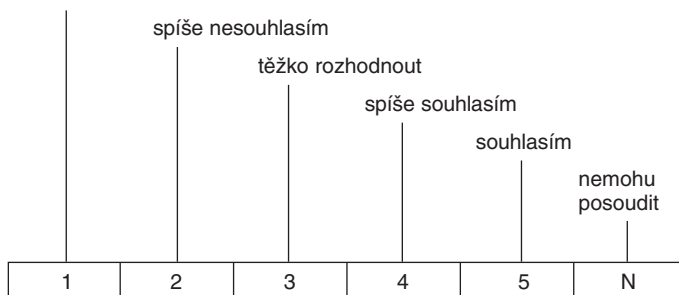
5.13 Je třeba pečlivě zvážit, kolik učitelů, předmětů či kateder musí student v rámci jednoho šetření posoudit.

Je-li dotazník delší a vyžaduje-li se od studenta vyplnit týž dotazník např. na šest, osm, deset učitelů či předmětů, pak hrozí riziko formálního vyplnění („něco tam napíšu, ať už mám pokoj“) nebo přeskakování některých otázek („nad tím přece se nebudu zamýšlet“). Tím se pak výrazně snižuje validita získaných výsledků.

6. Zásady pro vyhodnocování získaných dat

6.1 Škála, kterou nabízíme studentům pro posouzení určitého výroku, není „pravidelná“, vzdálenosti mezi jejími jednotlivými stupni nejsou stejně veliké, ačkoliv formální podoba stupnice tuto představu navozuje.

Příklad 2 nesouhlasím



Skutečnost, že každý stupeň škály má svůj slovní komentář, způsobuje, že obsah těchto slovních komentářů chápou různí lidé poněkud odlišně. Vzdálenosti mezi jednotlivými body škály nejsou proto „stejně“. Nejde tedy o pravidelné intervaly, škála *není* intervalová. Nedají se s ní jednoduše provádět matematické operace typu sčítání, odčítání, násobení, dělení. Proto nazýváme tyto škály **pořadové, ordinální**. Právě uvedené tvrzení není jakýmsi terminologickým purismem. Má své závažné praktické důsledky, protože pro výpočty bychom *neměli* používat (bez dalších statistických šetření) postupy běžné, parametrické statistiky, která předpokládá intervalovou povahu získaných dat.

6.2 Studentské posuzování bývá syceno nejen poznatky o výuce a učitelích, ale také postoji k nim; má nejen racionální, ale i emoční stránku. Proto může být posunuto směrem k příznivým či naopak nepříznivým

hodnotám anebo se skupina studentů rozdělí na dva názorové tábory, což se projeví dvouvrcholovým rozdělením dat. Získaná data tedy nemívají normální rozdělení. Proto je třeba použít k výpočtům neparametrické statistiky, která nepředpokládá normální rozdělení dat.

6.3 Výstupní formulář, který shrnuje získané a vypočtené údaje, zpravidla obsahuje tyto údaje (viz např. tyto prameny: *Guide of Interpretation, Students Evaluation*):

- identifikační údaje o hodnoceném pracovišti, hodnoceném vyučovacím předmětu a hodnoceném učiteli/učitelích (detaily viz bod 5.1)
- přehledné údaje o všech respondentech, kteří se šetření účastnili (detaily viz bod 5.2)
- údaje o kvalitě proběhlého šetření (viz bod 6.4)
- prostor pro vyjádření stanoviska posuzovaného učitele či posuzovaného pracoviště k vypočteným údajům (viz bod 7.6)
- souhrnné údaje za celý dotazník (viz příloha č. 4)
- detailní údaje po jednotlivých položkách či skupinách položek (viz bod 6.5 a příloha č. 3)
- další údaje potřebné pro interpretaci výsledků (viz bod 6.6)
- soupis všech volných slovních komentářů, které respondenti napsali k výuce daného předmětu či k danému učiteli (pokud to zvolený systém sběru dat umožňuje).

6.4 Pro výstupní formulář je třeba zjistit (vypočítat) a uvést tyto důležité údaje o kvalitě proběhlého šetření: ročník studia, označení studijní skupiny, počet členů studijní skupiny (jde-li o kurz, pak jeho označení, počet studentů zapsaných do daného kurzu); počet vyplněných validních dotazníků v rámci této skupiny či kurzu, počet respondentů, kteří dotazník správně vyplnili (tedy návratnost dotazníku v %). Doporučované hodnoty pro návratnost dotazníku uvádí tab. 1 v bodě 7.1.

6.5 Pro každou položku či skupinu položek (tedy pro každé téma dotazníku) je třeba spočítat a uvést tyto údaje deskriptivní statistiky: průměr a směrodatná odchylka, medián, rozložení odpovědí podle jednotlivých stupňů škály + varianta N (zde se uvádějí buď absolutní hodnoty nebo relativní hodnoty v % těch respondentů, kteří na danou položku neodpověděli). Jsou-li názory studentů na učitele či vyučovací předmět rozdílné (objevuje se jak pozitivní, tak negativní hodnocení), je třeba vzít v úvahu také rozptyl naměřených dat, ne jenom střední hodnota typu aritmetický průměr či medián.

Pokud to systém dovolí a kolegové souhlasí, mohou se ještě uvádět průměrné údaje o odpovědích studentů na stejnou položku u kolegů z pracoviště, průměrný údaj v jiných předmětech téhož ročníku. Občas se učitelé mohou setkat i s pokusy uvádět srovnávací údaj za celou fakultu či za celou univerzitu u dané položky dotazníku. Nedoporučujeme to, neboť to reprezentuje snahu srovnávat něco, co je obtížně srovnatelné.

6.6 Pro hlubší interpretaci získaných výsledků potřebujeme mít k dispozici data utříděná nejen podle ročníků, vyučovacích předmětů, kateder či učitelů. U jednotlivých položek či skupin položek (tedy témat dotazníku) je vhodné provést ještě další typy třídění, např. podle typu předmětu (povinný, povinně volitelný, volitelný), vztahu předmětu k zaměření studenta (předmět hlavní, vedlejší), formy studia (prezenční, kombinovaná, distanční), pohlaví (muž, žena), věk, průměrný prospěch, prožívaná výuková zátěž, návštěvnost přednášek atd. Viz příloha č. 4.

6.7 Jak postupovat, když vyhodnocujeme kvalitativní data? Volné studentské komentáře ke kvalitě výuky přinášejí uživatelům určité problémy: jdou za sebou chaoticky, často se nejedná o ucelené věty, ale volný soupis dílčích postřehů, připomínky nebývají na stejné úrovni obecnosti, nejsou utříděny na pozitivní a negativní. I za těchto okolností je třeba z nich vytěžit maximum.

Právě zmíněná oblast má svou metodologii (viz např. Lewis, 2001). Existují zásady pro kategorizaci výroků, např. ve dvou dimenzích – hodnotící a tematické. Jde však o činnost velmi pracnou a časově náročnou. Podívejme se na několik příkladů, jak třídít shromážděné studentské názory na kvalitu práce učitelů (tab. 1). Dodejme, že výběr témat je otázkou volby, uživatel si může nadefinovat i jiné kategorie. Zařazování výroku do určitého políčka matice nebývá jednoznačnou záležitostí. Tyž výrok se dá někdy interpretovat více než jedním způsobem, podle toho, na který aspekt studentského stanoviska položíme větší důraz.

Tab. 1 Matice pro analýzu volných studentských stanovisek ke kvalitě výuky (modifikovaně podle Lewis, 2001: 30)

Hodnocení učitele	Tematické okruhy			
	učivo	způsob výuky	interakce se studenty	nadšení, dynamičnost
vynikající				
velmi dobrý	Zkouší učivo do větších detailů, než nám uložil prostudovat.	Zkouší příliš dlouho.	<i>Pečlivě si zjišťuje, zda mu studenti stačí, zda mu rozumějí. *)</i>	<i>Je vidět, že svými tématy žije, že nás chce něčemu naučit. *)</i>
dobrý, průměrný	Asi bychom ho hodnotili lépe, kdybychom mu rozuměli, co o učivu povídá; přitom toho zná hodně.			
slabý průměr, dostatečný	Probírané učivo je velmi rozsáhlé. Potřebovalo by to více přednášek.	Měl by nám podrobněji vysvětlit, co vlastně máme dělat, abychom problému porozuměli.		
špatný, nedostatečný	Není schopen s námi probrat celé učivo.	Přeskakuje od jednoho tématu ke druhému, jeho výklad je zmatený.		

*) Výroky napsané kurzívou vyjadřují pozitivní stanoviska studentů.

7. Zásady pro interpretování výsledků

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

Právě návratnost dotazníků bývá v šetřeních na českých vysokých školách a fakultách podceňována a zlehčována (v praxi totiž není jednoduché dosáhnout vysoké návratnosti) nebo se návratnost systematicky nezjišťuje vůbec. Tab. 2 uvádí doporučené orientační hodnoty.

Tab. 2 Doporučená návratnost dotazníků, aby výsledky byly spolehlivé (modifikovaně podle Fanklinové, 2001: 93)

velikost vyučované skupiny studentů	minimální akceptovatelná návratnost v %	doporučená návratnost v %
5–20 osob	nejméně 80 %	více než 80 %
21–30 osob	nejméně 75 %	více než 75 %
31–50 osob	nejméně 66 %	75 % a více
51–100 osob	nejméně 60 %	75 % a více
100 a více osob	nejméně 50 %	75 % a více

7.2 Uživatel má k dispozici jisté numerické údaje. Často se při interpretaci zapomíná, že vypočtený údaj není „přesným“ ukazatelem reality. Ze statistického pohledu je numerický výsledek zatížen řadou systematických i náhodných vlivů a „skutečná“ hodnota leží v určitém pásmu, v určitém rozmezí. Proto argumenty typu, že se dva učitelé sice nepatrně, ale přece jen v daném ukazateli mezi sebou „liší“, nemusí být vůbec pravdivé.

Rozmezí, v němž se nachází „skutečná“ hodnota zvoleného ukazatele, můžeme vypočítat, když si předem nadefinujeme míru přesnosti, kterou potřebujeme (např. 95 % interval spolehlivosti). Může se stát, že tyto intervaly spolehlivosti u dvou učitelů mezi sebou „překrývají“ a tedy jejich „skutečné“ hodnoty mohou být velmi podobné.

7.3 Řekli jsme již, že škála, kterou nabízíme studentům pro posouzení určitého výroku, není pravidelná, intervalová, nýbrž pořadová, ordinální. Prakticky to znamená, že můžeme vyvozovat závěry typu: tento učitel je lepší než..., přibližně stejný jako..., je horší než... Nemůžeme však korektně říci o kolik anebo kolikrát.

Řekli jsme, že vzdálenosti mezi jednotlivými body škály nejsou stejně velké. Důvodem je, že každý bod této škály má svou slovní charakteristiku. Vzdálenost mezi výrokem „nesouhlasím“ a „spíše nesouhlasím“ nemusí být stejná jako mezi výrokem „těžko rozhodnout“ a „spíše souhlasím“ atd. Ve spojení s obsahem tvrzení o učiteli pak vzniká specifická konstelace, která bývá u jednotlivých posuzovatelů poněkud odlišná. Funguje to analogicky jako u „známkování“ žáků ve škole.

Přestože nám vycházejí určité numerické údaje, nejde o čísla v tom smyslu, jak jsme zvyklí, neboť škály nejsou pravidelné, intervalové; vypočtené hodnoty se *nedají* porovnávat tím, že je odečítáme nebo porovnáváme v násobcích. Např. dostane-li první učitel od posuzovatelů průměrnou hodnotu „4“ pokud jde o jasnost, srozumitelnost výkladu, zatímco druhý učitel jen hodnotu „2“, *nedá se říci*, že první učitel vysvětluje učiva *dvakrát* jasněji, kvalitněji než ten druhý.

7.3 Údaje, které jsme získali o práci učitelů, kateder, o kvalitě výuky jednotlivých předmětů, mohou být ovlivněny řadou faktorů. Jistě si dokážeme představit, že jinak budou hodnoceny předměty povinné a jinak předměty volitelné, které si student vybral ze zájmu, jinak předměty „tvrdé“, náročné, typu matematika a jinak předměty „měkké“, typu etika atd. Celá desetiletí se výzkumy věnovaly zjišťování faktorů, které mohou výsledky studentského posuzování ovlivnit a které je třeba při interpretaci získaných dat brát v úvahu, abychom se nedopustili věcných chyb. V tomto případě se zajímáme o validitu získaných výsledků. Podrobnosti uvádí tab. 3.

Tab. 3 Vybrané proměnné a jejich možný vliv na studentské posuzování kvality výuky

Název proměnné	Předpokládaný vliv	Podrobnější komentář
Typ předmětu: povinný, povinně volitelný, volitelný	ano	Příznivěji vycházejí volitelné předměty oproti povinným.
Typ předmětu: hlavní, vedlejší	ano	Příznivěji vycházejí hlavní předměty oproti předmětům, které se studentům zdají okrajové.
Zařazení předmětu do ročníku	ano	Příznivěji vycházejí předměty ve vyšších ročnících (hodnotí je studenti, kteří prošli selekcí, studenti vyzrálejší a zkušenější; předměty jsou pro ně zajímavější, chápou jejich význam pro praxi).
Obsahové zaměření předmětu	ano	Příznivěji vycházejí předměty typu historie, literatura; poměrně příznivé předměty typu psychologie, sociologie, vědy o chování; nejméně příznivě matematika, fyzika, přírodovědné předměty. Neplatí to však obecně, záleží na tom, jak souvisejí s hlavním zaměřením studenta.
Praktické zaměření předmětu	ano	Příznivěji vycházejí praktičtější zaměřené předměty oproti teoretickým předmětům.
Obtížnost předmětu, nároky kladené na studenta	údaje jsou rozporné	Zdá se, že je třeba rozlišovat dvě podoby: • oprávněná náročnost, jasné definování požadavků; stabilní kritéria hodnocení, spravedlnost hodnocení • přehnaná náročnost, vyhořování; nejasná či nesplnitelná kritéria hodnocení, nespravedlivost při hodnocení
Funkční zařazení učitele: profesor, docent, odborný asistent, asistent, lektor	ne	Studenti se při hodnocení obvykle nenechají ovlivnit funkčním zařazením učitele ani jeho tituly.
Ročník, který student navštěvuje	spíše ano	S vyššími ročníky přibývá studentových zkušeností s fakultou, s různými předměty a různými učiteli; mění se spektrum studentů (slabší odcházejí), mění se „vnitřní standardy“ studentského posuzování; není tedy vhodné dělat „žebříčky“ předmětů a učitelů pro celou fakultu.
Pohlaví studenta	údaje jsou rozporné	Někdy mají studenti-muži tendenci hodnotit učitelky hůře než učitele; studentky někdy mají tendenci hodnotit učitelky příznivěji než učitele.
Průměrný prospěch studenta	spíše ano	Studenti s horším prospěchem mají tendenci hodnotit kvalitu výuky a činnost konkrétního učitele hůře; připisují příčiny svých neúspěchů spíše škole či učiteli než sobě.
Očekávaná známka u zkoušky	údaje jsou rozporné	První výklad: studenti mají tendenci připisovat své neúspěchy spíše učitelům. Druhý výklad: měkčí známkování, benevolentnost učitele příliš neovlivní studentovo hodnocení výuky; učitel si studenty „nekoupi“ podbízářným přístupem.
Návštěvnost výuky	ano	Student by neměl hodnotit kvalitu té výuky, kterou nenavštěvoval (např. přednášky) a zná ji jen zprostředkovaně z vyprávění jiných studentů.
Velikost výukové skupiny	ano	Příznivěji je hodnocena výuka, která probíhá v malých skupinách nebo ve velmi velkých skupinách (možnost/ nemožnost individuálních kontaktů mezi učitelem a studenty; efektivita dvou různých forem výuky – tj. seminářů nebo přednášek). Konkrétně: nejlépe vychází výuka ve skupinách do 20 osob a nad 100 osob. Poměrně příznivě vychází výuka ve skupinách 20–40 osob, nejhůře ve skupinách mezi 40–60 osobami.

Údaje uvedené v tab. 3 byly získány především statistickými postupy, ale existují i jiné postupy.

7.5 Validitu studentského posuzování výuky lze zkoumat také kvalitativní metodologií. Můžeme požádat vybrané studenty, aby si vzali dotazník, vyplňovali ho a současně říkali nahlas, jak uvažují, než vyznačí v dotazníku určitou alternativu odpovědi. Jde tzv. přemýšlení nahlas (*think aloud*), které se nahrává a pak analyzuje. Zmíněný postup nám umožňuje zjistit, jak studenti chápou jednotlivé dotazy, co si představují pod termíny použitými v daném dotazníku, co všechno berou v úvahu, než vyjádří své stanovisko.

Výzkum používající při vyplňování dotazníku studentského přemýšlení nahlas (Billings-Gagliardi et al., 2004) se zajímal o tři problémy: 1. jak studenti interpretují (příp. reinterpretují) znění jednotlivých otázek, 2. která hlediska berou v úvahu při posuzování učitele či výuky, 3. co ovlivní v konečné fázi jejich výsledné stanovisko. Výsledky naznačují, že jednotliví studenti mohou interpretovat znění téže otázky rozdílně: vycházejí přitom z odlišných pohledů, chápou použité výrazy odlišně (např. pojmy typu zpětná vazba, propojování poznatků z více předmětů). Při posuzování učitelů se studenti v některých kritériích shodují (ve zkoumaném souboru to byla kritéria vedoucí k pozitivnímu hodnocení učitele), v jiných se rozcházejí (kritéria vedoucí k negativnímu hodnocení učitele; jinak řečeno: to, co jim osobně vadí), používají i kritéria, která nesouvisí s výukou. Vynikajícím hodnocením studenti šetří.

Studenti berou v úvahu i sociální a emoční faktory, než vysloví svůj hodnotící soud. To znamená, že své stanovisko někdy „filtrují“ s ohledem na širší souvislosti svého hodnocení. Ve zkoumaném souboru to nebylo s ohledem na benevolentnost, či přísnost učitelova známkování, ale spíše na možné interpersonální či lidské konsekvence. Studenti předjímalí, jak se s výsledky bude asi pracovat a co by z nich mohlo být na fakultě vyvozováno. To byl zřejmě jeden z důvodů, proč studenti pracovali spíše s pozitivním koncem nabízené stupnice hodnocení, i když ne paušálně. Nejvyšší možné hodnocení (koncový pozitivní bod stupnice) bylo používáno opatrně, vzácně a bylo vždy zdůvodněné. Naopak druhý pozitivní bod v pořadí za oním nejlepším byl už používán běžněji, a tím se stíraly jemnější rozdíly mezi učiteli.

7.6 Poté, co skončí zpracování dat, máme k dispozici určité údaje a je třeba jejich závažnost interpretovat. Získané údaje potřebujeme s něčím porovnat, abychom mohli vyslovit hodnotící soud. V zásadě máme dvě

možnosti: porovnat učitele (katedru, předmět) s jiným učitelem (jinou katedru, jiným předmětem) anebo porovnat učitele (katedru, předmět) s nějakým vnějším kritériem, předem definovaným standardem. První srovnání bude relativní, druhé absolutní. Použijeme-li jinou terminologii (Abrami, 2001), pak jde o srovnání normativní a kritériální. Rozdíly mezi nimi charakterizuje tab. 4.

Tab. 4 Srovnání normativního a kritériálního přístupu

Charakteristika	Normativní přístup	Kritériální přístup
terminologické varianty	relativní srovnávání	absolutní srovnávání
jedinec je srovnáván	s jinými osobami	se standardem
příklady srovnávání	učitel s jinými učiteli téhož předmětu učitel vůči celé katedře učitel vůči učitelům podobných předmětů katedra vůči jiným katedrám téhož ročníku	učitel vůči procesuálním standardům (jak by měla <i>probíhat</i> kvalitní výuka) učitel vůči výstupním standardům (jakých <i>výsledků</i> mělo být dosaženo)
výhody	lze spočítat postavení učitele či katedry vůči ostatním pro výpočty jsou k dispozici osvědčené statistické postupy	lze zjistit, zda bylo dosaženo plánovaných cílů hodnocení není závislé na kontextu
nevýhody	věcně není snadné stanovit „lokální“ normy srovnávání je zatíženo zkresleními navozuje spíše soutěživost než spolupráci	je obtížné definovat standardy pro práci učitele či katedry při posuzování učitelů studenty může dojít k pozitivnímu zkreslení (projevuje se efekt sociální žádoucnosti), kdy student odpovídá, tak, jak si myslí, že vhodné, únosné, společensky přijatelné, aby odpovídal

7.7 Pokud používáme studentské posuzování kvality výuky pro sumativní účely, tedy pro rozřídění učitelů a jejich následné odměňování, či nabádání, aby svou výuku zlepšili, pak se nevyhneme srovnávání učitelů mezi sebou a stanovení jistých hranic, které by oddělily učitele výborné od průměrných a ty zase od slabších. Vystává tedy před námi složitá otázka lokálních norem. Může jít o normy platné, např. pro učitele jedné katedry, pro učitele jednoho ročníku, pro učitele celé fakulty.

Diskuze na téma norem se mezi odborníky táhne dlouho. S jistým zjednodušením ji můžeme shrnout do dvou stanovisek: a) normy se sice dají vypočítat, ale zkušenosti ukazují, že existuje velké riziko zneužití, jakmile s nimi začnou pracovat laici – úředníci, akademičtí funkcionáři; normy přinášejí více škod než užitku (McKeachie, 1996), b) normy by se měly počítat, ale velmi seriózně (při jejich tvorbě by se mělo postupovat tak jako při každé jiné vědec-

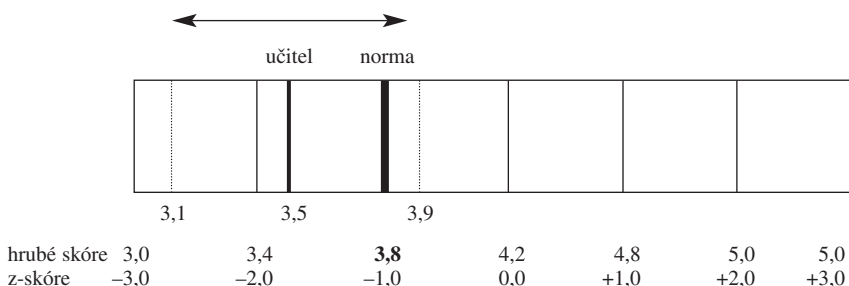
ké práci); srovnání daného učitele s normou prezentovat tak, aby nemohlo dojít k chybné interpretaci (Abrami, 2001).

7.8 Porovnání jedince s lokální normou by se mělo řídit určitými pravidly. **P. C. Abrami je shrnul do těchto doporučení:**

- 7.8.1 Najděte v dotazníku položky, které zjišťují *globální* charakteristiky výuky a spočítejte jejich průměr. Pokud v dotazníku takové souhrnné hodnocení výuky není zabudováno, spočítejte vážený průměr ze skupin těch položek, které zjišťují specifické charakteristiky výuky.
- 7.8.2 Slušte tyto údaje za všechny kurzy (předměty), které daný učitel vyučoval. Rozhodněte, zda jediná výsledná hodnota za všechny odučené kurzy (předměty) bude *neváženým* průměrem z jednotlivých kurzů (předmětů), anebo půjde o průměrnou hodnotu vypočtenou z jednotlivých *vážených* průměrů.⁴
- 7.8.3 Rozhodněte se pro jednu ze čtyř možných alternativ výběru kurzů, z nichž budete počítat průměry: a) započtete úplně všechny kurzy, které daný učitel odučil, b) započtete jen ty kurzy, které učitel vyučuje alespoň po druhé (tj. nepočítáte ty, které učí poprvé v životě), c) započtete ty kurzy, které byly předem vybrány (např. jsou vyloučeny ty semináře, které jsou organizovány pro velmi malé počty studentů), d) každému učiteli započtete stejný počet kurzů; např. vezmete od každého 10 nejlépe hodnocených kurzů.
- 7.8.4 Rozhodnete se buď pro relativní, nebo absolutní hodnocení kvality výuky. Pokud zvolíte relativní hodnocení, musíte vybrat srovnávací skupinu, z jejíchž hodnot odvodíte lokální normy. Předem stanovte relativní akceptovatelnou úroveň výkonu. Může jít např. o aritmetický průměr dosažený touto normativní skupinou nebo o 33. percentil, o 1. kvartil atd.

⁴ Novější výzkumy toto doporučení poněkud korigují. Harrison se spolupracovníky (2004) porovnával pět typů ukazatelů celkového hodnocení kvality výuky: a) souhrnné hodnocení výuky uváděné studenty (průměr příslušných položek dotazníku, které tuto charakteristiku zjišťovaly), b) souhrnné hodnocení vzniklé vážením šesti dílčích složek výuky (váhy jednotlivým složkám přidělovali studenti), c) souhrnné hodnocení vzniklé vážením šesti dílčích složek výuky (váhy přidělovali učitelé), d) nevážený průměr celkového hodnocení vypočtený z šesti dílčích složek, e) faktor druhého řádu, který shrnuje složky celkového hodnocení výuky. Výsledky ukázaly, že všech pět rozdílných ukazatelů celkového hodnocení kvality výuky spolu velmi těsně korelovalo (od 0,817 do 0,997). Nevážené a vážené průměry celkového hodnocení výuky zřejmě měří totéž. Faktor druhého řádu, který zahrnoval čtyři dílčí složky výuky (organizace výuky, vztah se studenty, způsob zkoušení a hodnocení, hodnotu vyučovacího předmětu), je pro učitele nevhodnější, nejspíše pochopitelně.

- 7.8.5 Postupujte standardně jako při testování statistických hypotéz: a) formulujte nulovou hypotézu, b) formulujte alternativní hypotézu, c) zvolte hladinu statistické významnosti, d) vyberte vhodný statistický test, e) vypočítejte průměr pro daného učitele, f) stanovte kritickou hodnotu, g) porovnejte vypočtenou hodnotu s kritickou hodnotou a rozhodněte, zda platí nulová, nebo alternativní hypotéza.
- 7.8.6 Vypočítejte příslušné deskriptivní a deduktivní statistiky. Vypočtené hodnoty znázorněte vizuální formou tak, aby bylo zřejmé, kde jsou průměrné hodnoty a meze spolehlivosti střední hodnoty pro daného učitele a kde je norma vypočtená pro normativní skupinu.



Vysvětlivky: průměr daného učitele je 3,5

šipka a čárkované úsečky naznačují hranice intervalu spolehlivosti pro průměr daného učitele
tučná úsečka znázorňuje 33. percentil výkonu té skupiny, která slouží jako norma

Obr. 2 Náznorný způsob porovnání učitele s normou (Ambrami, 2001: 85)

Dodejme, že **stanovení dělicí hranice** je záležitostí konvence. Zde jsou učitelé rozdělení na třetiny: 33,3 % nejslabších, 33,3 % průměrných a 33,3 % nejlepších. Mohli bychom je rozdělit i jinak, např. na 25 % nejslabších, 50 % průměrných a 25 % nejlepších.

- 7.8.7 Protože vás zajímá kvalita učitelovy práce, a nikoli zvláštnosti studentů, kteří dotazník vyplňovali, uvažujte jako jednotku analýzy studijní skupinu (kurz), nikoli jednotlivé studenty.
- 7.8.8 Rozhodněte, zda a v jakém rozsahu vezmete v úvahu *další údaje* o kvalitě učitelovy práce, ne jenom údaje získané studentským posuzováním (modifikovaně podle Abrami, 2001: 83).

7.9 Pro kvalitní interpretaci získaných dat a pro další práci s těmito daty bychom měli znát také stanovisko těch, kteří byli posuzováni. Tedy stanovisko učitelů, garantů předmětu, kateder. Na písemných formulářiích

bývá proto vyhrazený prostor pro písemný komentář učitele či pracoviště k vypočteným výsledkům. Kromě toho mají posuzované subjekty (učitelé či pracoviště) možnost vyjádřit se k tomu, v jakém rozsahu a kde je možné – podle jejich názoru – zveřejnit určité skupiny vypočtených údajů. Vyjadřují se např. k tomu, zda dát údaje k dispozici jen pro potřeby daného učitele; jen pro potřeby pracoviště; pro vedení fakulty; pro studenty; pro širší veřejnost apod. Viz příloha č. 3.

8. Zásady pro zveřejňování výsledků

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

K ověřeným pozitivním efektům patří, že si studenti mohou se znalostí věci vybrat vyučovací předmět (kurz) a v rámci nabízených kurzů pak určitého vyučujícího (Babad et al., 1999, Howell, Symbaluk, 2001). Platí to pochopitelně v případech, kdy mají studenti reálnou možnost volby.

Pokud jde o učitele samotné, zdá se, že **pouhé zveřejnění** výsledků výrazně *neovlivní* účinnost jejich pedagogické práce, nepřiměje je ke změně. S učiteli se musí cíleně pracovat. Efekt ovšem závisí na mnoha faktorech, a proto není divu, že starší metaanalýza účinku zpětnovazebních konzultací pro učitele a následných intervencí konstatovala, že velikost účinku (*effect size*) se ve zkoumaných studiích pohybovala od 0 až po hodnotu 2,50 (Menges, Brinko, 1986).

8.2 Názory studentů a vysokoškolských učitelů na důsledky zveřejňování výsledků studentského posuzování se liší a vysoká škola by s touto skutečností měla vážně počítat. U studentů se objevuje se závažná tendence: málo si připouštějí negativní důsledky zveřejňování výsledků a přeceňují možné pozitivní důsledky.

Výzkumně to doložili např. Howell, Symbaluk (2001). Okruh očekávaných **pozitivních důsledků** (kromě dvou uvedených v bodě 8.1 dále tvořily: zvýšení učitelovy zodpovědnosti za kvalitu jeho výuky, zvýšení učitelovy pedagogické efektivity, zlepšení komunikace mezi učitelem a studenty, umožnit studentům lepší přípravu na další předměty a kurzy, zvýšení kvality studentského posuzování výuky (studenti zjistí, že mohou něco na fakultě změnit).

8.3 Vysokoškolští učitelé si naopak málo připouštějí pozitivní důsledky zveřejnění a vnímají především negativní dopady zveřejnění výsledků.

Okruh očekávaných **negativních důsledků** tvořily: učitel (ať už vědomě, nebo podvědomě) snižuje nároky na studenty, aby od nich získal příznivější hodnocení, studentské posuzování je prožíváno jako vpád do soukromí vysokoškolského učitele, studentské hodnocení je vnímáno jako potenciální zdroj kárných opatření; studentské očekávání změny poté, co je učitel hodnocen, může být kontraproduktivní a působit proti změně k lepšímu; studentské posuzování je učitelem vnímáno jako potenciální ohrožení jeho sebedůvěry, sebeúcty; studenti mohou zkreslovat své posuzování učitele, protože se obávají sankcí, až jejich názory budou zveřejněny (Howell, Symbaluk, 2001).

8.4 Zveřejňování výsledků studentského posuzování kvality výuky zřejmě není možné bez předchozí „psychologické přípravy“ všech zainteresovaných osob, zejména pak učitelů, studentů a vedoucích pracovníků.

8.5 Rozsah zveřejňovaných údajů a míra jejich podrobnosti se musí řídit hlediskem funkčnosti. Obecným cílem zkoumání kvality vysokoškolské výuky je napomoci změnám k lepšímu, nikoli formálně splnit uloženou povinnost, nebo dokonce vyvolat konflikty (mezi učiteli a studenty, mezi vedením a učiteli, mezi učiteli navzájem).

8.6 Zveřejňování může mít různou podobu podle cílové skupiny adresátů a podle uvažované další práce se získanými výsledky.

Pro studenty a učitele se zveřejňování provádí umístěním na intranet vysoké školy, umístěním na intranet fakulty, umístěním na webové stránky katedry, publikováním v interním tisku školy či fakulty. Pro učitele je zveřejňování *detailů* o jejich výuce choulostivější záležitostí, a proto se volí rozhovor specialisty s vedením pracoviště, individuální konzultace s učiteli, kteří v průzkumu nedopadli dobře. Pro širší veřejnost se volí referát na odborné konferenci nebo publikování článku v odborném časopise.

9. Zásady pro využívání výsledků

9.1 Vlastní práce s výsledky sumativního hodnocení na úrovni vedení vysoké školy, vedení fakulty či katedry musí být ze strany zúčastněných osob seriózní. Zatím jejich činnost není předmětem soustavné pozornosti ani akademických funkcionářů, ani výzkumných pracovníků.

S výsledky pracují učitelovi nadřízení, personalisté, různá grémia fakulty či vysoké školy. Ti všichni obvykle dostávají do rukou „výtahy“, „přehledy“ z výsledků studentského posuzování kateder, předmětů i jednotlivých učitelů. Je paradoxní, jak upozorňují odborníci (Franklin, Theal, 1989, Mc Keachie, 1997 aj.), že se desítky studií snaží prozkoumat validitu studentského posuzování, ale téměř nikdo se nezajímá o validitu posuzování kateder a učitelů v těchto grémiích, kde se s výsledky pracuje. Výsledky získané od studentů mohou být skutečně validní, reliabilní, a přesto jen část decizních orgánů je dokáže správně interpretovat a citlivě s nimi pracovat.

9.2 Mezi typické chyby při posuzování globálních údajů o kvalitě vysokoškolské výuky patří povrchní práce s číselnými údaji.

Stává se také, že se členové těchto grémií chytají číselných údajů, zejména aritmetického průměru bodů, který získal příslušný učitel od studentů určitého ročníku v určitém předmětu. Číselnou hodnotu mechanicky srovnávají s hodnotou jiného učitele získanou u jiných studentů, v jiném ročníku, v jiném předmětu, s jiným obsahem, jinými cíli – srovnávají tedy nesrovnatelné. Určitým kompromisem by mohlo být porovnat rozložení studentských odpovědí, tj. počet těch studentů, kteří označili učitele či výuku za vynikající a počet těch, kteří jsou velmi nespokojeni (viz výše zmíněné doporučení d'Apollo-niové a Abramiho o třech kategoriích učitelů: vynikající, standardní, nevyhovující).

1.2 Jinou typickou chybou při posuzování globálních údajů je bagatelizování pedagogické činnosti učitelů a bagatelizování všech průzkumů o kvalitě výuky. Takovým členům grémií je všechno předem „jasné“ i bez empirických šetření.

Někteří členové příslušné komise bagatelizují získané výsledky, používají paušalizující argumenty typu: *Není dobrý ve výzkumu, a proto nemůže ani dobře učit. Nemůžeme očekávat, že studenti poznají, kdo je dobrý učitel, a kdo ne, dokud si na vysoké škole nepobudou pár let. Všichni studenti chtějí jen poslouchat vtipy a dostat zadarmo zkoušku* (McKeachie, 1997, s. 1222).

9.4 Podklady pro sumativní hodnocení kateder, předmětů a učitelů by neměly být pro globální rozhodování na fakultě příliš podrobné, neboť to přináší rizika pro učitele. Lidé, kteří přijímají strategická rozhodnutí, si mohou na základě nepodstatných detailů vytvořit zkreslenou představu o některých učitelích.

McKeachie (1997) uvádí tři důvody, proč je výhodné se při sumativním hodnocení raději nepouštět do velkých detailů.

První důvod spočívá v tom, že vedení fakult a personalisté obvykle rozhodují o učitelích jen ve dvou dimenzích: přidat – nepřidat na platu, přeargovat – ponechat na dosavadním místě a ani nechtějí být podrobněji informováni.

Druhý důvod je zajímavější, protože vychází z myšlenky M. Scrivena (1981), že učitelé mohou k dobrým výsledkům svých studentů dospět různými cestami, nejen těmi nejfrekventovanějšími. Jinak řečeno: úspěšný učitel nemusí být jen ten, který je kamarádský, nadšený, organizačně schopný; může být dobrý v jiných dimenzích, jež ovšem **použitá metoda neměří**. Pak ovšem dochází k diskriminaci některých učitelů pro jejich individuální zvláštnosti.

Třetí důvod je praktický a týká se stereotypnosti projednávání záležitostí učitelů v různých fakultních grémiích, zejména v těch, kde převládají úředníci. Příliš podrobné údaje mohou některé učitele poškodit. Bývají to učitelé, kteří se svými charakteristikami liší od fakultního průměru, jsou nekonformní, svérázní. Pak se může stát, že drobný, negativně laděný údaj, převáží nad mnoha kladnými aspekty učitelovy činnosti a vyučující začne mít na dané škole problémy.

10. Cílená práce s vysokoškolskými učiteli

Řekli jsme už, že studentské posuzování kvality výuky nesmí být samoúčelné, ale mělo by sloužit postupnému zlepšování úrovně vysokoškolské výuky u daného učitele, na dané katedře i na dané fakultě.

Máme-li však pracovat s lidmi, kteří jsou klíčovými aktéry vysokoškolské výuky, musíme mít na paměti, že se neřídí nějakou *obecnou* představou o optimální podobě vysokoškolské výuky, na níž by se shodli přinejmenším všichni studenti mezi sebou a všichni učitelé mezi sebou, tím spíše všichni studenti se všemi učiteli. Výzkumy i praktické zkušenosti ukazují, že existují subjektivní názory aktérů na to, co by sami měli dělat a co by měli dělat ti druzí, aby výuka byla kvalitní a efektivní. Odborně mluvíme o **učitelově pojetí výuky**, tj. činnosti učitele a činnosti studentů (podrobnosti viz Mareš et al., 1996). Dále mluvíme o **studentově pojetí vyučování**, tj. jeho názorů na činnosti učitele a **studentově pojetí učení**, tj. jeho názoru na svoji vlastní činnost (podrobnosti viz Mareš, 1998).

Zmiňujeme tato tři pojetí proto, že vstupují – bohužel nepoznána – do posuzování vysokoškolské výuky. Výsledky posuzování jsou tedy ovlivněny názory studentů a učitelů na to, co je podle nich „dobrá“ a co „špatná“ výuka.

V holandském výzkumu bylo zjištěno pět studentských pojetí učení: 1. rozšíření znalostí, 2. učení se nazpaměť, 3. aplikování znalostí, 4. získání vhledu, 5. snaha svébytně se rozvíjet (Van Rossum et al., 1985). Holanďané také konstatovali, že vysokoškolští studenti mívají kromě svého vlastního pojetí učení také korespondující **studentské pojetí vyučování**. Tedy představu o tom, jak by mělo být koncipováno vyučování, aby se jim samotným dobře pracovalo. Podrobnosti uvádí tab. 5.

Existuje tedy nejméně pět různých typů vysokoškoláků od těch, kterým vyhovuje „vodění za ručičku“ až po ty, kteří vyžadují co nejvíce samostatnosti. Z tabulky č. 5 je zřejmé, že učitel – ať zvolí kterékoli pojetí vysokoškolské výuky – nemůže vyhovět všem zbývajícím typům studentů, a proto od nich nemůže dostat vysoké hodnocení. To je aspekt, který dosavadní analýzy studentského hodnocení výuky nebraly příliš v úvahu.

Tab. 5 Pojetí učení u vysokoškoláků a jemu odpovídající studentské pojetí učitelovy činnosti (modifikovaně podle Van Rossum et al., 1985: 638–639)

Vysokoškolákovsko pojetí vlastního učení	Způsob výuky, který by danému typu studenta vyhovoval (vysokoškolákovsko pojetí vyučovací činnosti učitele)
Rozšiřovat si znalosti	preferují středoškolský způsob výuky; učitel vysvětluje, dává příklady, hodnotí
Učit se nazpaměť	preferují technologický přístup: rozčlenění učiva na dávky, odlišení hlavního a vedlejšího, poskytování průběžné zpětné vazby
Aplikovat získané znalosti	preferují detailně organizovanou výuku, potřebují být vytíženi, soutěžit; vadí jim větší volnost
Získat vhled, nalézat vztahy	preferují aktivity nezávislé na učiteli, chtějí si sami stanovovat cíle, vybírat učivo, pracovat metodou projektů
Svébytně rozvíjet svoji osobnost	preferují samostatnou činnost; chtějí diskutovat s učitelem i kolegy, chtějí se podílet na práci katedry, vyhovuje jim kolegiální vztah s učitelem

Anglický výzkum se zase pokusil zjistit, jak si studenti i učitelé představují „velmi dobré“ vysokoškolské vyučování. Pracovními metodami **kvalitativního** výzkumu badatelé dospěli k seznamu šesti charakteristik, které byly *společné* pro učitele i studenty. Lišily se však v pořadí důležitosti, které jim aktéři přikládali (viz tab. 6). Detailnější porovnání rozdílů mezi studenty a učiteli uskutecnil před časem K. Feldman (1988). Výsledky jeho **kvantitativního** výzkumu jsou uvedeny v příloze č. 6.

Učitelovy subjektivní názory na to, co je kvalitní a účinné vyučování na vysoké škole, ovlivňují také jeho ochotu, či neochotu něco ve své činnosti **měnit**.

Tab. 6 Rozdílnost pohledů studentů a učitelů na to, co je „velmi dobré“ vysokoškolské vyučování (modifikovaně podle Reid, Johnston, 1999)

Pořadí důležitosti podle studentů	Pořadí důležitosti podle učitelů
1. interakce (zapojování studentů do dění, motivování)	1. vstřícnost (lidský přístup, citlivost k problémům studentů)
2. vstřícnost (lidský přístup, citlivost k problémům studentů)	2. interakce (zapojování studentů do dění, motivování)
3. dovednost organizovat výuku, používat bohaté spektrum vyučovacích metod	3. dovednost organizovat výuku, používat bohaté spektrum vyučovacích metod
4. hloubka učitelových odborných znalostí	4. jasnost výkladu, strukturovanost učiva
5. zajímavost výuky, atraktivnost podání	5. hloubka učitelových odborných znalostí
6. jasnost výkladu, strukturovanost učiva	6. zajímavost výuky, atraktivnost podání

Právě citovaný anglický výzkum dospěl u zkoumaného vzorku učitelů k tomuto pořadí jejich ochoty cosi **měnit**: 1. hloubka učitelových odborných znalostí, 2. jasnost výkladu, strukturovanost učiva, 3. interakce (zapojování studentů do dění, motivování), 4.–5. zajímavost výuky, atraktivnost podání a vstřícnost (lidský přístup, citlivost k problémům studentů), 6. dovednost organizovat výuku, používat bohaté spektrum vyučovacích metod (Reid, Johnston, 1999: 276).

K těmto nálezům dodejme náš komentář. Zdá se, že vysokoškolští učitelé jsou ochotni připustit, že by se měli zlepšit po odborné stránce nebo v záležitostech, které souvisejí také s výzkumem a prezentováním svého oboru na veřejnosti. Nepovažují za příliš důležité zlepšovat se v ryze **pedagogické** oblasti.

Autoři výše zmíněného anglického výzkumu upozorňují i na jiný aspekt. Vysokoškolští učitelé mají pocit, že jsou velmi vstřícní vůči svým studentům; necítí potřebu se touto dimenzí zabývat, tím méně se v ní zlepšovat. Přitom právě pro studenty patří tato charakteristika dobrých učitelů mezi klíčové.

Pokud mají být výsledky studentského posuzování výuky využity v běžné praxi, je třeba podle Centry (1993) splnit čtyři podmínky:

- učitel musí dostat nové, dostatečně podrobné informace o tom, jak vyučuje
- učitel musí informacím věřit, musí být pro něj dostatečně spolehlivé
- učitel musí být motivován ke změně, ke zlepšování své výuky
- učitel musí vědět (nebo se naučit), jak změny provádět a jak on sám pozná, že změn bylo dosaženo.

Měli bychom rozlišovat údaje, které se týkají kvality výuky konkrétního předmětu (na jehož výuce se zpravidla podílí několik učitelů) a údaje, které se týkají kvality pedagogické práce jednoho učitele; ten může vyučovat více než jeden předmět a někdy i ve více ročnících. V prvním případě mohou být vodítkem pro zlepšení výuky daného předmětu strukturované údaje o tom, co je z pohledu studentů dobré, průměrné a co slabší (viz příloha č. 5).

Avissar et al. (cit podle Fresco, Nasser, 2001) upozorňuje na tři obtíže. Mnozí učitelé nevědí, jak pracovat s formulářem výstupních údajů a co tyto údaje vlastně říkají. Někteří učitelé, když už pochopí, že výsledky nejsou příliš příznivé, zapojují obranné mechanismy typu popírání výpovědní hodnoty výsledků nebo vytěsnění z paměti či vymýšlení racionálních důvodů. **Změna** pedagogické činnosti je pro mnohé učitele obtížně přijatelnou alternativou. Jsou zvyklí na určitý způsob práce a chtějí v něm pokračovat, neboť jiné, nevyzkoušené postupy mohou přinést těžko odhadnutelné výsledky.

Mnohokrát již bylo řečeno, že nestačí učitelům předat výsledky studentského posuzování kvality výuky do ruky a očekávat, že se nad nimi „sami zamyslí“ a že s nimi budou sami „nějak pracovat“. Naopak: je zapotřebí, aby s nimi

výsledky prokonzultoval odborník a *společně* se dohodli na postupu, v čem a jak zlepšovat kvalitu výuky.

Nejnovější metaanalýza různých možností, jak koncipovat takovéto **zpětno-vazební konzultace** pro vysokoškolské učitele dospěla k osmi strategiím (Pen-ny, Coe, 2004). Vycházejí z předpokladu, že zlepšování výuky je svébytnou formou *kooperativního akčního výzkumu* na vysoké škole.

10.1 Učitel musí být osobně zaangažován na změně, musí chtít sám se sebou něco udělat.

Tento zdánlivě samozřejmý požadavek komplikován v případech, kdy je studentské posuzování výuky chápáno buď jako ryze formální nástroj (něco děláme, protože se to musí), nebo podklad pro administrativní zásahy (teď máme oficiálně schválený prostředek k donucování a trestání lidí).

Výsledky studentského posuzování lze ovšem koncipovat jinak. Jako užitečné východisko k serióznímu zamyšlení nad dosavadní prací, kdy se společně s odborníkem diskutuje o silných i slabých místech výuky – a to bez pocitu existenčního ohrožení či zesměšňování dosud vykonané práce.

Není příliš vhodné předkládat učiteli nějaké lokální normy a porovnávat jeho výkon se „žádoucími hodnotami“, např. v rámci fakulty. Učitele to nemotivuje ke změně, někdy to navozuje spíše frustraci. Velkým rizikem je pak vytváření klimatu soutěžení, které vyvolává neochotu ke vzájemné spolupráci.

10.2 Učitel musí dostávat informace o kvalitě své práce z více zdrojů, nejen ze studentského posuzování.

Studentské posuzování kvality výuky je jen jedním z mnoha možných pohledů na práci určitého učitele. Má-li učitel určité problémy s výukou (a dokonce je ochoten si je připustit), pak je třeba získat informace z dalších zdrojů: od kolegů, od nadřízených, od nezávislých odborníků, ale též od něho samotného. Prostředkem mohou být rozhovory, učitelovo sebehodnocení, hodnocení od kolegů, standardizované pozorování průběhu výuky, příp. nahrávání průběhu výuky na video spolu s následnou diskuzí, hospitace u jiných kolegů nebo na obdobných pracovištích jinde.

10.3 Učitel musí mít příležitost konzultovat své problémy se zkušenějšími kolegy.

Má-li fakulta či vysoká škola experta na vysokoškolskou výuku, který je schopen poskytnout učiteli konzultace, rozebrat s ním přednosti a slabiny jeho práce, je to velmi dobré. Avšak nebývá to člověk z učitelova vlastního oboru.

Proto je výhodné, aby se učitel mohl radit z kolegy na vlastním pracovišti, příp. vyjet na špičkové pracoviště do zahraničí a získávat rady tam. Specialisté připomínají, že kolegiální spolupráce není jen lacinější a přesvědčivější, ale – pokud se stane běžnou záležitostí – vytváří na pracovišti klima důvěry a spolupráce. Pomáhá tedy většině, ne pouze jednotlivci.

10.4 Učitel musí mít dostatek času na dialog, na promýšlení možných variant řešení a na jejich ověřování.

Pro většinu učitelů jsou připomínky ze strany studentů (byť jde o připomínky oprávněné) určitým překvapením. Někteří učitelé se cítí zaskočení, až uraženi. Potřebují určitý komentář a vedení k tomu, aby se v názorech studentů zorientovali. Naštěstí žádný učitel ani žádné pracoviště nedopadají špatně ve *všech* sledovaných aspektech, vždy je možné najít něco pozitivního. Čerpání vhodných podnětů z výsledků studentského posuzování vyžaduje reflexi a prostor pro diskuzi s konzultantem; učitel musí mít prostor i pro vyjádření svého stanoviska.

Pro úvodní konzultaci se zdá optimálním *dvouhodinové* sezení nad výsledky. Má-li dojít ke změně, mělo by se setkání učitele s konzultantem ještě několikrát zopakovat, i když už nemusí trvat tak dlouho.

10.5 Učitel musí být veden k adekvátnímu sebehodnocení.

Je velmi užitečné pro všechny zúčastněné, aby si učitel zkusil vyplnit stejný dotazník, který o něm vyplňují jeho studenti. Instrukce zní: vyplňte tento dotazník tak, jak sám sebe vidíte a hodnotíte jako učitele; bez toho, že byste se dělal lepším nebo horším. Takovéto sebehodnocení má čtverý efekt: a) donutí učitele se zamyslet nad svými přednostmi a nedostatky, b) umožňuje porovnat pohled studentů a pohled učitele samotného, c) je velmi dobrým východiskem k věcné konzultaci s experty a kolegy, d) může vyústit v učitelovo vlastní rozhodnutí, co bude asi třeba zlepšit.

10.6 Zpětnovazební informace, které o sobě a o své práci dostává, musí být kvalitní a spolehlivé.

Zpětnovazební informace, které se používají v konzultaci s učitelem, musí splňovat několik pochopitelných požadavků: musí být aktuální, učitel je musí dostat včas, musí být spolehlivé, musí být dostatečně podrobné a strukturované a musí se týkat aspektů, jejichž změna je v učitelových silách. To vše mluví pro standardizované metody; naopak mluví proti svépomocným, amatérským anketám.

10.7 Musíme poznat pojetí výuky konkrétního učitele, abychom s ním mohli adresně pracovat.

Výše už jsme zmínili skutečnost, že každý učitel má svoje pojetí výuky. Má tedy svůj vlastní názor na to, co spadá do jeho náplně práce na vysoké škole, jak by měla být koncipována výuka jeho předmětu a jak by se měli učit jeho studenti, aby se jeho předmět dobře naučili. Tyto názory, ať je učitel deklaruje veřejně, nebo si je nechává pro sebe, by se měly stát předmětem diskuze při konzultacích se specialistou. Dosažení dílčí změny v učitelově pojetí výuky může být zásadním zlomem v jeho ochotě vyzkoušet něco nového nebo alespoň omezit projev nějakého, co mu komplikuje pedagogickou práci.

10.8 Učitel si musí stanovit cíle, jichž chce při zlepšování své práce dosáhnout a musí mít podmínky pro splnění těchto cílů.

Účinná spolupráce učitele se specialistou zpravidla vyústí v explicitní plán dalšího postupu. Jde o plán změn, k nimž oba společně dospěli a učitel ho přijal za svůj. Specialisté doporučují, aby plán nebyl příliš rozsáhlý, neboť je pak obtížně splnitelný. Zpravidla se doporučuje vybrat *dvě až tři oblasti*, v nichž se učitel pokusí o zlepšení.

Následuje konkretizace v podobě dílčích cílů, jakož i stručná časová rozvaha. Diskutuje se rovněž o postupech, jimiž se změny budou zjišťovat, o ukazatelích, podle nichž by se poznalo, zda nastává pohyb žádoucím směrem.

Výzkum Frescové a Nasserové (2001) naznačil, že vyhledat odbornou pomoc a zdokonalovat se v pedagogické činnosti není pro řadu učitelů sociálně snadnou záležitostí. Obávají se, že pro okolí to bude důkazem slabosti, nekompetentnosti, neschopnosti vyřešit problémy vlastními silami. Ukázalo se také, že učitelé, kteří byli ochotni vyhledat odborné konzultace, aby zlepšili svou výuku nejsou jen ti, kteří dostali nepříznivé hodnocení od studentů. V citovaném výzkumu byli ochotni vyhledat pomoc a něco se sebou udělat ti vyučující, kteří neměli žádné pedagogické vzdělání, zajišťovali především přednášky; a zejména pak ženy. Vyhledání odborné pomoci bylo v těchto případech pro všechny zúčastněné snadněji akceptovatelnou záležitostí.

Nezamýšlené důsledky. Až doposud jsme mluvili převážně o zamýšlených a převážně pozitivních důsledcích studentského posuzování kvality výuky. Nemůžeme však pominout i některé reakce hodnocených učitelů, hodnocených kateder i reakce studentů, kteří hodnocení provádějí. Jsou to reakce z hlediska organizátorů průzkumu nezamýšlené, z odborného pohledu naivní a ve svých důsledcích reakce převážně **negativní**. Z psychologického a lidského pohledu jsou naopak pochopitelné, neboť představují zkratkovité reagování a snahu

aktérů bezpracně si „vylepšit“ výsledky příštího hodnocení. K nezamýšleným důsledkům patří především tyto:

- Učitelé se snaží změnit způsob svého vyučování tak, aby příště získali od studentů lepší hodnocení: zařazují snadnější učivo, zmenšují rozsah probíraného učiva, známkují velmi mírně.
- Fakulta odměňuje učitele i za méně kvalitní výuku (fakulta snižuje nároky na kvalitu výuky).
- Fakulta si zjednodušuje práci tím, že bere studentské posuzování za jedinou metodu zjišťování kvality výuky.
- Položky, které dotazník zadávaný studentům obsahuje, se stávají klíčovým, určujícím prvkem pro to, co se na fakultě děje a jak se to děje v průběhu vyučování.
- Studenti se snaží pozitivně hodnotit i velmi slabou výuku s naivní představou, že se jim daný učitel „odvděčí“ lepšími známkami.
- Katedra či fakulta nekvalifikovaně interpretuje vypočtené údaje. Tvrdí, že existuje rozdíl mezi konkrétními učiteli (a z toho vyvozuje praktická opatření), i když pro tento závěr není ve vypočtených datech opora.
- Učitel, který dostal vysoké hodnocení, už na sobě nepracuje a dopadne špatně při příštím posuzování; zde platí přísloví „usnul na vavřínech“.
- Studentské posuzování kvality výuky a kvality učitelů je považováno za užitečné jen v případech, kdy je celá akce povinná; pokud si učitelé a katedry zjišťují názory studentů sami, z vlastního zájmu, jsou považováni za podivíny či „snaživce“, kteří chtějí na sebe upozornit (modifikovaně podle Ory, Ryanová, 2001: 39–40).

Závěry

Posuzování kvality výuky studenty a absolventy je téma, k němuž se váží rozdílné postoje a rozdílná očekávání všech zúčastněných osob. Je činností, která se stala standardní na českých vysokých školách a toto právní rozhodnutí zastihlo naše vysoké školy nepřipravené. Činnost, která by měla – pokud je správně prováděna – pomoci katedrám, fakultám i vysokým školám jako celku k postupnému zkvalitňování jejich **hlavního poslání**, se většinou provádí málo profesionálně. To ohrožuje kvalitu získaných výsledků i seriózní práci s nimi.

Situace v naší republice kontrastuje s profesionálním přístupem k této problematice ve vyspělých zemích a s dlouhodobým systematickým výzkumem v dané oblasti.

Předložený manuál se pokusil zprostředkovat základní poznatky, které byly získány v zahraničí, české vysokoškolské veřejnosti. Jsou to především poznatky usnadňující **praktickou aplikaci** studentského posuzování kvality výuky na našich fakultách. Tam, kde to bylo vhodné, jsme naznačili i složitější pozadí diskutovaných problémů, ale detaily si musí zájemci dohledat ve speciálních publikacích. Přestože na dané téma už vyšly tisíce článků a několik monografií, snažili jsme vybrat z desítek zajímavých témat jen ty, o nichž by měli běžní uživatelé vědět více, než se pustí do rutinní práce s kvantitativními metodami.

Rozebrali jsme dva zásadní (a rozdílné) účely studentského posuzování kvality výuky, přičemž jsme kladli důraz na formativní, neohrožující hodnocení.

Hlavní výklad jsme strukturovali do osmi zásad pro:

- koncipování vhodné metody
- konstruování vhodné metody
- zadávání metody studentům
- vyhodnocování získaných dat
- interpretování výsledků
- sdělování výsledků
- využívání výsledků
- práce s vysokoškolskými učiteli.

Zatímco běžné příručky, které se zabývají tvorbou dotazníků a posuzovacích škál, si všímají prvních čtyř okruhů, my jsme věnovali značný prostor těm etapám, jež následují poté, co byly výsledky spočítány. Ze zkušeností na Univerzitě Karlově víme, že právě interpretování dat, sdělování výsledků a využívání výsledků činí největší problémy všem zúčastněným.

Předložený text má jistě mnohá úskalí. Balancuje na hraně mezi odbornou kvalitou výkladu a srozumitelností výkladu pro širší veřejnost, mezi snahou provést začátečníky hlavními úskalími a současně přinést něco nového i zkušeným uživatelům. Mezi snahou po stručnosti a snahou vyložit vše podstatné, mezi snahou nezabředat do přílišných detailů a snahou uvést alespoň některé konkrétní příklady. Ne vždy se to podařilo, ale každý začátek je těžký. Autor uvítá všechny náměty na zlepšení případné další verze manuálu.

Ideální pro uživatele by byla jistě hypertextová podoba manuálu na internetu, kde by si uživatel mohl sám volit míru podrobností výkladu. Mohl by přeskakovat pasáže, které nepotřebuje, anebo jít do stále větších detailů. Mohl by si přečíst plné znění článků v originále o tom problému, který trápí právě jeho či jeho pracoviště. To je ovšem hudba budoucnosti, snad i v našich podmínkách budoucnosti nepříliš vzdálené. Závisí ovšem na vyřešení řady otázek, včetně autorských práv.

11. LITERATURA

- Abbott, R. D., Wulf, D. H., Nyquist, J. D., Ropp, V. A., Hes, C. W.:** Satisfaction With Process of Collecting Student Opinions About Instruction – The Student Perspective. *Journal of Education Psychology*, 1990, vol. 82, no. 2, p. 201–206. ISSN 0022-0663.
- Abrami, P. C.:** Improving Judgments About Teaching Effectiveness Using Teacher Rating Forms. *New Directions for Institutional Research*, 2001, vol. 109, p. 59–87. ISSN 0271-0579.
- d'Apollonia S., Abrami, P. C.:** Navigating Student Ratings of Instruction. *American Psychologist* 1997, vol. 52, no. 11, p. 1198–1208. ISSN 0003-066X.
- Babad, E., Darley, J., Kaplowitz, H.:** Developmental Aspects in Students' Course Selection. *Journal of Educational Psychology*, 1999, vol. 91, p. 157–168. ISSN 0022-0663.
- Baum, P., Chapman, K., Dommyer, C., Hann, R.:** On-Line Versus In-Class Students Evaluations of Faculty. Paper presented at the Hawaii Conference of Bussiness. Honolulu, June 14.–17. 2001.
- Berk, R. A.:** The Construction of Rating Instruments for Faculty Evaluation. *Journal of Higher Education*, 1979, vol. 5, p. 650–669. ISSN 0022-1546.
- Billings-Gagliardi, S., Barrett, S. V., Mazor, K. M.:** Interpreting Course Evaluation Results: Insights from Think Aloud Interview With Medical Students. *Medical Education*, 2004, vol. 38, p. 1061–1070. ISSN 0308-0110.
- Centra, J. A.:** Reflective Faculty Evaluation: Enhancing Teaching and Determining Faculty Effectiveness. San Francisco, Josey-Bass 1993.
- Cohen, P. A.:** Student Ratings of Instruction and Student Achievement: A Meta-Analysis of Multisection Validity Studies. *Review of Educational Research*, 1981, vol. 51, p. 281–309. ISSN 0034-6543.
- Cohen, P. A.:** A Critical Analysis and Reanalysis of the Multisection Validity Meta-Analysis. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, April 1987.
- Dommeier, C. J., Baum, P., Hanna, R. W.:** College Students' Attitudes Toward Methods of Collecting Teaching Evaluations: In-Class Versus On-Line. *Journal of Education for Business*, 2002, vol. 78, no. 1, p. 11–15. ISSN 0883-2323.

- Duke, D. L.:** Developing Teacher Evaluation Systems That Promote Professional Growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1990, vol. 4, p. 131–144. ISSN 0920-525X.
- Felder, R.:** What Do They Know, Anyway? *Chemical Engineering Education*, 1992, vol. 26, no. 3, p. 134–135. ISSN 0009-2479.
- Feldman, K. A.:** Effective College Teaching From the Students' and Faculty's View: Matched or Mismatched Priorities? *Research in Higher Education*, 1988, vol. 28, no. 4, p. 291–344. ISSN 0361-0365.
- Feldman, K. A.:** Instructional Effectiveness of College Teachers as Judged by Teachers Themselves, Current and Former Students, Colleagues, Administrators, and External (Neutral) Observers. *Research in Higher Education*, 1989, vol. 30, no. 1, p. 137–194. ISSN 0361-0365.
- Franklin, J.:** Interpreting the Numbers: Using a Narrative to Help Others Read Student Evaluations of Your Teaching Accurately. *New Directions for Institutional Research*, 2001, vol. 87, p. 85–100. ISSN 0271-0579.
- Franklin, J., Theall, M.:** Who Read Ratings. Knowledge, Attitude and Practice of Users of Student Rating of Instruction. Paper Presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, April 1989.
- Fresco, B., Nasser, F.:** Interpreting Student Ratings: Consultations, Instructional Modification, and Attitudes Toward Course Evaluation. *Studies in Educational Evaluation* 2001, vol. 27, p. 291–305. ISSN 0191-491X.
- Greenwald, A. G.:** Validity Concerns and Usefulness of Student Ratings of Instruction. *American Psychologist*, 1997, vol. 52, no. 11, p. 1182–1186. ISSN 0003-066X.
- Greenwood, G. E., Ranagli, H. J.:** Alternatives to Student Ratings of College Teaching. *Journal of Higher Education*, 1980, vol. 51, p. 673–684. ISSN 0022-1546.
- Guide to Interpreting Results. University of Massachusetts. Dostupné na: <<http://www.umass.edu/srti/interpret.html>>
- Guide to Interpreting the Universal Student Ratings of Instruction and Sample Report. University of Calgary. Dostupné na: <<http://www.ucalgary.ca/UoFC/departments/VPA/USRI/interp.html>>
- Harding, A., Cowen, J.:** Hodnocení. Pracovní materiály pro 1. čas. – britské symposium Nové efektivní metody výuky na vysokých školách. Štířín, ÚRVŠ ČSR 1982.
- Harrison, P. D., Douglas, D. K., Burdsal, C. A.:** The Relative Merits of Different Types of Overall Evaluations of Teaching Effectiveness. *Research in Higher Education*, 2004, vol. 45, no. 3, p. 311–323. ISSN 0361-0365.
- Howell, A. J., Symbaluk, D. G.:** Published Student Ratings of Instruction – Revealing and Reconciling the Views of Students and Faculty. *Journal of Educational Psychology*, 2001, vol. 93, no. 4, p. 790–796. ISSN 0022-0663.
- Layne, B. H., DeCristoforo, J. R., McGinty:** Electronic Versus Traditional Student Rating of Instruction. *Research in Higher Education*, 1999, vol. 40, no. 2, p. 221–232. ISSN 0361-0365.

- Lewis, K. G.:** Making Sense of Student Written Comments. New Directions for Institutional Research, 2001, vol. 87, p. 25–32. ISSN 0271-0579.
- Mareš, J.:** Hodnocení kvality vysokoškolské výuky pomocí posuzovacích škál. Praha, Ústav rozvoje vysokých škol ČSR 1985, 26 s.
- Mareš, J.:** Validita studentského posuzování výuky. Čs. psychologie, 1988, vol. 32, no. 5, p. 392–406. ISSN 0009-062X.
- Mareš, J.:** Students' Rating As One Method of Instructional Evaluation. Sborník vědeckých prací Lékařské fakulty UK v Hradci Králové, 1990, vol. 33, no. 4, p. 379–461. ISBN 80-04-92083-7.
- Mareš, J.:** Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky. Praha, SPN 1991, 153 s.
- Mareš, J.:** Tvorba posuzovací škály pro studentské hodnocení výuky. Alma Mater, 1994, vol. 4, no. 4, p. 3–16. ISSN 1210-0544.
- Mareš, J.:** Styly učení žáků a studentů. Praha, Portál 1998, 239 s. ISBN 80-7178-246-7.
- Mareš, J.:** Studentské hodnocení výuky – hlavní vývojové trendy v zahraničí. Academia, 2000, vol. 11, no. 11, p. 11–19. ISSN 1335-5864.
- Mareš, J.:** Studentské hodnocení kvality studijního materiálu. Hradec Králové, Lékařská fakulta UK 2002. rukopis.
- Mareš, J., Anděl, J., Svobodová, J.:** Průzkum názorů na kvalitu doktorského studia u absolventů PhD. studia na Univerzitě Karlově v Praze. Forum 2005, no. 2, p. 29–31. ISSN 1211-1724.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., Švec, V.:** Učitelovo pojetí výuky. Brno, Masarykova univerzita 1996, 91 s. ISBN 80-210-1444-X.
- Marsh, H. W.:** SEEQ – A Reliable, Valid, and Useful Instrument for Collecting Students' Evaluations of University Teaching. British Journal of Educational Psychology, 1982, vol. 52, p. 77–95. ISSN 0007-0998.
- Marsh, H. W.:** Multidimensional Ratings of Teacher Effectiveness by Students from Different Academic Settings and Their Relation to Student (Course) Instructor Characteristics. Journal of Educational Psychology, 1983, vol. 75, p. 150–166. ISSN 0022-0663.
- Marsh, H. W.:** Students' Evaluations of University Teaching – Research Findings, Methodological Issues, and Directions for Future Research. International Journal of Educational Research, 1987, 3. ISSN 0883-0355.
- Marsh, H. W., Roche, L. A.:** Making Students' Evaluations of Teaching Effectiveness Effective. American Psychologist, 1997, vol. 52, p. 1187–1197. ISSN 0003-066X.
- McKeachie, W. J.:** Research on College Teaching – The Historical Background. Journal of Educational Psychology, 1990, vol. 82, no. 2, p. 189–200. ISSN 0022-0663.
- McKeachie, W. J.:** Do We Need Norms of Student Ratings to Evaluate Faculty? Instructional Evaluation and Faculty Development, 1996, vol. 15, no. 1/2, p. 14–17.
- McKeachie, W. J.:** Student Ratings. American Psychologist, 1997, vol. 52, no. 11, p. 1218–1225. ISSN 0003-066X.

- McKeachie, W. J., Kaplan, M.:** Persistent Problems in Evaluating College Teaching. Dostupné na: <http://cedar.olemiss.edu/depts/vs_academic_affairs/problems.html>
- Menges, R., Brinko, K. T.:** Effects of Students Evaluative Feedback: A Metaanalysis of Higher Education Research. San Francisco, Annual Meeting of the American Educational Research Association 1986.
- Ory, J. C., Ryan, K.:** How Do Student Ratings Measure Up to a New Validity Framework? *New Directions for Institutional Research*, 2001, vol. 109, p. 27–44. ISSN 0271-0579.
- Overall, J. U., Marsh, H. W.:** Students' Evaluation of Instruction. A Longitudinal Study of Their Stability. *Journal of Educational Psychology*, 1980, vol. 72, p. 321–325. ISSN 0022-0663.
- Penny, A. R., Coe, R.:** Effectiveness of Consultation on Student Ratings Feedback: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 2004, vol. 74, no. 2, p. 215–253. ISSN 0034-6543.
- Reid, D. J., Johnston, M.:** Improving Teaching in Higher Education: Student and Teacher Perspectives. *Educational Studies*, 1999, vol. 25, no. 3, p. 269–281. ISSN 0305-5698.
- Rossum, Van E. J., Deijkers, R., Hamer, R.:** Students Learning Conceptions and Their Interpretation of Significant Educational Concepts. *Higher Education*, 1985, vol. 14, no. 6, p. 617–641. ISSN 0018-1560.
- Scriven, M.:** Summative Teacher Evaluation. In: Millman, J. (Ed.) *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hill, Sage 1981, p. 244–271. ISBN 0-8039-1597-7.
- Sivicki, M. D.:** Encouraging Your Students to Give Feedback. *New Directions for Teaching and Learning* 2001, vol. 87, p. 17–24. ISSN 0271-0633.
- Stringer, M., Irwing, P.:** Students' Evaluations of Teaching Effectiveness. A Structural Modeling Approach. *British Journal of Educational Psychology*, 1998, vol. 68, p. 409–426. ISSN 0007-0998.
- Student Evaluation of Instruction Handbook.** Ohio State University 2001, 9 s. Dostupné na: <http://ooa.ohio-state.edu/handbook/iv_instruction.html>
- Student Evaluation of Instruction: Report of Results and Interpretive Guide.** Dostupné na: <<http://www.wvu.edu/~faculty/SEI/9620...>>
- Theall, M., Franklin, J.:** Looking for Bias in All Wrong Places: A Search for Truth or a Witch Hunt in Student Ratings of Instructions? *New Directions for Institutional Research*, 2001, vol. 109, p. 45–56. ISSN 0271-0579.

12. Přílohy

Seznam příloh:

1. Řád pro hodnocení výuky studenty Univerzity Karlovy v Praze
2. Ukázka posuzovací škály SEEQ (Students Evaluation of Educational Quality)
3. Ukázka základního vyhodnocování dat z posuzovací škály užívané v Kanadě na Univerzitě v Calgary
4. Ukázka složitějšího třídění získaných dat z posuzovací škály užívané v Kanadě na Univerzitě v Calgary
5. Ukázka podoby výstupů pro detailnější práci s katedrami
6. Ukázka studentského hodnocení kvality studijního materiálu
7. Pořadí důležitosti různých dimenzí kvalitní vysokoškolské výuky z pohledu studentů, učitelů a výzkumníků

Příloha 1

ŘÁD PRO HODNOCENÍ VÝUKY STUDENTY UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE

Akademický senát Univerzity Karlovy

*se podle § 9 odst. 1 písm. b) a § 17 odst. 1 písm. i) zákona č. 111/1998 Sb.,
o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách),
a podle čl. 46 odst. 1 Statutu Univerzity Karlovy
usnesl na tomto Řádu pro hodnocení výuky studenty Univerzity Karlovy,
jako jejím vnitřním předpisu:*

Čl. 1

Úvodní ustanovení

Tento řád stanoví pravidla pro hodnocení výuky studenty a bývalými studenty na Univerzitě Karlově (dále jen „univerzita“).

Čl. 2

Cíle hodnocení

Cílem hodnocení výuky studenty a bývalými studenty je

- a) poskytnout podklady pro hodnocení činnosti fakult a univerzity⁵,
- b) přispět k upevňování akademického prostředí zlepšováním pedagogické činnosti na univerzitě a ke zdokonalování přípravy, organizace, obsahu, průběhu a návaznosti studia v různých studijních programech, popřípadě oborech, jakož i k posilování odpovědnosti učitelů a studentů za kvalitu výuky.

Čl. 3

Druhy hodnocení

- 1. Hodnocení výuky studenty probíhá jako
 - a) hodnocení výuky v bakalářských a magisterských studijních programech organizované fakultou jako všeobecně přístupná anketa po jednotlivých studijních programech, popřípadě oborech, do níž se mohou zapojit všichni studenti, kteří se účastnili výuky (čl. 4 až čl. 9),
 - b) hodnocení výuky v doktorských studijních programech organizované fakultou jako všeobecně přístupná anketa, do níž se může zapojit každý student doktorského studijního programu (čl. 10),
 - c) hodnocení výuky na univerzitě z hlediska požadavků praxe organizované univerzitou jako anketa, do níž se zapojují náhodně vybraní bývalí studenti, kteří studium na univerzitě úspěšně ukončili (čl. 11).
- 2. Hodnocení uvedeně v odstavci 1 písm. a) a b) může být organizováno i univerzitou.

⁵ čl. 45 a 46 statutu univerzity.

Hodnocení výuky v bakalářských a magisterských studijních programech

Čl. 4

1. Hodnocení se provádí ve všech uskutečňovaných bakalářských a magisterských studijních programech.
2. Hodnocení podléhá každý studijní předmět, bez ohledu na to, zda jde o předmět povinný, povinně volitelný, volitelný, popřípadě jinak označený.
3. Hodnocení se provádí nejméně jedenkrát za akademický rok. Hodnoceným obdobím je zpravidla minulý semestr nebo minulé semestry. Provádí-li se hodnocení v závěru semestru, může být hodnoceným obdobím i běžný semestr.

Čl. 5

Předmět hodnocení

1. Hodnocení se týká
 - a) kvality studijního předmětu,
 - b) kvality pedagogické činnosti jednotlivých učitelů, popřípadě učitelů daného pracoviště.
2. Hodnocení podle odstavce 1 písm. a) se může blíže týkat především jasného definování cílů a požadavků, organizačního zabezpečení výuky, podnětnosti výuky pro samostatné myšlení, otevírání prostoru pro diskuzi, návaznosti učiva na další studijní předměty, náročnosti na domácí přípravu a kvality studijních materiálů.
3. Hodnocení podle odstavce 1 písm. b) se může blíže týkat především schopnosti motivovat studenty, organizačních schopností, výběru relevantního učiva, jasnosti a srozumitelnosti výkladu, dovednosti komunikovat se studenty a náročnosti požadavků na studenty.

Čl. 6

Student má právo účastnit se hodnocení anonymně.

Čl. 7

1. Hodnocení má písemnou podobu. Jestliže jsou zajištěny potřebné technické a organizační předpoklady, může mít hodnocení elektronickou podobu.
2. Pro hodnocení se využívá numerické škály. Při hodnocení se poskytuje prostor i pro volné slovní vyjádření konkrétních poznámek a připomínek.

Čl. 8

Při organizaci hodnocení je třeba dbát na spolehlivost získávaných údajů, včetně toho, že výsledky nebudou zkreslovány několikanásobnou účastí jedné osoby v anketě.

Čl. 9

1. Na obsahové přípravě hodnocení se podílejí garanti studijních programů⁶, pověření učitelé a studenti.

⁶ čl. 23 odst. 1 statutu univerzity.

2. Na organizaci hodnocení a zpracování získaných údajů se podílejí pověřeni studenti, učitelé a další zaměstnanci. Zpracování získaných údajů se provádí komisionálně.
3. Na interpretaci výsledků hodnocení se podílejí garanti studijních programů, vedoucí dotčených pracovišť a pověřeni učitelé.
4. Zásady hodnocení nezbytné z hlediska zajištění srovnatelnosti výsledků v rámci univerzity může stanovit opatření rektora.
5. Podrobnosti o přípravě, pověřování osob, organizaci, zpracování a interpretaci výsledků hodnocení na fakultě stanoví vnitřní předpis fakulty nebo opatření děkana.

Hodnocení výuky v doktorských studijních programech

Čl. 10

1. Hodnocení se provádí nejméně jedenkrát za akademický rok.
2. Ustanovení čl. 5 platí pro hodnocení podle tohoto článku přiměřeně. Předmětem hodnocení je též působení školitele a školící pracoviště.
3. Ustanovení čl. 6 až 9 platí pro hodnocení podle tohoto článku obdobně s tím, že mluvili-li se v těchto člancích o garantech studijních programů, rozumí se tím oborová rada⁷.
4. Zásady hodnocení nezbytné z hlediska zajištění srovnatelnosti výsledků v rámci univerzity může stanovit opatření rektora.
5. Podrobnosti o přípravě, pověřování osob, organizaci, zpracování a interpretaci výsledků hodnocení na fakultě stanoví vnitřní předpis fakulty nebo opatření děkana.

Hodnocení výuky na univerzitě z hlediska požadavků praxe

Čl. 11

1. Bližší cíle, oborové zaměření a předmět hodnocení se stanoví případ od případu v projektu příslušné ankety. V závislosti na zaměření ankety se volí počet a struktura respondentů.
2. Hodnocení se provádí semestrálně. Anketa se stejným zaměřením se provádí nejméně jedenkrát za pět let.
3. Ustanovení čl. 8 platí pro hodnocení podle tohoto článku obdobně.
4. V rámci jedné ankety musí být osloveno nejméně 100 bývalých studentů. Výsledky ankety mohou být prezentovány jako výsledky hodnocení podle čl. 3 odst. 1 písm. c) za předpokladu, že na anketu odpoví více než 25 z oslovených.
5. Výsledky hodnocení se projednávají s dotčenými fakultami, popřípadě dalšími součástmi univerzity.
6. Podrobnosti o přípravě, organizaci, zpracování a interpretaci výsledků hodnocení stanoví opatření rektora.

Využití výsledků hodnocení

Čl. 12

1. Výsledky hodnocení jsou využívány v souladu s cíli uvedenými v čl. 2.

⁷ čl. 23 odst. 6 statutu univerzity.

2. Na základě průkazných výsledků hodnocení přijímají orgány fakult a vedoucí dotčených pracovišť, v rámci své působnosti, opatření k odstranění nedostatků ve výuce. K výsledkům hodnocení se přihlíží též při tvorbě výroční zprávy o činnosti a aktualizace dlouhodobého záměru fakulty nebo univerzity.
3. U výsledků hodnocení musí být vždy uvedeno, kolik osob se hodnocení účastnilo a dále údaj o počtu zapsaných studentů.
4. Výsledky hodnocení a z nich vyplývající návrhy opatření nebo přijatá opatření se vhodným způsobem zveřejňují; tímto není dotčeno ustanovení odstavce 5 a 6. Stejným způsobem se zveřejňují vyjádření garantů a oborových rad studijních programů, vedoucích dotčených pracovišť a případně dalších osob ke zveřejněným slovním připomínkám v oblasti jejich působnosti.
5. Nestanoví-li vnitřní předpis fakulty jinak, mohou být výsledky týkající se jednotlivých učitelů zveřejněny pouze u hodnocení podle čl. 3 odst. 1 písm. a) nebo b), a to jen v případě, že se v anketě k příslušnému učiteli vyjádřilo nejméně 10 % z počtu studentů, kteří mají zapsán příslušný studijní předmět, nejméně však pět studentů.
6. Volné slovní vyjádření týkající se osob jednotlivých učitelů může být zveřejněno bez ohledu na splnění požadavků podle odstavce 5, ale jen tehdy, nejde-li o anonymní sdělení; před zveřejněním je nutné ověřit, kdo je autorem tohoto vyjádření.
7. Učiteli se zaručuje právo stejným způsobem zveřejnit své vyjádření k výsledkům nebo ke slovnímu vyjádření, které se ho týká.

Hodnocení na vysokoškolských ústavech a dalších součástech univerzity

Čl. 13

Pro hodnocení výuky na dalších vysokoškolských ústavech⁸, popřípadě dalších součástech univerzity⁹, se přiměřeně použijí ustanovení předchozích článků. Mluví-li se v předchozích ustanoveních o děkanovi, rozumí se tím též ředitel vysokoškolského ústavu, popřípadě další součásti univerzity.

Společná a závěrečná ustanovení

Čl. 14

1. Tento řád byl schválen akademickým senátem univerzity dne 8. června 2001.
2. Tento řád nabývá platnosti dnem registrace Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy¹⁰.
3. Tento řád nabývá účinnosti prvním dnem kalendářního měsíce následujícího po dni, kdy nabyl platnosti.

⁸ čl. 2 organizačního řádu univerzity (příl. č. 2 statutu univerzity).

⁹ čl. 3 a 4 organizačního řádu univerzity (příl. č. 2 statutu univerzity).

¹⁰ § 36 zákona o vysokých školách. Registrace byla provedena dne 3. září 2001 pod čj. 23863/2001–30.

Příloha 2

Ukázka posuzovací škály SEEQ (Students Evaluation of Educational Quality)

Autor: Herbert W. Marsh, University of Sydney 1982

Se souhlasem autora přeložil a upravil: Jiří Mareš, Lékařská fakulta UK
v Hradci Králové 1983

Pokyny

Tato posuzovací škála zjišťuje Vaše mínění o daném předmětu a konkrétním učiteli. Vaše názory jsou anonymní a s výsledky průzkumu budou učitelé seznámeni teprve tehdy, až budete mít zkoušku za sebou. Výsledky průzkumu mají posloužit ke zlepšení výuky na daném pracovišti; prosíme Vás proto o pravdivé zodpovězení jednotlivých otázek. Chceme znát váš *osobní názor*, který se může lišit od názoru vašich spolužáků.

Návod na vlastní posuzování

Každá položka dotazníku popisuje jeden aspekt výuky daného předmětu nebo charakterizuje činnost konkrétního učitele. Pozorně si přečtete její text a zvolte odpověď, která je podle vašeho názoru nejvýstižnější a **zakroužkujte ji**. Odpověď má číselnou podobu a vyjadřuje škálu názorů od úplného nesouhlasu (čísllice 1 až po naprostý souhlas (čísllice 9). Pokud se nemůžete vyjádřit, zakroužkujte písmeno N.

Nabízená stupnice hodnocení:

naprosto souhlasím				těžko rozhodnout				naprosto nesouhlasím	nemohu, se vyjádřit
1	2	3	4	5	6	7	8	9	N

5. Bylo vidět, že učitel vyučuje svůj předmět s nadšením.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 N
6. Učitel vyučoval dynamicky a energicky.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 N
7. Neučil nudně, ale měl smysl pro humor.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 N
8. Učitel svým stylem vyučování dokázal udržet moji pozornost . po celou dobu výuky	1 2 3 4 5 6 7 8 9 N
9. Učitel dokázal vysvětlit učivo velmi jasně.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 N
10. Všechny materiály pro výuku měl pečlivě připraveny včetně . vysvětlujícího komentáře	1 2 3 4 5 6 7 8 9 N
11. Plánované cíle, s nimiž jsme byli seznámeni na začátku výuky, se skutečně plnily.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 N
12. Učitel vykládal tak, že jsme si mohli bez potíží dělat poznámky.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 N
13. Byli jsme vedeni k tomu, abychom při výuce diskutovali.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 N
14. Učitel měl zájem na tom, abychom při výuce uplatnili své nápady.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 N
15. Vybízel nás, abychom se ho dotazovali a otázky důkladně zodpovídal.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 N
16. Byli jsme povzbuzováni, abychom řekli své vlastní názory a stanoviska.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 N

Komentář pro učitele:

položky 5.–8. zjišťují učitelovo nadšení

položky 9.–12. zjišťují učitelovu organizaci výuky

položky 13.–16. učitelovu interakci se studenty

Zde je nabízena pro posouzení výroku devítistupňová škála. Běžnější ve světě jsou ovšem škály 5 či 7 stupňové.

Příloha 3

Ukázka základního vyhodnocování dat z posuzovací škály užívané v Kanadě na Univerzitě v Calgary

Cit. podle: <<http://www.ucalgary.ca/UoFC/departments/VPA/USRI/interp.html>>

název univerzity: University of Calgary

název fakulty: Social Sciences

název pracoviště: Department of English

název vyučovacího předmětu: tvořivé psaní

typ předmětu: volitelný

zařazení předmětu do ročníku: 2. ročník

posuzovaný učitel: Doe J.

ročník studia: 2

označení studijní skupiny: ENGL 201 L01

počet zapsaných členů studijní skupiny: 37

počet vyplněných validních dotazníků: 27

návratnost dotazníků: 73 %

Tyto výsledky budou k dispozici: vedoucímu katedry a děkanovi, ale nebudou zveřejněny

Učitelův komentář k výsledkům:

Posuzovaná položka	Tato skupina		Srovnávací hodnoty				Rozložení studentských odpovědí							
1. Celkové hodnocení tohoto vyučujícího	Tato skupina		Tato katedra		Tato fakulta		1	2	3	4	5	6	7	N
	průměr	odchyl	průměr	odchyl	průměr	odchyl	nevyhovující	velmi slabý	slabý	uspokojivý	dobrý	velmi dobrý	vykající	Nemohu posoudit
							5,04	0,81	5,65	0,85	5,86	1,00	0,0	0,0
2. Podrobně vysvětlil, co od nás očekává	Tato skupina		Tato katedra		Tato fakulta		1	2	3	4	5	6	7	N
	průměr	odchyl	průměr	odchyl	průměr	odchyl	naprosto ne-souhlasím	ne-souhlasím	spíše ne-souhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím	naprosto souhlasím	nemohu posoudit
							6,33	1,05	6,21	0,91	6,05	1,02	0,0	3,7
3. Obsah předmětu odpovídal sylabům	5,74	0,97	5,07	0,92	6,13	0,89	0,0	0,0	3,7	7,4	18,5	51,9	18,5	0,0
4. Výuka byla dobře organizovaná	5,87	1,02	5,82	1,08	5,84	1,09	0,0	3,7	0,0	3,7	25,9	51,9	14,8	0,0
5. Ochotně odpovídal na studentské dotazy	5,88	0,96	5,12	1,02	6,13	1,00	0,0	0,0	3,7	3,7	18,5	48,1	25,9	0,0

Příloha 4

Ukázka složitějšího třídění získaných dat z posuzovací škály užívané v Kanadě na Univerzitě v Calgary

Cit. podle: <<http://www.ucalgary.ca/UoFC/departments/VPA/USRI/interp.html>>

proměnná	detailní členění	četnost v %	1	2	3	4	5	6	7	N
			naprosto ne- souhlasím	ne- souhlasím	spíše ne- souhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím	naprosto souhlasím	nemohu posoudit
Povinnost předmětu pro studenta	povinný	33,3 %								
	povinně volitelný	51,9 %								
	volitelný	14,8 %								
Pohlaví	muži	22,2 %								
	ženy	77,8 %								
Věk	do 26 let	100,0 %								
	26–35 let	0,0 %								
	35 a více	0,0 %								
Účast na výuce	0–40 %	7,0 %								
	41–80 %	11,5 %								
	81–100 %	81,5 %								
Náročnost předmětu	velmi nízká	0,0 %								
	nízká	0,0 %								
	průměrná	55,6 %								
	výšší	29,6 %								
	velmi vysoká	14,8 %								
...										
...										

Příloha 5

Ukázka podoby výstupů pro detailnější práci s katedrami (J. Mareš)

Výsledky za 1. ročník studia

předmět	hlediska	konkretizace výsledků
Předmět A 1. ročník	nejslabší stránky výuky	Účast na přednáškách 80 %, jasně formulované požadavky na zápočet, požadavky ke zkoušce, dostatečný počet termínů na zkoušku, nestrannost při zkoušení
	velmi dobré stránky	Organizace výuky, připravenost materiálů pro výuku, povzbuzování k dotazům, vstřícné klima při výuce, vystavení materiálů na internetu
	průměrné stránky	Zájem učitelů o studenty, srozumitelnost výuky, nároky na domácí přípravu
	slabší stránky	Průběžné zkoušení, skriptum nebo učebnice
	výraznější slabiny výuky	–
	poznámky	Pokrok v učení přibližně stejný jako v jiných předmětech tohoto ročníku, celková kvalita výuky přibližně stejná jako v jiných předmětech tohoto ročníku
Předmět B 1. ročník	nejslabší stránky výuky	Organizace výuky, účast na přednáškách 80 %, povzbuzování k dotazům, zájem učitelů o studenty, požadavky na zápočet, požadavky ke zkoušce, dostatečný počet termínů na zkoušku, nestrannost při zkoušení, značné nároky na domácí přípravu, skriptum nebo učebnice
	velmi dobré stránky	Připravenost materiálů pro výuku, srozumitelnost výuky, průběžné zkoušení, vstřícné klima při výuce, vystavení materiálů na internetu
	průměrné stránky	–
	slabší stránky	–
	výraznější slabiny výuky	–
	poznámky	Pokrok v učení byl mnohem vyšší než v jiných předmětech tohoto ročníku, celková kvalita výuky přibližně stejná jako v jiných předmětech tohoto ročníku
Předmět C 1. ročník	nejslabší stránky výuky	Účast na přednáškách 80 %, připravenost materiálů pro výuku, zájem učitelů o studenty, srozumitelnost výuky, požadavky ke zkoušce, nestrannost při zkoušení, značné nároky na domácí přípravu
	velmi dobré stránky	Organizace výuky, povzbuzování k dotazům, průběžné zkoušení, dostatečný počet termínů na zkoušku, vstřícné klima při výuce, skriptum nebo učebnice
	průměrné stránky	Vystavení materiálů na internetu
	slabší stránky	Požadavky na zápočet
	výraznější slabiny výuky	–
	poznámky	Pokrok v učení byl mnohem vyšší než v jiných předmětech tohoto ročníku, celková kvalita výuky přibližně stejná jako v jiných předmětech tohoto ročníku
Předmět D 1. ročník	nejslabší stránky výuky	Organizace výuky, účast na přednáškách 100 %, připravenost materiálů pro výuku, povzbuzování k dotazům, zájem učitelů o studenty, srozumitelnost výuky, požadavky na zápočet, požadavky ke zkoušce, dostatečný počet termínů na zkoušku, nestrannost při zkoušení, skriptum nebo učebnice
	velmi dobré stránky	Průběžné zkoušení
	průměrné stránky	Nároky na domácí přípravu
	slabší stránky	Vystavení materiálů na internetu
	výraznější slabiny výuky	–
	poznámky	Pokrok v učení přibližně stejný jako v jiných předmětech tohoto ročníku, celková kvalita výuky přibližně stejná jako v jiných předmětech tohoto ročníku

Výsledky za 2. ročník studia

předmět	hlediska	konkretizace výsledků
Předmět E 2. ročník	nejslabší stránky výuky	Připravenost materiálů pro výuku, povzbuzování k dotazům, zájem učitelů o studenty, srozumitelnost výuky, požadavky na zápočet, požadavky ke zkoušce, dostatečný počet termínů na zkoušku, nestrannost při zkoušení, vstřícné klima při výuce, vystavení materiálů na internetu
	velmi dobré stránky	Organizace výuky, skriptum či učebnice
	průměrné stránky	Průběžné zkoušení, průměrné nároky na domácí přípravu
	slabší stránky	Účast na přednáškách 40 %
	výraznější slabiny výuky	–
	poznámky	Pokrok v učení přibližně stejný jako v jiných předmětech tohoto ročníku, celková kvalita výuky přibližně stejná jako v jiných předmětech tohoto ročníku
Předmět F 2. ročník	nejslabší stránky výuky	Povzbuzování k dotazům, zájem učitelů o studenty, srozumitelnost výuky, požadavky na zápočet, požadavky ke zkoušce, dostatečný počet termínů na zkoušku, nestrannost při zkoušení, skriptum či učebnice
	velmi dobré stránky	Organizace výuky, připravenost materiálů pro výuku, průběžné zkoušení, vstřícné klima při výuce
	průměrné stránky	Průměrné nároky na domácí přípravu, vystavení materiálů na internetu
	slabší stránky	Účast na přednáškách 30 %
	výraznější slabiny výuky	–
	poznámky	Pokrok v učení přibližně stejný jako v jiných předmětech tohoto ročníku, celková kvalita výuky přibližně stejná jako v jiných předmětech tohoto ročníku
Předmět G 2. ročník	nejslabší stránky výuky	Organizace výuky, účast na přednáškách 80 %, připravenost materiálů pro výuku, povzbuzování k dotazům, zájem učitelů o studenty, srozumitelnost výuky, požadavky na zápočet, požadavky ke zkoušce, dostatečný počet termínů na zkoušku, nestrannost při zkoušení, značné nároky na domácí přípravu
	velmi dobré stránky	Průběžné zkoušení, vstřícné klima při výuce
	průměrné stránky	Skriptum či učebnice, vystavení materiálů na internetu
	slabší stránky	–
	výraznější slabiny výuky	–
	poznámky	Pokrok v učení přibližně stejný jako v jiných předmětech tohoto ročníku, celková kvalita výuky přibližně stejná jako v jiných předmětech tohoto ročníku
Předmět H 2. ročník	nejslabší stránky výuky	Požadavky na zápočet, dostatečný počet termínů na zkoušku, nestrannost při zkoušení
	velmi dobré stránky	Účast na přednáškách 50 %, povzbuzování k dotazům, zájem učitelů o studenty, srozumitelnost výuky, požadavky ke zkoušce
	průměrné stránky	Připravenost materiálů pro výuku, klima při výuce
	slabší stránky	Organizace výuky; skriptum či učebnice
	výraznější slabiny výuky	Průběžné zkoušení, minimální nároky na domácí přípravu, vystavení materiálů na internetu
	poznámky	Pokrok v učení menší než v jiných předmětech tohoto ročníku, celková kvalita výuky nižší než v jiných předmětech tohoto ročníku

Příloha 6

Ukázka studentského hodnocení kvality studijního materiálu (Mareš, 2002)

Vyučovací předmět:.....

Ročník studia:

Dnešní datum:

Pokyny pro vyplňování

Neexistují zde nějaké dobré nebo špatné odpovědi. Zajímá nás, jak hodnotíte kvalitu studijního materiálu právě Vy, a to na základě svých osobních zkušeností. Každý ze studujících může mít trochu jiný názor...

Hodnotí se jako ve škole: 1 = výborná kvalita... 3 = dobrá kvalita... 5 = nedostatečná; N = nelze hodnotit, nemohu posoudit.

Zakroužkujte tu možnost, která podle Vás nejlépe vyjadřuje Váš názor. Pokud se spletete, nebo chcete změnit hodnocení, nevadí. Škrtněte to, co neplatí, a zakroužkujte to, co platí.

Sdělovaný obsah	
1. srozumitelnost celého textu	1 2 3 4 5 N = nelze hodnotit
2. složitost používaných vět	1 2 3 4 5 N
3. srozumitelnost odborných termínů	1 2 3 4 5 N
4. míra podrobnosti výkladu	1 2 3 4 5 N
5. rozlišení podstatného a méně podstatného učiva	1 2 3 4 5 N
Podoba textu	
6. jasná návaznost mezi probíranými tématy	1 2 3 4 5 N
7. vhodně volené příklady ze života	1 2 3 4 5 N
8. názornost analogií, přirovnání	1 2 3 4 5 N
9. zařazení ukázek, jak poznatky použít v běžné praxi	1 2 3 4 5 N
10. kvalita obrazového doprovodu (kresby, grafy, schémata)	1 2 3 4 5 N
11. zpracování přehledů učiva	1 2 3 4 5 N
12. celková grafická kvalita materiálu (tisk, písmo, uspořádání textů)	1 2 3 4 5 N
Řízení postupu při učení z daného studijního materiálu	
13. jasné formulování cílů kapitol	1 2 3 4 5 N
14. vhodné řazení jednotlivých kapitol (logická posloupnost výkladu)	1 2 3 4 5 N
15. přiměřenost rozsahu jednotlivých kapitol, jejich délky	1 2 3 4 5 N
16. užitečnost pokynů, návodů, jak postupovat při učení	1 2 3 4 5 N
17. zařazení kontrolních otázek, úkolů	1 2 3 4 5 N
18. zařazení testů, umožňujících vyzkoušet sám sebe, ověřit si své znalosti	1 2 3 4 5 N
19. užitečnost vysvětlivek, komentářů, poznámkového aparátu, slovníčku apod.	1 2 3 4 5 N
20. odkazy na další materiály ke studiu	1 2 3 4 5 N

Volný slovní komentář k danému studijnímu materiálu:

Při učení z tohoto textu mně nejvíc vadilo, že (vypište):

.....
V tomto studijním materiálu jsem nejvíc postrádal/a (vypište):

.....
Velmi jsem ocenil/a, že tento studijní materiál (vypište):

.....

Příloha 7

Pořadí důležitosti různých dimenzí kvalitní vysokoškolské výuky z pohledu studentů, učitelů a výzkumníků (modifikovaně podle Feldman 1988: 317–318)

Dimenze kvalitní výuky	Pořadí důležitosti podle studentů	Pořadí důležitosti podle učitelů	Důležitost vypočtená badateli podle korelace s celkovým hodnocením kvality výuky
Učitelova citlivost vůči úrovni studentů a jejich pokroku v učení, individuální přístup	1.	3.	5.
Učitelova připravenost výuky a organizace jejího průběhu	2.	4.	6.
Učitelova znalost probíraného učiva	3,5.	1.	9.
Učitel probouzí zájem studentů o daný předmět a probírané učivo	3,5.	12,5.	1.
Učitel je nadšen svým předmětem či probíraným učivem	5.	2.	8.
Učitel vykládá jasně a srozumitelně	6.	5.	2.
Učitel je pro studenty dosažitelný a v případě potřeby jim dokáže pomoci	7.	9.	17.
Učitel má zájem o studenty, váží si jich, chová se přátelsky	8.	9.	13.
Vliv výuky na studenta, studentem vnímaný pokrok v učení.	9.	14.	3
Učitelova spravedlnost při hodnocení, kvalita zkoušení	10.	7.	15,5.
Kvalita studijních materiálů, jejich užitečnost a relevantnost	11.	9.	14.
Učitelovy komunikační dovednosti	12.	17.	10.
Kvalita, podoba a četnost zpětné vazby od učitele ke studentům	13.	15.	18.
Učitelovo povzbuzování studentů, aby se ptali, diskutovali; učitelova otevřenost vůči názorům jiných	14.	11.	12.
Podoba a užitečnost doplňujících studijních materiálů, učebních úloh, audiovizuálních materiálů	15.	18.	15,5.
Učitelův široký rozhled, inteligence, zájem o mezioborové souvislosti	16.	12,5.	11.
Podnětnost výuky, rozvíjení samostatného myšlení u studentů	17.	6.	4.
Jasnost cílů daného předmětu, přesné definování požadavků	18.	16.	7.

prof. PhDr. JIŘÍ MAREŠ, CSc.

MANUÁL PRO TVŮRCE A UŽIVATELE STUDENTSKÉHO POSUZOVÁNÍ VÝUKY

Vydala Univerzita Karlova v Praze
Nakladatelství Karolinum, Ovocný trh 3, Praha 1
jako učební text
Praha 2006

Sazba a zlom DTP Nakladatelství Karolinum
Dáno do tisku
Vytiskla tiskárna Nakladatelství Karolinum
AA – VA – 1. vydání – Náklad 200 výtisků
Cena

Text neprošel jazykovou ani redakční úpravou nakladatelství

ISBN 80-246-1234-8