

# Studentské hodnocení sportovní výuky

## The student evaluation of teaching

Vladimír Jůva, Eva Valkounová

Fakulta sportovních studií Masarykovy univerzity

### **Abstrakt**

*V současnosti vzrůstá význam studentského hodnocení výuky (SHV) jako reakce na požadavky zvyšování kvality terciárního vzdělávání. Příspěvek se věnuje SHV zaměřenému konkrétně na sportovní vysokoškolskou výuku. V úvodu stručně charakterizuje pojetí, funkce a význam SHV. Dále identifikuje vybraná specifika studentského hodnocení vysokoškolské sportovní výuky. Empirická část textu popisuje metodologické aspekty a vybrané výsledky uskutečněných evaluačních a výzkumných šetření, jejichž cílem bylo vytvoření a ověření nástrojů pro studentské hodnocení vysokoškolské sportovní výuky. Následující diskuse analyzuje vybrané problémy, které toto konkrétní SHV provázají. Závěr předkládá podněty a klade další otázky, které se týkají SHV zaměřeného na vysokoškolskou sportovní výuku.*

### **Abstract**

*Importance of student evaluation of teaching (SET) growing currently as a response to demands of improving the quality of university education. The paper deals with SET aimed specifically at sports university education. The introduction briefly describes the concept, function and significance of SET. It also identifies selected specifics of student evaluation of university sports teaching. The empirical part of this text describes the methodological aspects and selected results of the evaluation carried out investigation and research aimed at the creation and verification tools for student evaluation of sports university teaching. The following discussion analyses selected issues that accompany this particular SET. Conclusion presents suggestions and asks other questions related to SET focused on university sports teaching.*

**Klíčová slova:** kvalita výuky, studentské hodnocení výuky (SHV), vysokoškolská sportovní výuka

**Keywords:** quality of teaching, student evaluation of teaching (SET), university sports teaching

## ÚVOD

Studentské hodnocení výuky (SHV), které u nás ještě na konci 80. let 20. století evokovalo spíše jen součást evaluace kvalitních západních univerzit, se na českých vysokých školách stalo standardní oblastí procesů interního a postupně i externího hodnocení. V posledních letech můžeme pozorovat, že v souvislosti s rozsáhlými diskusemi o koncepci českého vysokého školství a následnou inovací příslušných oficiálních dokumentů, které mj. požadují zvýšení kvality, význam SHV podstatně vzrůstá.

V rámci využívání SHV na vysokých školách se současně diskutuje otázka, zda je pro různé studijní obory vhodná jedna forma SHV, nebo zda je vzhledem k různým specifickým odlišným studovaných oborů efektivnější modifikovat jeho hodnotící nástroje pro konkrétní fakulty, studijní obory, skupiny předmětů atp.

V následující stati se věnujeme SHV zaměřenému konkrétně na sportovní vysokoškolskou výuku. Nejdříve stručně charakterizujeme pojetí, funkce a význam studentského hodnocení výuky a připomínáme jeho vzrůstající význam v rámci současného úsilí o zvyšování kvality českého

vysokého školství. Dále identifikujeme vybraná specifika studentského hodnocení vysokoškolské sportovní výuky. Empirická část textu popisuje metodologické aspekty a vybrané výsledky uskutečněných evaluačních a výzkumných šetření, jejichž cílem bylo vytvoření a ověření nástrojů pro studentské hodnocení vysokoškolské sportovní výuky. V následující diskusi analyzujeme vybrané problémy, které toto konkrétní SHV provázejí. Závěr stati předkládá některé podněty a především klade další otázky, které se týkají SHV zaměřeného na vysokoškolskou sportovní výuku.

## POJETÍ A VÝZNAM STUDENTSKÉHO HODNOCENÍ VÝUKY

*Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 292) vymezuje **studentské hodnocení výuky** jako jednu „z metod hodnocení kvality vysokoškolské, někdy i středoškolské výuky. Pozorovateli i hodnotiteli jsou zpravidla studenti, jde tedy u „uživatelský“ pohled“. Předmět hodnocení SHV nejčastěji tvoří učitelova pedagogická činnost, struktura a organizace výuky, kvalita a dostupnost studijních materiálů, způsob zkoušení a hodnocení studentů, kvalita zpětné vazby, interakce mezi učitelem a studenty a celková spokojenost s výukou.

Jak uvádí Mareš (2006), SHV se ve vyspělých zemích rozvíjí od 20. let minulého století a cca 50 let se uskutečňují také jeho intenzivní výzkumy. I v tehdejší Československu se první výzkumy SHV objevily v 70. letech 20. století, v 80. letech pak vyšly teoretické studie zaměřené na studentské posuzování vysokoškolské výuky (Mareš 1985, 1988). Od 90. let 20. století u nás sílí mimořádný zájem o SHV „... provázený nekritickým nadšením, přičemž sama šetření měla velmi často amatérský ráz“ (Mareš, 2006, s. 5). Ke zkvalitnění SHV v praxi českých vysokých škol podstatně přispěla celá řada metodických textů (např. Mareš, 1991; Mareš, 1994; Švec, 1994; Štáva & Švec, 2002; Mareš, 2006; Mareš & Došlá, 2008; Mareš, Soukup, & Tomášek, 2013) a teoretických studií (např. Mareš, 2000; Ježek & Mareš, 2012; Mareš & Ježek, 2013).

Pro SHV je podstatné, že **hodnotící osoby** tvoří nejčastěji prezenční, méně často pak kombinovaní (popř. i distanční) studenti bakalářských, nestrukturovaných (dlouhých) magisterských, navazujících magisterských a doktorských studijních programů a studenti celoživotního vzdělávání. Hodnotiteli mohou být také absolventi všech uvedených forem studia.

Základní úrovně SHV se orientují především na jednotlivé učitele a předměty, ale i na celé katedry, fakulty a vysoké školy. SHV se nejčastěji zaměřuje na hodnocení pedagogické činnosti konkrétního učitele a na hodnocení výuky vybraného předmětu, jehož výuku může zajišťovat jeden nebo několik odborníků. „Předmětem hodnocení však mohou být i studijní plány, celková spokojenost se studijním programem či oborem, infrastruktura a služby, akademická samospráva aj.“ (Mareš, Soukup, & Tomášek, 2013, s. 1).

Jako nejpoužívanější **hodnotící nástroje** SHV se využívají dotazníky společně s technikou, „která v odborné literatuře figuruje pod různými názvy značícími přibližně totéž: Likertova škála, bodová škála, škála sumovaných odhadů“ (Štáva, 2002). Škálou rozumíme přiřazování číselných hodnot k takovým jevům, které nemůžeme měřit přímo na intervalové nebo poměrové stupnici. Od posuzovatele se vyžaduje buď zaujetí postoje v dimenzi „naprosto souhlasím ... nevím ... naprosto nesouhlasím“, nebo posouzení intenzity v dimenzi „velmi ... průměrně ... málo“. Po hodnotícím studentovi můžeme chtít posouzení kvantity v dimenzi „všichni ... nikdo“, anebo posouzení frekvence – „vždycky ... nikdy“. Nejčastěji se využívá vyjádření souhlasu či nesouhlasu s určitým tvrzením (Mareš, 1991, s. 15).

V rámci SHV je v současnosti dominantní **elektronická administrace** hodnotících nástrojů, vytištěné dotazníky se pak využívají spíše výjimečně, např. z důvodu zvýšení jejich návratnosti. Jak vhodně připomíná Mareš et al. (2013), obě formy mají své výhody i úskalí, a proto obě formy administrace mají v praxi své zastánce a volba jedné z nich se většinou odvíjí od charakteru studia a dalších aspektů.

**Význam SHV** přehledně shrnuje Šmelová (2002). Uvádí, že pokud je SHV správně využíváno, přináší efekt všem zúčastněným, tzn. hodnotitelům, hodnoceným i celé instituci.

**Pro hodnotící studenty SHV** umožňuje:

- otevřeně se vyjádřit k výuce,
- podílet se na evaluaci fakulty,
- participovat na tvorbě výuky (Šmelová, 2002).

SHV je významné pro samotné hodnotící studenty i z dalších důvodů. Mj. přispívá k rozvoji jejich diagnostických kompetencí – učí je objektivněji hodnotit vzdělávací proces. Tento aspekt je zvláště významný pro budoucí učitele, ale – vzhledem k zaměření našeho příspěvku – vedle učitelů tělesné výchovy i pro ostatní sportovní profese (např. trenéry, cvičitele, rozhodčí, manažery ad.).

Mareš (2006, s. 10) připomíná ještě další význam SHV, jenž tvoří poskytování zpětné vazby studentům nižších ročníků, kteří tak získají informace, „... které předměty a kurzy jsou dobré, stojí za to si je zapsat, a které jsou naopak ztrátou času“. Tato funkce SHV se využívá na řadě zahraničních vysokých škol, předpokládá však zveřejňování výsledků studentského hodnocení kvality výuky.

**Pro hodnoceného** (vysokoškolského učitele) SHV poskytuje informace:

- o tom, jak se na jeho výuku dívají studenti,
- o silných a slabých stránkách výuky z pohledu studentů,
- o rezervách, na které by se měl soustředit,
- o účinnosti zaváděných změn (Šmelová, 2002).

SHV představuje **pro celou instituci** jeden z prostředků:

- otevřené komunikace mezi učiteli, studenty a managementem,
- zkvalitnění kultury instituce,
- zlepšení celkového klimatu,
- zjištění budoucích vzdělávacích potřeb a ovlivňování vývoje učitele,
- rychlého shromáždění názorů od velkého počtu studentů,
- poskytování zpětné vazby uživatelům,
- přípravy promyšlených zásahů do práce učitele, kateder, fakulty i studentů,
- průběžného ověřování účinnosti změn (Šmelová, 2002).

V rámci zajišťování a zvyšování kvality práce každé vysoké školy sehrává podstatnou úlohu externí i interní hodnocení, tzn. hodnocení prováděné státem pověřenými orgány společně s hodnocením, které si zajišťuje samotná vysoká škola. V obou případech se posuzovateli kvality práce vysokých škol stále častěji stávají také studenti vysokých škol (podrobněji Mareš & Ježek, 2013). Tento aspekt dále posiluje význam **SHV**, a to nejen v **rámci interního hodnocení** kvality vysoké školy, ale i jako důležité **součásti externího hodnocení**. Vzrůstá zejména význam SHV v rámci sumativního externího hodnocení kvality vysokoškolské výuky (podrobněji Ježek & Mareš, 2012).

Šmelová (2002) vedle významu SHV současně upozorňuje na jeho možná úskalí, kdy např.:

- kvalita výuky bývá charakterizována spíše globálně, bez větších detailů,
- studenty posuzované jevy nemusí být totožné s tím, jaké jsou jevy ve své složitosti,
- využití získaných výsledků závisí i na osobnostních vlastnostech a odbornosti posuzovatelů,
- získané výsledky nemohou sloužit jako jediné podklady pro další rozhodnutí, co a jak zlepšit.

Vážným a přetrvávajícím problémem SHV je **nízká návratnost** vyplněných hodnotících nástrojů. Jde přitom o velmi důležitý aspekt, který zajišťuje věrohodnost, validitu a výpovědní hodnotu SHV (Mareš, Soukup, & Tomášek, 2013, s. 8). Bohužel se v praxi stále setkáváme s názorem

studentů, že nízká návratnost dotazníků souvisí s jejich obavou, že hodnocení nemusí být anonymní, a s dojmem, že se mnohdy časově náročné vyplňování hodnotících nástrojů nepromitne do zkvalitnění výuky. Na analogické problémy upozorňuje Švaříček et al. (2016). Konstatuje, že Předmětová anketa (jde o formu SHV na Masarykově univerzitě) podle mnohých respondentů z řad začínajících vysokoškolských učitelů často neplní svůj účel. „Předmětová anketa plní svoji funkci zhruba jeden rok poté, co učitel začíná učit, ale posléze zjišťuje, že předmětovou anketu vyplňuje jen malé procento studentů. Část z nich je hyperkritická a tato kritika je nekonkrétní a není konstruktivní, nebo naopak jsou studenti příliš shovívaví a vyjadřují jen pozitivní zpětnou vazbu. Předmětová anketa neplní funkci a zpětná vazba o kvalitě výuky tak absentuje“ (Švaříček et al., 2016, s. 23). Nízká návratnost nástrojů SHV se navíc mnohdy prolíná s absencí debaty o kvalitě výuky na vysokoškolských pracovištích. V této souvislosti se nabízí otázka, zda (podobně jako na řadě severoamerických vysokých škol) nepodmínit studentům postup do dalšího semestru vyplněním příslušných předmětových anket.

**Význam SHV** vzrůstá zejména v posledních letech, kdy se v českém vysokém školství zdůrazňuje markantní úsilí o **přechod** od kvantitativní ke kvalitě. Tyto domácí snahy reflektují celosvětový trend zdůrazňující význam excelentní výuky na vysokých školách. SHV v rámci těchto snah představuje významný nástroj evaluace, zajišťování a zlepšování kvality terciárního vzdělávání. Také česká *Bílá kniha terciárního vzdělávání* (Matějů a kol., 2009) zdůraznila jako jednu z hlavních priorit hodnocení kvality terciárního vzdělávání. V těchto evaluačních procesech je podstatný přechod od zkoumání formalizovaných institucionálních předpokladů směrem k rozboru výsledků činnosti. *Bílá kniha terciárního vzdělávání* proto doporučila mj. vyžadování standardizovaného hodnocení kvality výuky, a to jak ze strany studentů, tak na základě dalších objektivních ukazatelů (tamtéž, s. 20). SHV má tvořit jeden z klíčových prostředků hodnocení kvality instituce vzhledem k jejímu akreditování a financování.

Analogicky i *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016–2020* (2015) vymezuje jako svůj prioritní cíl „zajišťování kvality“. Klíčovou rolí při plnění uvedeného cíle mají sehrávat efektivní vnitřní mechanismy zajišťování kvality, které „... by měly být systematicky zdokonalovány a zefektivňovány a průběžně musí být rozvíjeno, rozšiřováno a posilováno i hodnocení kvality činností ze strany studentů, absolventů a vnějších partnerů“ (Dlouhodobý záměr..., 2015, s. 11).

Legislativně tento trend vymezila *Novela zákona o vysokých školách*, která vstoupila v platnost dne 2. května 2016 (Zákon o vysokých školách, 2016). Novela věnuje pozornost hodnocení kvality v souvislosti s přechodem na institucionální akreditace, kdy podstatně narůstá odpovědnost spojená s pravomocemi jednotlivých vysokoškolských institucí za sledování kvality všech činností. Konkrétně v § 6 odst. 1 se za písmeno c) vložilo nové písmeno d), které požaduje „zajišťování kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností a vnitřní hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností vysoké školy“. Novela v této souvislosti výrazně posílila také aktivní zapojení studentů do zajišťování kvality vysokých škol. Jak zdůraznil rektor MU Bek (2016, s. 5), „hodnocení studijních programů, které má být dobrou zpětnou vazbou pro zlepšování jejich kvality, však musí být kromě spolehlivých tvrdých dat založeno na peer review, na pohledu externistů i studentů“. SHV tak v procesu zkvalitňování terciárního vzdělávání představuje klíčový prostředek vnitřní evaluace a zajišťování kvality každé vysoké školy.

## STUDENTSKÉ HODNOCENÍ VYSOKOŠKOLSKÉ SPORTOVNÍ VÝUKY

Využívání SHV se od 90. let minulého století u nás rozvíjelo nejčastěji spontánně na úrovni jednotlivých fakult. Postupně se však české vysoké školy snažily SHV sjednocovat a vytvářely

celouniverzitní hodnoticí nástroje. Např. na MU již řadu let funguje SHV formou elektronické Předmětové ankety umístěné v Informačním systému MU (dále Předmětová anketa IS MU), která se využívá především v rámci sumativního hodnocení. V posledních letech je i součástí Evaluace akademických pracovníků MU (tzv. EVAK) a podílí se tak na jejich komplexním a kvalitativně podrobnějším hodnocení.

Zavádění a využívání SHV v praxi českých vysokých škol ukazuje, že jde o dobrou pomůcku, kterou však není možné vždy plošně používat bez respektování specifík jednotlivých fakult – kvantitativních (např. odlišná velikost) a především kvalitativních (např. vědecko-výzkumná či spíše pedagogická orientace, přírodovědné, humanitní nebo technické zaměření studia ad.). Proměnných, které ovlivňují SHV, je celá řada a přehledně jsou sumarizovány např. v metodickém doporučení Mareše, Soukupa a Tomáška (2013, s. 4–8). První proměnnou představuje právě obsahové zaměření výuky (např. humanitní, přírodovědné nebo technické).

Studium tělesné výchovy a sportu má svá specifika, a to nejen z hlediska charakteru **sportovní výuky**, ale i vzhledem ke **kultuře sportovních fakult a jejich studentů**. Sportovní výuka má mnohdy praktický ráz, probíhá nejen v učebnách a tělocvičnách, ale také na dalších sportovištích i ve volné přírodě, často se uskutečňuje v delších časových blocích či formou vícedenních kurzů a odborných praxí. Z didaktických metod se pravidelně využívají demonstrace, procvičování, projekty, situační a další aktivizující metody. Výrazný rozvoj zaznamenáváme také v oblasti e-learningových studijních opor, které mj. díky možnostem využívat videa reálných jevů či jejich animace efektivně podporují motorické učení, rozvoj psychodidaktických, diagnostických a dalších profesních kompetencí.

Vedle didaktických aspektů vysokoškolské sportovní výuky (v oblasti zmíněných forem a metod) můžeme připomenout také další specifické tendence, které se týkají interakce a pedagogické komunikace. Ty patrně souvisejí s kulturou oborové sportovní fakulty. Výzkumné šetření zaměřené na analýzu kultury Fakulty sportovních studií (FSpS) MU naznačilo (Bartoš, 2008), že zde dominuje étos trenérství a prestiž výkonnostně nebo všestranně založeného sportovce. Důraz je kladen na praktické dovednosti a hlavní aspirace představuje profesionální sportovní činnost (výkonnostní či trenérská), prestižní zaměstnání ve sportovním odvětví nebo učitelství tělesné výchovy, nejlépe na vysoké škole. V některých případech se objevuje dynamické a pragmatické řešení mezilidských vztahů i vyšší podíl autoritativního stylu řízení, který – v určitých situacích – oprávněně souvisí se snahou o minimalizaci úrazů a dalších rizik spojených se sportovními aktivitami.

Na oborové sportovní fakultě se setkáváme i s určitým stereotypem studentů, který patrně reaguje na specifika oboru a jeho představitelů – pedagogů i stávajících studentů. Kultura oborové fakulty si v jisté míře „... přizpůsobuje své členy k obrazu svému a současně přitahuje spíše ty, kteří se s ní identifikují“ (Bartoš, 2008, s. 48). Např. při srovnávání studentů učitelství na sportovní (FSpS) a pedagogické (PdF) fakultě MU se ukázaly následující rozdíly (Kubišová, 2008). Studenti učitelství tělesné výchovy:

- mají výrazně větší zastoupení mužů (FSpS MU 71 %, PdF 32 %),
- projevují při volbě studia nižší zájem o učitelství (FSpS MU 13 %, PdF 23 %),
- na konci studia mají nižší zájem nastupovat jako učitelé (FSpS 27 %, PdF 43 %),
- po absolvování studia i méně často do škol nastupují než absolventi PdF,
- za klíčovou oblast přitom považují práci s dětmi (FSpS MU 15 %, PdF MU 7%).

K dalším tendencím studentů sportovní fakulty MU patří, že:

- mají více kontaktní výuky než na ostatních fakultách MU,
- se věnují mnoha aktivitám (především sportovním),
- mají spíše méně volného času,

- disponují hlubšími pedagogickými zkušenostmi (např. jako instruktoři, cvičitelé, trenéři, ...),
- ve výuce jsou aktivní (rádi diskutují, řeší problémy, otevřeně kritizují, hrají si, ...).

Naznačená **specifika sportovní vysokoškolské výuky** (respektive výuky také u jiných studijních oborů) se **odrážejí** také v SHV, jak dokumentují např. Guinn a Vern (2006). V svém výzkumu srovnávali výsledky SHV na 14 sportovně a zdravotně orientovaných fakultách s 25 ekonomickými vysokými školami. Výsledky SHV na těchto různých typech vysokoškolských institucí naznačují nutnost úprav hodnotících nástrojů pro studenty z hlediska jejich studovaných oborů.

Jak jsme již uvedli, vysokoškolská sportovní výuka má často praktický charakter, který je typický i pro tzv. **všeobecnou tělesnou výchovu** určenou studentům „nesportovních“ oborů. Použití SHV je pak zvláště důležité pro vysokoškolská pracoviště, která tuto výuku zajišťují. Pravidelné využívání SHV, které může pomoci zlepšit objektivní i subjektivní (studenty vnímanou) kvalitu této sportovní výuky, tvoří jeden z nepostradatelných argumentačních prostředků v diskuzích na téma obhájení celouniverzitní všeobecné tělesné výchovy. V uvedeném kontextu Yu (2001) seznamuje se závěry rozsáhlého výzkumu, který proběhl na 125 katedrách tělesné výchovy v USA a jehož cílem bylo zhodnocení kvality sportovní výuky. Výzkum potvrdil, že SHV tvoří jednu z klíčových komponent evaluace všeobecné tělesné výchovy na zkoumaných univerzitách.

Na specifičnost studentského hodnocení praktické sportovní výuky dále upozornil Hoffmann (2006). Konstatoval, že zatímco pro studentské hodnocení teoreticky zaměřené vysokoškolské výuky existuje řada vhodných nástrojů, pro specifické potřeby praktické sportovní výuky se dosud takové nástroje netestovaly a statisticky neověřovaly. Proto vznikl **dotazník** zaměřený především na formativní **hodnocení praktického vzdělávání na sportovních vysokých školách** (Fragebogen zur Evaluation der fachpraktischen Ausbildung – FEFA), který umožňuje evaluaci šesti aspektů výuky – odbornou kompetenci, organizační úroveň, vztah teorie a praxe, kvalitu podpory, využitelnost v praxi a celkové hodnocení.

Podobný nástroj pro SHV vytvořil a ověřil Pavlov (2011). Jde však již o zcela konkrétní zaměření na evaluaci teoreticky a především prakticky zaměřeného kurzu sportů v přírodě. Cílem tohoto hodnotícího nástroje bylo mj. zjistit, zda má absolvovaný kurz praktický přínos a motivuje studenty pro outdoorové sportovní aktivity (turistiku, horolezectví a orientační běh) či zda učitel dokázal generovat potřebnou důvěru mezi studenty. S tímto specifikem sportovní výuky – kurzy v přírodě – souvisí také zjištění Daboviče et al. (2009), který dokumentuje, že studentské hodnocení sportovní výuky podstatně ovlivňují i další typické „mimovýukové“ faktory, jako je počasí během výuky outdoorových sportů nebo kvalita ubytování i dalších služeb v rámci kurzovní výuky.

Výzkumy, které se věnují SHV v rámci tělesné výchovy a sportu, upozorňují i na další subjektivní i objektivní aspekty, které s těmito evaluačními procesy souvisejí. Např. Mohr, Sibley a Townsend (2012) zjistili, že studentské hodnocení sportovní výuky na vybraných amerických vysokých školách ovlivňuje sebehodnocení studentů z hlediska jejich pokroku ve vztahu ke stanoveným cílům výuky. Wang et al. (2008) naopak upozorňují na nutnost zapojit studenty do evaluace vysokoškolské sportovní výuky zejména v souvislosti s rozvojem čínské tržní ekonomiky a internacionalizací terciárního vzdělávání.

Jednu z unikátních světových vysokých škol, která je celá oborově zaměřena na sport, představuje Německá sportovní vysoká škola v Kolíně (Deutsche Sporthochschule Köln). Procesům řízení kvality, jejichž podstatnou součástí také zde tvoří SHV, věnuje již řadu let mimořádnou pozornost. Podrobné a konkrétní informace, které detailně popisují jednotlivé a provázané etapy řízení kvality sportovního terciárního vzdělávání, jsou dostupné na webových stránkách uvedené vysoké školy (viz <https://www.dshs-koeln.de/hochschule/qualitaetsmanagement>).

## EVALUAČNÍ A VÝZKUMNÁ ŠETŘENÍ STUDENTSKÉHO HODNOCENÍ VÝUKY NA FAKULTĚ SPORTOVNÍCH STUDIÍ MU

Následující část textu popisuje metodologické aspekty a vybrané výsledky uskutečněných evaluačních a výzkumných šetření, jejichž cílem bylo vytvoření a ověření nástrojů pro studentské hodnocení vysokoškolské sportovní výuky na FSpS MU. Jednotlivé etapy těchto uskutečněných aktivit shrnuje tabulka 1.

**Tab. 1:** Etapy evaluačních a výzkumných šetření SHV na FSpS MU

Etapa	Cíl etapy	Období
1.	Uskutečnění SHV formou Předmětové ankety IS MU	prosinec 2012 a červen 2013
2.	Tvorba nových nástrojů pro SHV na FSpS MU	leden až březen 2013
3.	Interní evaluace vytvořených nástrojů SHV	duben 2013
4.	Externí evaluace vytvořených nástrojů SHV	květen 2013
5.	Pilotáž vytvořených nástrojů SHV	červen 2013
6.	Nasazení vytvořených nástrojů SHV v praxi	prosinec 2013, červen 2014 a prosinec 2014
7.	Zpracovávání získaných dat ze SHV na FSpS MU	2012–2014
8.	Konzultace zpracovaných dat s kolegy na FSpS MU	2013–2014
9.	Zpětná vazba od studentů FSpS MU k problematice SHV	březen 2015

Relativně dlouhodobý proces uskutečněných evaluačních a výzkumných šetření podpořil projekt Inovace a modernizace studijních oborů FSpS MU (IMPACT) v rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost, který probíhal v letech 2012–2014. Jeho cílem bylo především zkvalitnění a modernizace vzdělávání na FSpS MU a s tím související následné zvýšení uplatnění absolventů na trhu práce. Uvedený cíl byl naplněn mj. inovací vybraných předmětů bakalářského, navazujícího magisterského a doktorského studiu a jejich následnou evaluací. V rámci evaluačních procesů probíhala celá řada aktivit, např. konzultace se studenty FSpS MU, diskuze s vedením organizací poskytovatelů praxe, komparace sylabů předmětů s dalšími sportovními fakultami, tvorba a využití nástrojů pro odborné posuzování e-learningových učebních opor, dotazníková šetření pro absolventy FSpS MU a jejich zaměstnavatele ad. Velmi významnou roli v těchto procesech sehrálo právě SHV.

### TVORBA NOVÝCH HODNOTÍCÍCH NÁSTROJŮ

Jak jsme již uvedli, na MU se dlouhodobě využívá v rámci procesů SHV Předmětová anketa IS MU. V podzimním semestru (PS) 2012 a v jarním semestru (JS) 2013 jsme ji použili i pro evaluaci výuky inovovaných předmětů v rámci projektu IMPACT. Předmětovou anketu IS MU tvořilo 7 hodnotících kritérií s jedenáctistupňovou škálou<sup>1</sup>. Jednotlivá hodnotící kritéria se zaměřovala na následující oblasti:

1. Zajímavost předmětu (není vůbec zajímavý ... je velmi zajímavý)
2. Přínosnost předmětu (není vůbec přínosný ... je velmi přínosný)
3. Obtížnost obsahu (velmi snadný ... velmi obtížný)

<sup>1</sup> V roce 2015 došlo k úpravě Předmětové ankety IS MU. Nyní má anketa osm uzavřených a jednu otevřenou otázku. Studentům nabízí u každé otázky možnost slovního vyjádření a učitelům umožňuje komentovat výsledky předmětové ankety – podrobněji např. Povolný (2015).

4. Náročnost na přípravu (velmi snadný ... velmi obtížný)
5. Dostupnost studijních materiálů (velmi špatně dostupné ... velmi dobře dostupné)
6. Jak učitel učí (velmi špatný ... vynikající)
7. Učitel jako odborník (není odborníkem ... je odborníkem).

Potvrdilo se nám, že tato relativně stručná celouniverzitní forma SHV má obecný charakter, orientuje se spíše na dílčí aspekty výuky a poskytuje pouze vstupní údaje o kvalitě výuky. V rámci specifík sportovní výuky i stanovených evaluačních cílů projektu IMPACT neumožňuje hlubší zpětnou vazbu a nepodává konkrétní informace o vztahu ke studovanému oboru.

Přistoupili jsme proto k tvorbě vlastních hodnotících nástrojů<sup>2</sup>. Jak upozorňuje Mareš et al. (2013), při tvorbě nástroje pro SHV je potřeba stanovit, komu budou výsledky šetření primárně určeny a k čemu je tento adresát bude potřebovat. Hlavní cíl v přípravě hodnotících nástrojů spočíval v poskytnutí detailní zpětné vazby vyučujícím, kteří se na inovacích jednotlivých předmětů a jejich výuce podíleli. V souladu s obecnými doporučeními (Mareš, 2006, s. 9) jsme kladli „důraz na detailnější strukturované charakteristiky výuky, na podrobnější, členitější pohled“. Připravili jsme dva nové nástroje SHV – Studentské hodnocení předmětu a Studentské hodnocení praxe, které se podrobněji zaměřily na specifika sportovní výuky a na aspekty spojené s inovací předmětů a jejich elektronickou informační podporou (především na distanční výukové opory). Nástroje byly připomínkovány v rámci uskutečněné interní a externí evaluace, a to oslovenými kolegyněmi a kolegy z FSpS MU a následně z FTVS UK Praha a FTK UP Olomouc, a dále byly pilotně ověřeny vybranými oborovými studenty FSpS MU. Po zapracování všech připomínek se hodnotící nástroje převedly do elektronické verze v prostředí IS MU.

**Studentské hodnocení předmětu** se skládá z 35 uzavřených otázek (výroky s nabídkou odpovědi – pětistupňové škály) a 7 otázek otevřených (příloha 1). **Studentské hodnocení praxe** tvoří 25 uzavřených otázek (výroky s nabídkou odpovědi – pětistupňové škály) a 6 otázek otevřených (příloha 2). Při tvorbě obou hodnotících nástrojů a pro potřeby jejich vyhodnocení jsme otázky rozdělili podle tematického zaměření do jednotlivých podskupin (viz tabulky 2 a 3).

**Tab. 2:** Tematické zaměření Studentského hodnocení předmětu

Tematické zaměření	Uzavřené otázky	Otevřené otázky
1. Didaktické aspekty předmětu	1–16, 28–29	38–40
2. Informační podpora předmětu	17–20	41–42
3. Kompetence vyučujícího	21–27, 30–31	-
4. Přínos předmětu pro studenta	32–35	36–37

**Tab. 3:** Tematické zaměření Studentského hodnocení praxe

Tematické zaměření	Uzavřené otázky	Otevřené otázky
1. Organizační a personální aspekty	1–6	28
2. Didaktické aspekty praxe	7–14, 18	29
3. Informační podpora praxe	15–17	30–31
4. Kompetence pedagogů	19–20	-
5. Přínos praxe pro studenta	21–25	26–27

<sup>2</sup> Na tvorbě hodnotících nástrojů se dále podíleli v rámci zapojení do projektu IMPACT MUDr. Petr Ježek a PhDr. Šárka Maleňáková, Ph.D.



## VYBRANÉ VÝSLEDKY STUDENTSKÝCH HODNOCENÍ

V rámci uskutečněných šetření probíhala Předmětová anketa IS MU a nové Studentské hodnocení předmětu a Studentské hodnocení praxe u prezenční a kombinované formy bakalářského (Bc.) a navazujícího magisterského (NMgr.) a u prezenční formy doktorského (Ph.D.) studia na FSpS MU. Nové nástroje SHV byly v rámci evaluačních procesů studentům poprvé přístupné v PS 2013 a jejich vyplnění (stejně jako u Předmětové ankety IS MU) bylo nepovinné. Každému studentovi, který absolvoval inovovaný předmět, byla opakovaně zaslána elektronická žádost o vyplnění studentského hodnocení předmětu nebo praxe. Žádost o vyplnění byla dále umístěna jako součást všech e-learningových studijních opor inovovaných předmětů. Z důvodu zvýšení počtu vyplněných studentských hodnocení předmětů jsme vedle elektronické verze zařadili od PS 2014 současně jeho tištěnou verzi. K distribuci a sběru hodnocení jsme využili u vybraných předmětů jejich probíhající výuku. Konkrétní předměty pro tištěnou verzi SHV byly vybrány na základě požadavku rovnoměrného zastoupení jednotlivých předmětů. V obou případech administrace jsme důsledně dodržovali anonymitu respondentů a anonymní zpracování získaných empirických dat.

První nový nástroj SHV se týkal hodnocení inovovaných předmětů na FSpS MU. V rámci Bc. a NMgr. prezenčního a kombinovaného studia bylo v PS 2012 inovováno 34 předmětů. Celkový počet studentů<sup>3</sup>, kteří byli v tomto semestru zapsáni u všech inovovaných předmětů, činil 1 863. Z celkového počtu 1 863 možných hodnocení bylo v tomto období vyplněno 776 (41,7 %). V jarním semestru (JS) 2013 bylo za Bc. a NMgr. studia inovováno 65 předmětů. Z celkových 3 311 možných hodnocení jsme obdrželi 1 395 (42,1 %). V PS 2013 bylo inovováno 87 předmětů Bc. a NMgr. studia s celkovým počtem 4 424 možných hodnocení, studenti vyplnili 296 hodnocení (6,7 %). V JS 2014 bylo inovováno 88 předmětů s celkovým počtem 3 914 možných hodnocení, z nichž respondenti vyplnili pouze 50 hodnocení (1,3 %). V PS 2014 se inovovalo 86 předmětů s celkovým počtem 4 682 možných hodnocení, studenti jich vyplnili 80 (1,7 %).

V rámci Ph.D. studia bylo v PS 2012 inovováno 10 předmětů s možností získat celkem 200 hodnocení, vrátilo se 101 (50,5 %). V JS 2013 se v Ph.D. studiu inovovalo 11 předmětů s předpokladem získat celkem 224 hodnocení, realita byla 88 vyplněných hodnocení (39,3 %). V PS 2013 se inovace týkaly 10 předmětů s možností 158 hodnocení, vrátilo se však jen 8 hodnocení (5,1 %). JS 2014 zahrnoval inovaci 10 předmětů a možnost získat celkem 133 hodnocení, vyplněna byla pouze 3 hodnocení (2,3 %). V PS 2014 činil počet inovovaných předmětů 12 s celkovým počtem 107 možných hodnocení, žádný student se však SHV nezúčastnil.

Druhý nový nástroj SHV se týkal hodnocení praxí. V PS 2012 se inovovalo 6 praxí, celkový počet možných hodnocení činil 329, vyplněných hodnocení bylo 49 (14,9 %). V JS 2013 bylo inovováno 5 praxí s celkovým počtem 175 možných hodnocení. Konečný počet vyplněných hodnocení činil 46 (26,3 %). V PS 2013 bylo inovováno 6 praxí a bylo možné získat 255 hodnocení. Studentské hodnocení bylo vyplněno pouze 21krát (8,2 %). V JS 2014 umožňovala inovace 5 praxí získat 292 hodnocení, vrátila se však jen 3 hodnocení (1 %). V PS 2014 bylo inovováno 6 praxí s předpokladem 221 hodnocení. SHV se zúčastnil pouze jeden respondent (0,5 %).

V tabulce 4 uvádíme celkový přehled inovovaných předmětů a praxí na FSpS MU společně s údaji o teoretické možnosti počtu získaných studentských hodnocení a dále počty reálně vyplněných a odevzdaných studentských hodnocení.

<sup>3</sup> Jeden student mohl mít zapsáno několik inovovaných předmětů v daném semestru a ke každému z nich mohl vyplnit hodnocení předmětu, popř. praxe. Z tohoto důvodu neuvádíme počty studentů studujících v daném období, ale počty možných získaných vyplněných studentských hodnocení za všechny inovované předměty a praxe v daném semestru.

**Tab. 4:** Možnosti a realita počtu studentských hodnocení za jednotlivá období

Studium	Období	Počet inovovaných předmětů/praxí	Počet možných vyplněných hodnocení	Počet reálně vyplněných hodnocení	Počet vyplněných hodnocení v %
Bc. a NMgr. (předměty)	PS 2012	34	1 863	776	41,7 %
	JS 2013	65	3 311	1 395	42,1 %
	PS 2013	87	4 424	296	6,7 %
	JS 2014	88	3 914	50	1,3 %
	PS 2014	86	4 682	80	1,7 %
Ph.D. (předměty)	PS 2012	10	200	101	50,5 %
	JS 2013	11	224	88	39,3 %
	PS 2013	10	158	8	5,1 %
	JS 2014	10	133	3	2,3 %
	PS 2014	12	107	0	0,0 %
Bc. a NMgr. (praxe)	PS 2012	6	329	49	14,9 %
	JS 2013	5	175	46	26,3 %
	PS 2013	6	255	21	8,2 %
	JS 2014	5	292	3	1,0 %
	PS 2014	6	221	1	0,5 %

Podrobné výsledky SHV byly zpracovány v rámci monitorovacích zpráv projektu IMPACT. Vzhledem k nízké návratnosti (viz tabulka 4), kdy není možné získané výsledky zobecňovat, i vzhledem k omezenému rozsahu této stati uvádíme jen vybrané tendence, které ukázala analýza vyplněných studentských hodnocení. Shrnutí výsledků uzavřených položek **Studentského hodnocení předmětu** naznačuje, že z hlediska didaktických aspektů inovovaných předmětů a jejich výuky byly praktické předměty lépe hodnoceny než předměty primárně teoretické. Z hlediska informační podpory inovovaných předmětů se naopak projevila opačná tendence – předměty založené převážně na teoretických východiscích byly pozitivněji hodnoceny (ocenění propracovanější informační podpory) oproti předmětům praktickým. Oblast hodnocení, týkající se osobnosti vyučujícího, nenaznačila vztah k „typu“ a zaměření vyučovaného předmětu. Zdá se, že nezáleží na tom, zda je předmět zaměřen prakticky či teoreticky, ale významnou roli v jeho hodnocení sehrává osobnost a přístup učitele. To, jakým způsobem učitel komunikuje, vysvětluje a předává studentům nové učivo, ovlivňuje kvalitu výuky bez ohledu na zaměření jeho předmětu. Také oblast hodnocení přínosu předmětu pro studenta je pravděpodobně velmi úzce ovlivněna osobností a kompetencemi vyučujícího. Nemůžeme tak určit, zda jsou pro studenty přínosnější praktické či teoretické předměty. Dá se tedy předpokládat, že subjektivně oceňovaný přínos předmětu pro studenta ve velké míře ovlivňuje vyučující, a ne obsahové zaměření předmětu.

U otevřených otázek, zaměřených na didaktické aspekty předmětu, se nejčastěji vyskytovaly odpovědi, že by studenti na obsahu předmětu nic neměnili. U hodnocení vybraných předmětů se objevily odpovědi, že by studenti uvítali širší diskuze či hlubší propojení teorie s praxí. Ojedinele zaznívaly požadavky na zjednodušení zápočtového testu, popř. na delší čas pro vyplnění zkuškového testu. Dotaz na propojenost předmětu s jiným předmětem nebyl u většiny studentů zodpovězen. Pouze sporadicky studenti uváděli, že daný předmět propojuje informace s jinými předměty, což chápali jako výhodu. Jiní respondenti naopak napsali, že se předmět z hlediska obsahu překrývá s jiným předmětem, což považují za zbytečné. U otázek, týkajících se e-learningové podpory daného předmětu, se nejčastěji vyskytovala odpověď, že pro studenty tato podpora představuje výborný prostředek, protože mají možnost najít všechny informace k dané tematice

na jednom místě. Konkrétně oceňují možnost shlédnout videa, animace a obrázky, které jsou výborným doplněním teorie, a mohou si vyzkoušet různá cvičení nebo zápočtové testy. E-learning je pro studenty přehledný a dobře se v něm orientují. Vyskytl se pouze jeden student, který uvedl, že e-learningovou podporu nevyužívá, protože „se nerad učí z PC“.

Poslední oblast otevřených otázek se zabývala přínosem předmětu pro studenta. Zde se nejčastěji objevovaly spíše obecné odpovědi, např. získání nových informací, vědomostí, znalostí či dovedností, propojení teorie s praxí nebo příprava do praktického života. Pouze ojediněle se vyskytlo výrazně pozitivní (např. „možnost vlastní kreativity v předmětu“) nebo negativní (např. „předmět neměl žádný přínos“) hodnocení. Dále se vyskytly odpovědi, že by studenti uvítali u některých předmětů větší časovou dotaci, ještě hlubší propojení teorií s praxí, více praktických cvičení a u některých témat pak „větší záběr do hloubky“.

Ve **Studentském hodnocení praxe** se první otevřená otázka týkala organizačních a personálních aspektů. Různé oborově zaměřené praxe se odrazily také v odlišných odpovědích. Např. u praxe k managementu sportu se často objevovala odpověď, že by bylo dobré rozdělit realizaci této praxe do více cestovních kanceláří. U praxe týkající se oboru fyzioterapie studenti uváděli, že by uvítali trávit méně času na specifických odděleních. U pedagogických praxí by studenti změnil požadované množství komentářů k videím i jejich bodové hodnocení. Nejčastější odpovědi na otevřenou otázku k didaktickým aspektům bylo u všech praxí konstatování „bez připomínek“ či „beze změn“. Pouze u pedagogické praxe se vyskytla odpověď, že by student uvítal změnu v pojetí diskuzí nad videi. U dvou otevřených otázek k problematice informační podpory praxe se objevily odpovědi typu „e-learningová podpora je v pořádku“, „nic v e-podpoře nepostrádáme“. U oboru fyzioterapie a managementu sportu se vyskytla upozornění, že „e-learning k dané praxi sice není vytvořen, ale také k tomuto předmětu ho není třeba tvořit“. Na dvě otevřené otázky zaměřené na přínos praxe pro studenta se u oborové praxe managementu sportu nejčastěji vyskytla odpověď, že největším přínosem bylo seznámení s reálným prostředím a fungováním cestovní kanceláře. Naopak největším zklamáním byl pro studenty fakt, že dostávali podřadné úkoly, které byly vzhledem k studovanému oboru neadekvátní. U ostatních oborových praxí se nejčastěji vyskytovaly pozitivní odpovědi, že si studenti mohli vyzkoušet aplikaci teorie do praxe či získ nových zkušeností. Připomínky se objevovaly u pedagogických praxí (především u praxí zaměřených na učitelství tělesné výchovy), a to, že studenti byli překvapeni časovou náročností této praxe, problematickým chováním žáků v navštívených školách a také nutností podrobně komentovat videa k praxím.

## POHLED STUDENTŮ NA HODNOCENÍ VÝUKY

Poslední etapu našeho empirického šetření tvořila na jaře roku 2015 výzkumná sonda, jejímž cílem bylo zjistit problémy spojené se SHV u studentů FSpS MU. Zvolili jsme kvalitativní přístup, protože šlo o „... případ výzkumu, který se snaží odhalit podstatu individuálních zkušeností s určitým jevem či situací“ (Šebek & Hoffmannová, 2010, s. 30). Použili jsme výzkumnou metodu focus group (jako český ekvivalent se nejčastěji používá termín ohnisková skupina – podrobněji Šebek & Hoffmannová, 2010; některé rysy a postupy jsou analogické s metodou skupinového rozhovoru – viz Másička & Zappe, 2006a, 2006b). Výzkumný vzorek byl složen ze čtyř informantů – 2 studenti navazujícího magisterského a dva studenti doktorského studia, vždy jedna žena a jeden muž. Hlavní kritéria pro záměrný **výběr informantů** byla následující:

1. aktivní („kvalitní“) studentka/student FSpS MU,
2. dlouhodobá osobní zkušenost se SHV a
3. ochota účastnit se výzkumného šetření.

Informanti, jež jsme stručně seznámili s cílem výzkumného šetření, souhlasili s účastí na této sondě, s nahráváním diskuse a s anonymním využitím získaných dat. Průběh ohniskové skupiny byl zaznamenán na diktafon a následně přepsán. Empirická data jsme získali technikou otevřeného kódování. Vytvořili jsme kategorie, které se při dalším zpracování zúžily pouze na problémy SHV u vybraných studentů FSpS MU:

#### 1. **Informovanost** o SHV

Každý z informantů se během svého studia setkal s různými formami SHV (s Předmětovou anketou IS MU, Studentským hodnocením předmětu a Studentským hodnocením praxe i – na FSpS MU s velmi populárním – hodnocením nejlepších pedagogů). Informovanost o SHV je dobrá díky IS MU.

#### 2. **Dobrovolnost** SHV

Informanti oceňují, že se výuka nehodnotí povinně. Má to ale za následek, že se vyjadřuje jen část studentů, a (studenti zdůrazňují) „to je smysluplné“. V diskusi zazněl i opačný názor – „nevidím důvod, proč by to nemělo být povinně...“. Informanti si uvědomují, že by pak hodnocení mělo pro vysokou školu „větší váhu“. Současně však padl protiargument na základě osobní zkušenosti se SHV na jiné vysoké škole, kde je hodnocení povinné a „studenti jen tupě zaškrťávají políčka“.

#### 3. **Anonymita** SHV

Informanti upozornili na dvě tendence. Na jedné straně existuje oprávněná obava ze zajištění anonymity hodnocení, protože jeho vyplnění umožňuje jen přihlášení do IS MU, tzn. je reálné riziko přiřadit k vyplněnému hodnocení konkrétního studenta. Současně však informanti uvedli, že „anonymita může sklouznout k tomu, že si vyřizujeme účty...“, a že „je kritika, ale bez toho, co změnit“. V této souvislosti zazněl názor, že studenti představují partnera univerzity, a proto anonymita hodnocení není na místě. Nejde přece o to, „vyřídít si to s vyučujícím“, ale cílem hodnocení je konstruktivní kritika, která by měla patřit k dovednostem studenta. „Líbila by se mi proto víc jmenná, podepsaná kritika...“. „Podepsané hodnocení by bylo objektivnější.“

#### 4. **Důvody pro (ne)využívání** SHV

Studenti necítí potřebu se vyjadřovat ke každé výuce. Vyplňování SHV pro ně představuje „... možnost, vyjádřit se k tomu, co cítí“, „... nejlepší možnost vyjádřit vlastní názor“. Spíše SHV vyplňují v situaci, když jsou nespokojeni a mají konkrétní výtky – „... brali to jako šanci vyjádřit nespokojenost...“, „... více motivovaní jsou spíše ti nespokojení, to ale může být výhoda“ (z hlediska potřeb evaluace – pozn. autorů). Současně převládá názor, že spokojení studenti hodnotící nástroje nevyplňují. Konkrétní důvod, proč studenti neradi vyplňují hodnocení výuky, je jejich časová náročnost: „Když jsem viděla, kolik mám zapsaných předmětů, otevřela jsem to, vyplnila jeden dva, ale pak jsem to ani neuložila ... Odhadla jsem časovou náročnost – cca hodina“. V tomto bodu se informanti plně shodli a uvedli, že časová náročnost může v některých semestrech narůst až na 2,5 hodiny.

#### 5. **Význam** SHV

Informanti považují SHV za vstřícný krok své almy mater. Význam SHV z pohledu studentů především souvisí s jejich oprávněným požadavkem, že mohou „... věřit tomu, že svým hodnocením něco ovlivní“. Informanti se dále shodli, že vyplněním hodnocení „... vzniká nějaký vztah mezi studentem a učitelem“, ať již pozitivní či negativní. To je velmi důležité, protože podle jejich názoru často žádné vztahy mezi aktéry výuky nevznikají. Informanti také zdůraznili význam SHV pro samotné hodnotitele: „Student se naučí udělat si vlastní názor, umět si ho obhájit ...“.

#### 6. **Problémy** SHV

Informanti mají pocit, že se s výsledky SHV málo pracuje. Problémem je také skutečnost, že sice zpětnou vazbu o výsledcích SHV studentům nabízí IS MU, ale je velmi složité se k těmto

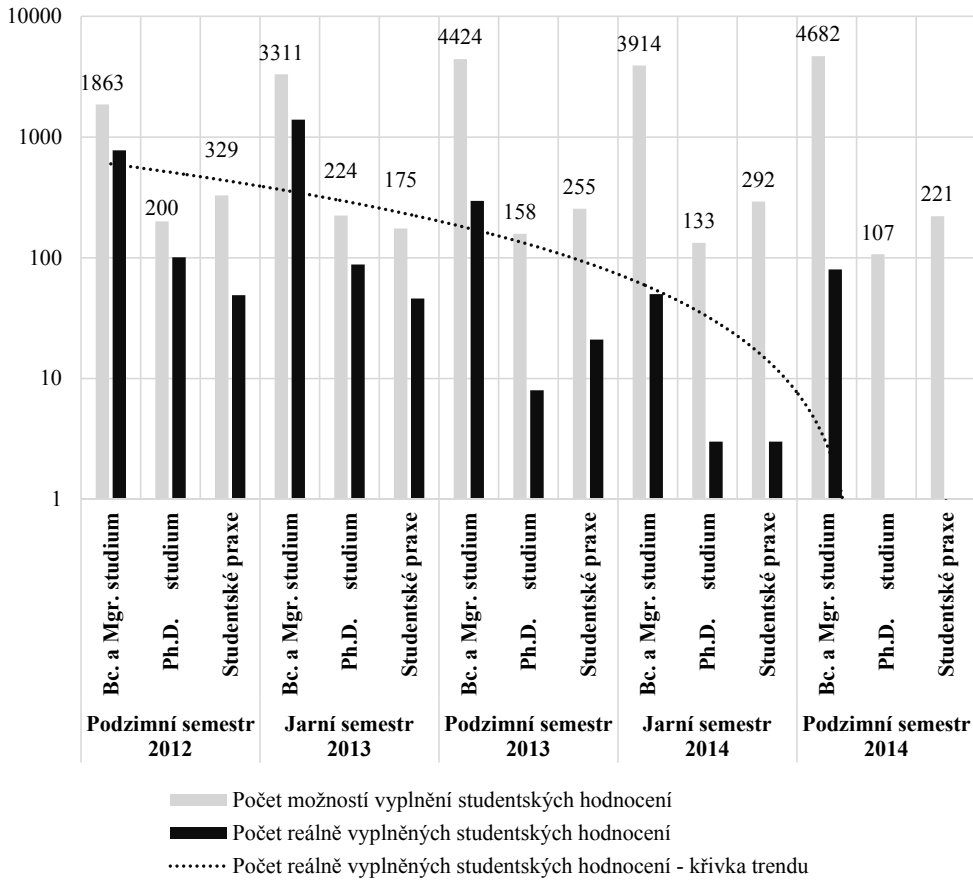
údajům dostat („zdlouhavé na proklikání“, „musí se vyplnit více hodnocení“). Navíc „... student se dostane jen k průměrům...“. Informanti se shodli, že dalším podstatným problémem SHV je jeho objektivita. „Předmět, který studenty baví, bude mít asi lepší hodnocení. Nezáživný teoretický předmět bude mít horší hodnocení, i když bude učitel sebelepší.“ Za významný faktor, jenž také ovlivňuje objektivitu SHV, informanti považují klima studijní skupiny.

#### 7. Podněty k SHV

Jako možnost snížení formálnosti vyplňování SHV informanti doporučují u extrémních hodnocení (např. naprostý souhlas či absolutní nesouhlas u nabídnutých škál) povinně doplnit v otevřené položce zdůvodnění svého výběru. Otevřené položky v hodnocení, podle názoru informantů, patrně lépe ukáží, kdo hodnocení „... vyplnil objektivněji a kdo to chce mít jen z krku...“. Dále zazněl návrh, aby si studenti vybrali každý semestr např. pouze 5 předmětů, jejichž hodnocení by pak odpovědně vyplnili. Otevřenou otázkou zůstává termín vyplňování SHV. Nabízí se ve zkuškovém období, kdy však mají studenti „jiné starosti“. Pozdější termín by měl výhodu, že „... člověk vychladne...“, ale patrně současně pozapomene negativní i pozitivní aspekty hodnocené výuky.

## DISKUZE

Jak upozorňují analogické výzkumy (např. Švaříček et al. 2016), metodická doporučení (např. Ježek & Mareš, 2012) i jak ukazují dlouholeté zkušenosti s vyplňováním Předmětové ankety IS MU, největší problém SHV představuje návratnost studentských hodnocení. Uvedený problém ilustruje obrázek 1, kde je patrné, že nejvíce vyplněných Studentských hodnocení předmětu se vrátilo v PS 2012 a v JS 2013 (Bc. a NMgr. studia – 41,7 % a 42,1 %, Ph.D. studia 50,5 % a 39,3 %), tedy v prvních dvou semestrech, kdy bylo SHV inovovaných předmětů v rámci projektu IMPACT zavedeno. V PS 2013 bylo vyplněno jen 6,7 % hodnocení předmětu, v následujícím semestru se vrátilo 50 hodnocení, tedy pouze 1,3 %. Obdobná tendence se týkala také Studentských hodnocení praxe, kdy se počet vyplněných hodnocení postupně snižoval z 14,9 %, respektive 26,3 %, na 0,5 %. Nejvýraznější pokles v množství vyplněných studentských hodnocení jsme zaznamenali u Ph.D. studia, a to z počátečních 50,5 % na 0 %, a to i přes zvýšený počet inovovaných předmětů z deseti na dvanáct, kdy se nabídky 221 hodnocení předmětu nezúčastnil jediný student. S každým dalším semestrem se tedy počet vyplněných studentských hodnocení výrazně snižoval, což je zřejmé z klesající křivky trendu reálně vyplněných studentských hodnocení (viz obrázek 1).



**Obř. 1:** Počet možných a reálně vyplněných studentských hodnocení za jednotlivá období

Klesající počet vyplněných SHV pravděpodobně souvisí s tím, že studenti již znali tato hodnocení z předcházejících semestrů a nebyli ochotni věnovat svůj volný čas jejich dalšímu vyplňování. Studenty také mohla při vyplňování SHV odradit skutečnost, že nedostávali rychlou a konkrétní zpětnou vazbu. Tato situace částečně souvisela s primárním cílem nových hodnotících nástrojů, a to s poskytnutím zpětné vazby učitelům, kteří inovovali své předměty. Důvodem nízké návratnosti SHV může být, jak naznačila uskutečněná kvalitativní výzkumná sonda, i skutečnost, že hodnocení využívají spíše jen nespokojení studenti, a že je hodnocení dobrovolné. Návratnost studentských hodnocení by měla pozitivně ovlivnit jejich deklarovaná anonymita. Kvalitativní výzkumná sonda však naznačila, že studenti (a patrně se to týká spíše vyšších ročníků, z jejichž zástupců byli informanti vybráni) se oprávněně cítí být součástí akademické obce, a uvítali by proto neanonymní formu SHV, které by podle jejich názoru bylo konkrétnější a lépe by plnilo svoji funkci.

Analýzy vyplněných studentských hodnocení a závěry výzkumné kvalitativní sondy upozorňují na další podstatný problém SHV, a tím je jeho objektivita. Výrazně lepší hodnocení získávaly prakticky (sportovně, pohybově) zaměřené předměty, které studenty více baví, a také předměty s „oblíbeným vyučujícím“. Primárně teoreticky zaměřené předměty, i když studentům nabízely např. vynikající e-learningové distanční opory, naopak obdržely méně příznivá hodnocení.

## ZÁVĚR

Studentské hodnocení výuky představuje jeden z efektivních nástrojů zvyšování kvality terciárního vzdělávání. Zaměřuje se na klíčové aspekty práce každé vysoké školy – na vzdělávací procesy. Význam SHV spočívá nejen v poskytování zpětné vazby (učitelé, katedře, fakultě, ...), ale – a to tvoří velmi významný aspekt vysokoškolského sportovního vzdělávání – také v rozvoji schopností diagnostikovat a evaluovat, tzn. v oblasti klíčových kompetencí budoucích trenérů, učitelů tělesné výchovy, rozhodčích i dalších sportovních profesí.

Vysokoškolská sportovní výuka má řadu specifík. Domníváme se proto, že paralelně s obecnými nástroji SHV, které se většinou využívají na všech fakultách vysoké školy (např. Předmětová anketa IS MU), je vhodné vytvářet, ověřovat a efektivně využívat také specifické, oborově zaměřené hodnotící nástroje, v našem případě orientované na sportovní terciární vzdělávání. Vysokoškolská sportovní výuka navíc umožňuje zařazování a využívání SHV v netradičních podmínkách, např. v rámci kurzovní výuky nebo jako součást reflektovaných studentských praxí. Efektivně lze využívat nástroje SHV také v rámci „teoretické“ sportovní výuky, mj. v souvislosti s rozvojem již zmíněných klíčových profesních kompetencí.

Cílem našeho příspěvku nebylo – a vzhledem k problému s návratností analyzovaných studentských hodnocení výuky ani nemohlo být – zobecnění uskutečněných empirických šetření. Pokusili jsme se ukázat některé možnosti a úskalí SHV zaměřeného na specifickou sportovní výuku. Příspěvek může sloužit jako podnět pro naše kolegyně a kolegy, kteří zabezpečují sportovní vysokoškolskou výuku a chtějí využívat její studentské hodnocení jako nástroj ke zkvalitnění své práce a vysokoškolských pracovišť i v rámci rozvoje významné oblasti kompetencí všech sportovních profesí.

## Literatura

- Bartoš, P. (2008). *Školství v kritické perspektivě a kultura dvou fakult Masarykovy university*. Bakalářská práce. Brno: FSpS MU.
- Bek, M. (2016). V akreditaci musíme být přísnější než stát. *Měsíčník Masarykovy univerzity – muni*, květen, 4–5.
- Matějů, P. a kol. (2009). *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Dabović, M., Miletić, K., Višnjić, D., & Miletić, V. (2009). Ocena nastavnih aktivnosti na logorovanju studenata Fakulteta sporta i fizičkog vaspitanja u Beogradu po smenama, polu i u odnosu na objektivne i subjektivne teškoće boravka u kampu. In *Proceedings of the Faculty of Physical Education 3/4* (s. 235–240). Banja Luka: University of Banja Luka.
- Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016–2020. (2015). Praha: MŠMT. Dostupné z [http://www.msmt.cz/uploads/odbor\\_30/Jakub/DZ\\_2016\\_2020.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/DZ_2016_2020.pdf)
- Guinn, B. V., & Vern, V. (2006). Student Evaluations of Teaching: Potential Biases on Faculty Ratings. *Research Quarterly for Exercise* 77(1), Suppl, A–58.
- Hoffmann, A. (2006). Entwicklung eines Fragebogens zur Evaluation der fachpraktischen Ausbildung (FEFA) an sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen. *Sportwissenschaft* 36(1), 39–54.
- Ježek, S., & Mareš, J. (2012). *Externí hodnocení kvality výuky studenty českých vysokých škol*. Dostupné z <http://kvalita.reformy-msmt.cz/externi-hodnoceni-kvality-vyuky-studenty-ceskych-vs>
- Kubišová, H. (2008). *Motivace k učitelské profesi*. Diplomová práce. Brno: FSpS MU.
- Mareš, J. (1985). *Hodnocení kvality vysokoškolské výuky pomocí posuzovacích škál*. Praha: Ústav rozvoje vysokých škol ČSR.
- Mareš, J. (2006). *Manuál pro tvůrce a uživatele studentského posuzování výuky*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Mareš, J. (2000). Studentské hodnocení výuky – hlavní vývojové trendy v zahraničí. *Academia* 11(11), 11–19.
- Mareš, J. (1991). *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky*. Praha: SPN.
- Mareš, J. (1994). Tvorba posuzovací škály pro studentské hodnocení výuky. *Alma Mater* 4(4), 3–16.
- Mareš, J. (1988). Validita studentského posuzování výuky. *Československá psychologie* 32(5), 392–406.
- Mareš, J., & Došlá, Š. (2008). *Studentské posuzování kvality výuky na celouniverzitní úrovni*. Brno: MSD.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2013) Externí hodnocení kvality výuky na vysokých školách využívající názoru studentů. *Pedagogika LXIII(3)*, 301–327.
- Mareš, J., Soukup, P., & Tomášek, V. (2013). *Metodický rámec hodnocení výuky studenty UK v Praze v bakalářském a magisterském studiu*. Dostupné z [https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.cuni.cz%2FUK-6382-version1-metodicky\\_ramechvs.doc](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.cuni.cz%2FUK-6382-version1-metodicky_ramechvs.doc)

- Másilka, D., & Zappe, P. (2006a). Zkušenosti se skupinovým rozhovorem 1: příprava a průběh techniky sběru dat. *Česká kinantropologie*, 1(10), 167–182.
- Másilka, D., & Zappe, P. (2006b). Zkušenosti se skupinovým rozhovorem 2: role moderátora. *Česká kinantropologie*, 1(10), 183–200.
- Mohr, D. J., Sibley, B. A., & Townsend, J. S. (2012). Student Perceptions of University Physical Activity Instruction Courses Taught Utilizing Sport Education. *Physical Educator* 69(3), 289–307.
- Pavlov, D. (2011). Анкетно проучване за обучението в учебните курсове по „ТАО“ в НСА „В. Левски“. *Sport & nauka*, 55(6), 194–198.
- Povolný, D. (2015). Skončila nová předmětová anketa. Co přinesla? *online.muni.cz/Události*, 24. února 2015.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál.
- Šebek, L., & Hoffmannová, J. (2010). Metoda focus group a možnosti jejího využití v kinantropologickém výzkumu. *Tělesná kultura*, 33(2), 30–49.
- Šmelová, E. (2002). Hodnocení vysokoškolské výuky studenty. *e-Pedagogium* 2(1) – mimořádné, 135–139.
- Štáva, J. (2002). Evaluace na vysoké škole: Studentské posuzování vysokoškolské výuky. *e-Pedagogium* 2(1) – mimořádné, 140–147.
- Štáva, J., & Švec, V. (2002). *Náměty ke studentskému hodnocení vysokoškolské výuky*. Brno: Paido.
- Švaříček, R. et al. (2016). *Závěrečná zpráva z výzkumu vzdělávacích potřeb začínajících učitelů na Masarykově univerzitě*. Pracovní dokument pro vnitřní potřebu RMU. Brno: MU.
- Švec, V. (1994). Studentské hodnocení jako metoda autodiagnostiky učitele. *Alma mater* 4(4), 17–23.
- Wang, L., Wang, J., Jing, G., & Liu Z. (2008). A Research of Students Participating in the Evaluation of Sports Teaching in General Colleges. *Journal of Beijing Sport University* 31(4), 527–528.
- Yu, C. C. (2001). Different perceptions of teaching evaluations among administrators, faculty, and students. *International Journal of Applied Sports Sciences* 13(2), 27–52.
- Zákon ze dne 2. března 2016, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). (2016).



**Příloha 1: Studentské hodnocení předmětu (redukovaná verze)**

Hlavička (vymezení praxe, oslovení, informace k vyplnění, poděkování, kontakt)

Hodnotící kritérium	Specifikace 5 stupňů škály
1. Celkový přínos výuky daného předmětu pro studium Vámi zvoleného oboru	velmi vysoký ... zanedbatelný
2. Úroveň přednášky	velmi vysoká ... velmi nízká
3. Úroveň semináře	velmi vysoká ... velmi nízká
4. Ověřování znalostí (frekvence a rozsah) na semináři	zcela nadbytečné ... zcela chybí
5. Úroveň praktických cvičení	velmi vysoká ... velmi nízká
6. Vybavenost praktického cvičení	velmi vysoká ... velmi nízká
7. Dostupnost studijní literatury	plně dostupná ... zcela nedostupná
8. Splnění cílů předmětu definovaných v sylabu	velmi vysoké ... velmi nízké
9. Obsahová provázanost vyučovaného předmětu s celkovou koncepcí studia (s profilem absolventa)	plně dostačující ... zcela nedostačující
10. Možnost (např. na vyžádání) získat další, rozšiřující materiály a informace	plně dostačující ... zcela nedostačující
11. Návaznost na výuku již absolvovanou	zcela chybí ... velmi častá
12. Nadbytečné překrývání obsahu výuky s jiným předmětem, či jinými předměty (pro stupně 3, 4, nebo 5 konkretizujte v položce 40)	zcela chybí ... velmi častá
13. Jednoznačnost požadavků k zápočtu/ke zkoušce	velmi vysoká ... velmi nízká
14. Podmínky pro přihlášení se ke zkoušce (vypsání termínu v předstihu, počet termínů, možnost změny)	plně dostačující ... zcela nedostačující
15. Podmínky pro získání zápočtu/absolvování zkoušky	velmi snadné ... velmi náročné
16. Nároky předmětu vzhledem k jeho kreditovému ohodnocení	velmi vysoké ... velmi nízké
17. Provázanost elektronických studijních materiálů s realizovanou prezenční výukou	velmi vysoká ... zcela chybí
18. Využitelnost elektronických studijních materiálů	velmi vysoká ... zcela chybí
19. Uživatelský komfort elektronických studijních materiálů	plně dostačující ... zcela nedostačující
20. Kvalita elektronického testování	velmi vysoká ... zcela chybí
21. Efektivita s jakou vyučující využívá časový prostor určený pro výuku	velmi vysoká ... velmi nízká
22. Míra schopnosti vyučujícího orientovat se na nerutinní řešení problémů	velmi vysoká ... velmi nízká
23. Míra schopnosti vyučujícího využívat komplexní komunikaci a sociální dovednosti	velmi vysoká ... velmi nízká
24. Schopnost vyučujícího předkládat jevy v kontextu mezioborových souvislostí	velmi vysoká ... zcela chybí
25. Míra schopnosti vyučujícího provázat teoretické poznatky s praxí	velmi vysoká ... zcela chybí
26. Schopnost vyučujícího zohledňovat nejnovější vývoj vědního oboru	velmi vysoká ... velmi nízká
27. Osobní příklad vyučujícího	mimořádně pozitivní ... negativní
28. Ovlivňování postojů studentů v kontroverzních souvislostech v kontextu studijního oboru	velmi vysoké ... zcela chybí
29. Míra úsilí o provázání cílů vyučujícího a cílů jednotlivých studentů	plně dostačující ... zcela nedostačující
30. Míra akceptování podnětů studentů	plně dostačující ... zcela chybí
31. Tempo a náročnost výkladu byly vzhledem k mým možnostem a schopnostem	zcela adekvátní ... zcela neadekvátní
32. Specifický přínos proběhlé výuky pro rozšiřování Vašich vlastních znalostí, vědomostí a dovedností v daném oboru byl	mimořádně vysoký ... žádný
33. Rozsah, ve kterém jsem dostal/a možnost vyjádřit vlastní názory a aktivně se zapojit do výuky, hodnotím jako	plně dostačující ... zcela nedostačující
34. Můj zájem o předmět se během výuky	velmi zvýšil ... zcela vytratil
35. Předpokládám, že uplatnění v rámci výuky získaných vědomostí a dovedností bude v mé budoucí práci	velmi vysoké ... žádné
36. V čem byla pro Vás výuka daného předmětu největším přínosem?	
37. V čem byla pro Vás výuka daného předmětu největším zklamáním?	
38. Pokud byste předmět nyní sám/sama vyučoval/a, co byste zejména změnil/a a proč?	
39. Pokud byste v daném předmětu nyní sám/sama uděloval/a zápočet nebo realizoval/a zkoušku, co byste zejména změnil/a a proč?	
40. Pokud jste kritérium č. 12 hodnotil/a stupněm 3, 4 nebo 5, konkretizujte:	
41. Kterou oblast (oblasti) oceňujete v e-learningové podpoře hodnoceného předmětu?	
42. Co postrádáte v e-learningové podpoře hodnoceného předmětu?	

**Příloha 2: Studentské hodnocení praxe (redukovaná verze)**

Hlavička (vymezení praxe, oslovení, informace k vyplnění, poděkování, kontakt)

Hodnotící kritérium	Specifikace 5 stupňů škály
1. Celkový přínos absolvované praxe pro studium Vámi zvoleného oboru	velmi vysoký ... zanedbatelný
2. Úroveň organizačního zabezpečení praxe ze strany FSpS	velmi vysoká ... velmi nízká
3. Úroveň spolupráce s institucí, ve které praxe probíhala	velmi dobrá ... velmi špatná
4. Průběžná spolupráce s garantem praxe	plně dostačující ... zcela nedostačující
5. Výběr externích spolupracovníků (učitel školy, trenér, ...) při výkonu praxe	velmi vhodný ... nevhodný
6. Odborná kompetence externích spolupracovníků při výkonu praxe	velmi vysoká ... velmi nízká
7. Dostupnost studijní literatury	plně dostupná ... zcela nedostupná
8. Splnění cílů předmětu definovaných v sylabu předmětu	velmi vysoké ... velmi nízké
9. Obsahová provázanost praxe s celkovou koncepcí studia (s profilem absolventa)	plně dostačující ... zcela nedostačující
10. Možnost (např. na vyžádání) získat další, rozšiřující materiály a informace	plně dostačující ... zcela nedostačující
11. Návaznost praxe na již absolvovanou výuku v daném oboru	velmi značná ... zcela chybí
12. Jednoznačnost požadavků k zápočtu / klasifikovanému zápočtu	velmi vysoká ... velmi nízká
13. Podmínky pro získání zápočtu / klasifikovaného zápočtu	velmi snadné ... velmi náročné
14. Nároky praxe vzhledem k jejímu kreditovému ohodnocení	velmi vysoké ... velmi nízké
15. Provázanost elektronických studijních materiálů s realizovanou praxí	velmi vysoká ... zcela chybí
16. Využitelnost elektronických studijních materiálů k praxi	velmi vysoká ... zcela chybí
17. Uživatelský komfort elektronických studijních materiálů k praxi	plně dostačující ... zcela nedostačující
18. Efektivita využití času (např. počet vyučovacích jednotek) vymezeného dle daného studijního plánu pro praxi	velmi vysoká ... velmi nízká
19. Míra schopnosti garanta praxe orientovat se na nerutinní řešení problémů	velmi vysoká ... velmi nízká
20. Osobní příklad cvičného učitele – mentora – trenéra – fyzioterapeuta ... na praxi	mimořádně pozitivní ... negativní
21. Časová náročnost praxe vzhledem k mým možnostem	příliš vysoká ... zcela nedostatečná
22. Specifický přínos proběhlé praxe pro rozšiřování mých znalostí, vědomostí a dovedností v daném oboru	mimořádně vysoký ... žádný
23. Možnost vyjádřit vlastní názory k praxi	plně dostačující ... zcela nedostačující
24. Můj zájem o obor se během praxe	velmi zvýšil ... zcela vytratil
25. Předpokládám, že uplatnění v rámci praxe získaných vědomostí a dovedností bude v mé budoucí práci	velmi vysoké ... žádné
26. V čem byla pro Vás praxe největším přínosem?	
27. V čem byla pro Vás praxe největším zklamáním?	
28. Jaké změny doporučujete v organizační náplni praxe a proč?	
29. Jaké změny doporučujete v požadavcích na zápočet / klasifikovaný zápočet a proč?	
30. Kterou oblast (oblasti) oceňujete v e-learningové podpoře hodnocené praxe?	
31. Co postrádáte v e-learningové podpoře hodnocené praxe?	