UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Fakulta tělesné kultury

EVALUACE VÝUKY NA FAKULTĚ TĚLESNÉ KULTURY UNIVERZITY PALACKÉHO V OLOMOUCI

Diplomová práce
(bakalářská)

Autor: Jan Baše, učitelství biologie – tělesná výchova
Vedoucí práce: doc. PhDr. Zbyněk Svozil, Ph.D.
Olomouc 2012

Jméno a příjmení autora: Jan Baše

Název bakalářské práce: Evaluace výuky na FTK UP v Olomouci

Pracoviště: Katedra společenských věd v kinantropologii

Vedoucí práce: doc. PhDr. Zbyněk Svozil, Ph.D.

Rok obhajoby: 2012

Abstrakt: Tato bakalářská práce se zabývá evaluací vysokoškolské výuky na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Cílem bylo analyzovat a porovnat kvalitu výuky vybraných studijních předmětů oborů tělesná výchova, aplikovaná tělesná výchova, aplikované pohybové aktivity, tělesná výchova a sport, rekreologie, trenérství a sport, ochrana obyvatelstva a fyzioterapie. Analýza byla provedena na základě evaluačního šetření s použitím deseti otázek. Byla zjištěna převážně pozitivní hodnocení. Výrazně negativní hodnotu neobdržel žádný z hodnocených předmětů. Získané hodnoty byly použity k porovnání celkového skóre jednotlivých kateder.

Klíčová slova: efektivita, vyučovací proces, student, učitel, vysoká škola, hodnocení výuky, pedagogická evaluace, metody evaluace, autoevaluace, evaluační dotazník.

Souhlasím s půjčováním závěrečné písemné práce v rámci knihovních služeb.

Author's first name and surname: Jan Baše

Title of the thesis: Evaluation of teaching at FPC UP Olomouc

Department: Department of Social Sciences in Kinanthropology

Supervisor: Doc. PhDr. Zbyněk Svozil, Ph.D.

The year of presentation: 2012

Abstract: This bachelor thesis deals with evaluation of university teaching at the Faculty of physical Culture, the Palacký University in Olomouc. The aim was to analyze and compare the quality of teaching the selected subjects as physical education, applied physical education, applied physical activities, physical education and sport, recreology, coaching and sport, population protection and physiotherapy. The analysis was made on the basis of evaluation research using ten questions. Most of results were mostly positive. None of the evaluated subjects obtained highly negative value. The achieved values were used to compare the total scores of particular departments.

Keywords: efficiency, the process of teaching, student, trachet, university, teaching evaluation, pedagogical evaluation, methods of evaluation, self-evaluation, research questionnaire.

I agree with lending the bachelor thesis within the library service.

Prohlašuji, že jsem závěrečnou písemnou práci zpracoval samostatně s odbornou pomocí Doc. PhDr. Zbyňka Svozila, Ph.D., uvedl všechny použité literární a odborné zdroje a řídil se zásadami vědecké etiky.

V Olomouci dne 23. 7. 2012 ……

Děkuji Doc. PhDr. Zbyňku Svozilovi, Ph.D., za pomoc a cenné rady, které mi poskytl při zpracování bakalářské práce.

OBSAH

1 ÚVOD 8

2 PŘEHLED POZNATKŮ 10

2.1 Evaluace a assessment 10

2.2 Pedagogická evaluace 12

2.3 Evaluační proces 14

2.4 Pedagogický výzkum 15

2.4.1 Pedagogický výzkum: stav, struktura, fungování 16

2.5 Evaluace pedagogického výzkumu 18

2.5.1 Přístupy uplatňované v evaluaci pedagogického výzkumu 19

2.6 Evaluace výuky 19

2.7 Metody evaluace 20

2.7.1 Autoevaluace, autoevaluační techniky a sebehodnocení učitelů 22

3 CÍLE 24

4 METODIKA 25

4.1 Dotazníkové šetření 26

4.2 Přístupy k hodnocení výsledků 26

5 VÝSLEDKY 28

5.1 Průběh evaluace 28

5.2 Hodnocení kateder 29

5.2.1 Hodnocení kateder, zimní semestr 2011 30

5.2.2 Hodnocení kateder, letní semestr 2012 32

5.3 Porovnání předmětů 33

6 ZÁVĚRY 38

7 SOUHRN 40

8 SUMMARY 41

9 REFERENČNÍ SEZNAM 42
10 SEZNAM PŘÍLOH 44

1 ÚVOD

Smyslem této práce bylo ukázat, že rozvoj školství a celé vzdělávací soustavy se nemůže dlouhodobě obejít bez důkladných a vědecky založených evaluačních výzkumů, které nejen objektivně ukazují reálný stav vzdělávání, ale také mohou tento stav teoreticky objasňovat a tvořit tak základnu pro praktická opatření.

Česká republika bohužel dosud není na stejné úrovni co do počtu a kvality evaluačních výzkumů jako nejvyspělejší země. Je to především důsledkem zanedbávání této sféry v minulých desetiletích, kdy se pedagogická evaluace setkávala s nezájmem ideologů vzdělávací politiky aj. Je to však i důsledkem toho, že současný pedagogický výzkum u nás nevycházel příliš vstříc potřebám vzdělávací politiky – především v oblasti evaluace, jak je to ve světě obvyklé.

> Aby se situace v oblasti pedagogické evaluace změnila, bylo by zapotřebí nejen změnit postoje subjektů působících v sektoru vzdělávání tak, aby přijímali a požadovali evaluační analýzy a výzkumy, ale i naučit učitele v činné službě a zejména studenty učitelských oborů zacházet s nástroji pedagogické evaluace, rozumět jim a využívat je, a také vytvořit institucionální podmínky ke konstituování vědeckého oboru „pedagogické měření a evaluace“ jako je tomu v zahraničí. V posledních několika letech se u nás začíná postupně vytvářet „evaluační atmosféra“ v oblasti školství. Svědčí o tom jak oficiální dokumenty vzdělávací politiky, tak konkrétní sondy a výzkumy týkající se měření vzdělávacích výsledků či srovnávání produkce státních a soukromých škol a další. Vedle toho je potěšující, že vznikají i určité iniciativy některých institucí a pracovníků k povzbuzení evaluačních aktivit. Např. Výzkumný ústav pedagogický v Praze pořádá od r. 1995 pravidelný seminář věnovaný různým tématům pedagogické evaluace a další (Průcha, 1996, 151).

„Metodika, která zde dosud chyběla, byla vytvořena v rámci projektu Kvalita do škol – využití objektivních systémů řízení kvality v práci a hodnocení škol, jehož cílem bylo zavést funkční systém řízení kvality do procesu interní a externí evaluace ve vzdělávání“ (Perspektivy kvality, 2009).

V praktické části jsme se zaměřili na výzkumné šetření mezi studenty různých oborů Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci a pomocí dotazníkové metody tak

zjišťovali jejich pohled na kvalitu této výuky. V deseti strukturovaných otázkách studenti škálováním vyjadřovali svůj názor nejen na kvalitu výuky jednotlivých předmětů, ale i přednášejících či studijních oborů vůbec. Výsledná data se od sebe nikterak významně nelišila. Ve vzájemném porovnání dosahovala všechna data normálních hodnot, za odlišné hodnoty lze označit ty, které dosahují výrazně vyšších či naopak výrazně nižších hodnot, taková skutečnost však u žádné z deseti otázek nenastala. V našem případě můžeme tyto hodnoty označit jako pozitivní. Při hodnocení jednotlivých předmětů a následně i kateder však byly při vzájemném porovnání jisté rozdíly zaznamenány.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

2.1 Evaluace a assessment

Výraz evaluace je v češtině poměrně nový. Původ termínu je v latině, sloveso valere znamená být silný, mít platnost, závažnost. Z latiny se toto slovo přeneslo do angličtiny, kde anglický výraz pro evaluaci je evaluation a znamená obecně určení hodnoty, ocenění (Nezvalová, 2006).

Vymezení pojmů assessment a evaluace představuje základní požadavek pro jejich správné pochopení. V obecném významu jsou oba tyto výrazy synonymní, tj. shodné či velmi blízké. V odborné pedagogické terminologii (nejen české, ale i zahraniční), se však vyskytují určité jemné rozdíly v užívání obou výrazů. Jak uvádí Průcha (1995), evaluace pokrývá širší, komplexní význam, tj. evaluace vyjadřuje souhrnně teorii, metodologii a praxi veškerého hodnocení nejrůznějších vzdělávacích jevů. Je to termín odborný, uplatňovaný ve vědeckém a výzkumném okruhu komunikace.

Průcha objasňuje i termín pedagogická evaluace, a to jako „disciplínu pedagogiky, která se zabývá hodnocením jevů edukační reality. Jedná se o velmi rozsáhlou oblast hodnocených oblastí, evaluováno může být prakticky cokoliv, co se týká školy a jejího působení“ (Průcha, 2000, 124).

V anglické terminologii má termín evaluation komplexnější význam, který se používá častěji při výzkumných záležitostech. Evaluation (evaluace) je termín zavedený v oblasti teorie vědy a výzkumu. Naproti tomu assessment (hodnocení) se častěji používá v kontextech běžné školní praxe, zejména v souvislosti s hodnocením určitých subjektů vzdělávání – např. se hovoří o hodnocení žáků, hodnocení práce učitelů apod. Můžeme najít i pojetí, kdy je na assessment nahlíženo jako na systematický sběr informací a utváření následných závěrů o znalostech a dovednostech studenta a kvalitě a úspěšnosti vyučování, jak uvádí Scriven (1991).

Nezvalová (2006) podle Benneta chápe evaluaci jako proces systematického shromažďování a analýzy informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování. Tato definice naznačuje, že evaluace by měla být:

- systematická, tzn. explicitně vymezená oblast a její struktura,
- provedena správně metodicky,

- prováděna pravidelně,
- řízena podle předem stanovených kritérií,
- použitelná pro rozhodování a další plánování (Nezvalová, 2006).

Evaluaci rozlišujeme na vnitřní – interní a vnější – externí. Interní evaluace se častěji nazývá autoevaluace a je zaměřena na hodnocení vnitřních procesů, cíle interní evaluace si nastavuje sám subjekt (jednotlivec nebo škola), stejně tak metody, formy hodnocení a měřítka. Externí evaluace se týká celkového fungování systému, vnější stránky. Její cíle jsou stanoveny zvnějšku, měřítka a kritéria jsou dána zadavatelem hodnocení. Předmětem vnější evaluace bývá škola. Bývá prováděna například školní inspekcí, zřizovatelem školy nebo prostřednictvím testování společnostmi Cermat, Scio, Kalibro, příp. v zahraničí si dokonce evaluaci školy nechávají vypracovat rodiče žáků. Nevýhodou je, že externí evaluace někdy nepronikne k samému jádru problému, a tím nepostihne všechny příčiny sledovaných jevů. Rovněž nárazovost externí evaluace neumožňuje postihnout dlouhodobý vývoj situace (Rýdl, 1998).

Pojem monitoring vzdělávání vyjadřuje kontinuální, na datech založené informování vzdělávací politiky a veřejnosti o rámcových podmínkách, průběhových charakteristikách, výsledcích a přínosech vzdělávacích procesů. Monitoringem se chápe dlouhodobé sledování určitého systému, jehož cílem je identifikovat změny a vývojové trendy. Je založen na sběru informací a dat v pravidelném časovém odstupu. Operuje s indikátory umožňujícími popsat a hodnotit produkci či produktivitu systému. Klíčovým momentem je, že umožňuje překonat omezenost perspektivy jednotlivých aktérů. Tato skutečnost je předpokladem pro systematické porovnávání (Janík, Knecht, & Najvar et al., 2010).

Evaluaci můžeme chápat jako proces sběru a vyhodnocování empirických dat na pozadí teoretických východisek s cílem získat informace a data relevantní pro praxi. V evaluačním výzkumu jde o získávání informací relevantních pro rozhodování a praktické jednání.

Při evaluaci je důležitá provázanost empirického zkoumání, posuzování respektive hodnocení založeného na normách, rozhodování a jednání.

Evaluační výzkum tedy produkuje výpovědi trojího druhu, a to výpovědi založené na zkušenostech, dále pak normativní výpovědi jako základ pro hodnocení a v neposlední řadě také prognostické výpovědi s ohledem na budoucí rozhodování a jednání (Janík, Knecht, & Najvar et al., 2010).

Termín evaluace pokrývá širší, komplexní význam rysů, tj. evaluace vyjadřuje souhrnně teorii, metodologii a praxi veškerého hodnocení nejrůznějších vzdělávacích jevů. Je to termín odborný, uplatňovaný ve vědeckém a výzkumném okruhu komunikace. Naproti tomu termín hodnocení se častěji používá v širších kontextech běžné školní praxe, zejména v souvislosti s evaluací určitých subjektů vzdělávání – např. se hovoří o hodnocení žáků, hodnocení práce učitelů, apod. (Průcha, 2003, 61).

Podobně je tomu v anglické terminologii, kde evaluation, má význam komplexnější a používaný častěji při výzkumných záležitostech, kdežto assessment se uplatňuje častěji při hodnocení prováděném ve školské praxi.

Americký odborník Scriven (1991) uvádí k oběma termínům, že jejich užívání je rozloženo podle oboru činnosti: Evaluace (evaluation) je termín zavedený v oblasti teorie, vědy a výzkumu, kdežto hodnocení (assessment) je termín používaný spíše učiteli, rodiči a nepedagogickou veřejností.

Rozdíly ve významu termínů evaluace a hodnocení jsou vskutku nepatrné. Sémanticky se vlastně skoro neliší (rozdíly jsou jen ve sférách komunikativního použití), a proto můžeme oba termíny používat jako obsahově synonymní.

V zahraniční literatuře se obvykle setkáváme s terminologickým spojením evaluation and measurement (evaluace a měření). Tento pojem vyjadřuje to, že v evaluačních výzkumech je měření základním procesem, oba termíny mají blízký význam, i když pojem měření má v pedagogice širší obsah jakožto metodologický prostředek (Byčkovský, 1982).

2.2 Pedagogická evaluace

Smyslem pedagogické evaluace je poskytovat hodnotící informace o celé pedagogické realitě. Jde tedy nejen o testování vzdělávacích výsledků, ale o mnohem širší reflexi pedagogických jevů, která má sloužit jak k výzkumným, tak k praktickým účelům. Na základě předmětového hlediska Průcha vymezil oblasti, které představují předmět zájmu a zkoumání pro pedagogickou evaluaci a společně vytvářejí předmětové pole pedagogické evaluace. Jsou to: evaluace vzdělávacích potřeb, evaluace vzdělávacích programů, evaluace edukačních prostředí, evaluace vzdělávacích výsledků, evaluace vzdělávacích efektů, evaluace škol/vzdělávacích institucí, evaluace alternativních škol/alternativního vzdělávání, evaluace na základě indikátorů vzdělávacího systému, evaluace pedagogické vědy/výzkumu, evaluace výuky (učení a vyučování) (Janík, Knecht, & Najvar et al., 2010, 44).

Ve snaze o komplexní vyjádření toho, co znamená pojem evaluace, je účelné jej definovat pomocí souboru rysů, které Průcha charakterizoval následovně:

1) Pedagogická evaluace je především teoretický přístup. Je to koncepce, podle níž veškeré jevy vzdělávací reality (vzdělávací procesy, jejich programy a fungování, vzdělávací výsledky, vzdělávací instituce, atd.) mohou a musí být určitými způsoby hodnoceny.
2) Pedagogická evaluace je současně metodologie, tj. soubor instrumentů (speciálních metod, technik) a profesních konvencí k aplikaci těchto instrumentů pro účely realizace přístupu.
3) Pedagogická evaluace je proces, tj. soubor aktivit zajišťovaných institucionální a organizační infrastrukturou výzkumu, kterými se realizuje v praxi přístup pomocí metodologie. Tento proces se zaměřuje na zjišťování a analýzu dat odrážejících stav či vývoj určitých jevů vzdělávací reality, tj. na monitorování a měření těchto jevů.
4) Pedagogická evaluace jakožto proces se uskutečňuje na různých úrovních vzdělávací praxe – od hodnocení jednotlivců či jednotlivých vzdělávacích programů až po evaluaci výsledků na úrovni celé národní vzdělávací soustavy či mezinárodní evaluaci vzdělávacích soustav mnoha zemí.
5) Pedagogická evaluace má různé způsoby využití, a to jak pro účely vědecké a výzkumné (kde slouží k teoretické explanaci „chování“ jevů vzdělávací reality), tak pro účely praktické (kde poskytuje základnu pro řízení vzdělávacích institucí, jejich financování apod.) (Průcha, 1996).

Z těchto charakteristik vyplývá, že pedagogická evaluace je velmi komplexní a kvalitativně mnohostranný jev.

Ve vědecké terminologii má „evaluace“ obecný význam „hodnocení“. V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému. Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic, aj. Má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávacího systému, pro strategie plánování jeho rozvoje, priorit, aj. Je samostatnou vědní disciplínou, opírá se o rozsáhlou a propracovanou teoretickou a metodologickou

základnu, – edukometrie, efektivnost vzdělávání, evaluace škol, IEA, Kalibro, srovnávací (komparativní) pedagogika, TIMSS (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, 160).

2.3 Evaluační proces

Před započetím vlastní evaluace je třeba podle Gardové, Flanniganové a Cluskeyové (2004), aby si realizační tým evaluace odpověděl na čtyři důležité otázky, které nasměrují celý proces kupředu. Jsou to: Co chceme vědět? Proč to chceme vědět? Co bychom měli měřit? Jak bychom to měli měřit?

Samotný evaluační proces může být z hlediska jednotlivých vývojových fází rozdělen na 6 fází, které na sebe volně navazují a prolínají se. Jedná se o:

- fázi motivační, ta vzniká v okamžiku potřeby evaluace a stanovuje si otázku „proč“ je evaluace zapotřebí;
- fázi přípravnou, která zahrnuje promýšlení plánů, záměrů a cílů a stanovuje podmínky či pravidla;
- fázi realizační, kdy dochází k naplnění plánů, jejich průběžné aktualizaci a evidenci;
- fázi interpretační, která nabízí prostor pro vyhodnocení získaných dat a informací pro závěrečnou zprávu a zároveň se v ní identifikují priority budoucího vývoje;
- fázi korektivní, která zjištěné poznatky využívá pro upevnění stávajícího stavu;
- fázi metaevaluační, jež završuje celý proces, ale stává se také impulsem pro další evaluaci (Poláchová Vašťatková, 2010).

Aby evaluační proces probíhal co nejlépe, je zapotřebí, aby splňoval tzv. „4E“:

- účinnost (tj. effectiveness), tj. aby byly věci prováděny správným způsobem, s orientací na činnost;
- účelnost (tj. efficiency), tj. aby byly konány správné věci, s orientací na cíl;
- hospodárnost (tj. economy), znamená dělání věcí s minimálními náklady;
- spravedlnost (tj. equity) neboli dělání věcí odpovědně, spravedlivě a podle práva (Poláchová Vašťatková, 2010, 18).

2.4 Pedagogický výzkum

Než se začneme zaobírat teoretickou rovinou pedagogického výzkumu, položme si otázku, k čemu slouží pedagogický výzkum? Ta je totiž klíčová a odhaluje mnohé důležité skutečnosti pro následující výzkumnou (praktickou) část.

Téměř všude se jako hlavní poslání proklamuje „služba edukaci“. To je bezpochyby důležitý, nikoliv však jediný účel existence pedagogického výzkumu. Druhým hlavním účelem je rozvíjet sebe sama a tím i celou pedagogickou vědu. To znamená, že pedagogický výzkum musí vyvíjet i takové činnosti, které směřují dovnitř systému samotného a které pěstují a zdokonalují jeho vlastní teorii, (neboť i výzkum má svou vlastní teorii a paradigmata). Zároveň by měl vyvíjet nové – jím používané metody, jeho personální a materiální základnu aj. Takový výzkum, který zanedbává tento druhý účel své existence, se ocitá ve stagnaci ba dokonce v krizovém stavu. Důvod a smysl existence pedagogického výzkumu je tedy v tom, že:

- produkuje poznatky (nálezy) o edukační realitě pro různé typy adresátů;
- vyvíjí činnosti k fungování a zdokonalování sebe sama.

Pedagogický výzkum je činnost, jejímž účelem je především popis, analýza a eventuálně i prognóza procesů probíhajících uvnitř celého vzdělávacího systému, v závislosti na determinujících podmínkách politických, demografických, ekonomických ale i ideologických.

Pedagogický výzkum a vývoj je systematické a původní zkoumání nebo šetření a s nimi spojené vývojové činnosti týkající se:

- sociálních, kulturních, ekonomických a politických kontextů, ve kterých fungují vzdělávací systémy;
- záměrů vzdělávání;
- procesů vyučování, učení a rozvoje osobnosti;
- práce pedagogických pracovníků;
- organizačního zabezpečení vzdělávací činnosti a zdrojů;
- politických postupů a strategií k uskutečnění cílů vzdělávání;
- politických, ekonomických, sociálních a kulturních, výstupů vzdělávání (Průcha, 2005).

2.4.1 Pedagogický výzkum: stav, struktura, fungování

Vycházíme z teorie, že pedagogická věda má dvě složky: teorii a výzkum.

Teorie: tj. souhrn koncepcí, výroků, hypotéz, formulovaných problémů, skepsí aj., které v systematickém tvaru modelují určitou část reality – v případě pedagogické teorie modelují edukační realitu.

Výzkum: tj. obecně řečeno instrumentální aparát, který nasycuje pedagogickou teorii daty a poznatky o dané realitě.

Obě složky jsou vzájemně komplementární a vzájemně se podmiňují – jedna bez druhé nemůže náležitě fungovat, má-li jít o skutečnou vědu.

Odborníci, kteří mají u nás co do činění s edukační realitou (např. učitelé) nebo kteří se o ní vyjadřují (např. inspektoři) nebo rozhodují o jejím vývoji či financování (např. politici), mají k oběma složkám pedagogické vědy různý vztah. Někteří přeceňují pedagogickou teorii, kdežto pedagogický výzkum spíše přehlížejí jako nepotřebný; jiní naopak považují pedagogickou teorii za málo užitečnou a spoléhají spíše na výzkumné poznatky z terénu; a konečně další se obejdou bez teorie i bez výzkumu vůbec. Postavení pedagogického výzkumu je stále dosti odlišné ve vyspělých zemích Západu a v České republice (Průcha, 2005, 427).

Pro objasnění pojmu pedagogický výzkum je nutno uvést zpočátku jeho charakteristiku.

- Pedagogický výzkum je činnost, jejímž předmětem je edukační realita.
- Pedagogický výzkum má za účel systematicky popisovat, analyzovat a objasňovat různé jevy edukační reality.
- Pedagogický výzkum je zaměřen na objekty edukační reality, které mají kvalitativně diferencovanou povahu. Z toho vyplývá existence různých metod a přístupů v pedagogickém výzkumu.
- Pedagogický výzkum je činnost, která je organizována a institucionalizována. Provádí se tedy v rámci fungování určitých vědeckých a jiných institucí (ústavů, společností, informačních toků, publikačních médií aj.).
- Pedagogický výzkum je činnost, která je svou podstatou praktická, tj. vychází z lidské praxe (je jí vyvolávána) a směřuje do ní svými výsledky a efekty.

- Pedagogický výzkum - jako každá systematická činnost - je založen na určité teorii. Pedagogický výzkum má tedy svou část teoretickou a část praktickou (instrumentální).
- Pedagogický výzkum má svou etiku, tj. soubor morálních hodnot a norem, kterými se řídí profesionální činnost těch, kdo pedagogický výzkum provádějí (Průcha, 2005, 428).

Musíme si však uvědomit, že jsou i oblasti, které pedagogický výzkum nemůže, a to:

- řešit normativní problémy;
- produkovat autoritativní poznatky, jež by bezprostředně odpovídaly na potřeby politických devizních orgánů a pedagogů-praktiků;
- vydávat žádné „patenty“ na řešení různorodých problémů vzdělávání.

Naproti tomu jsou ale oblasti, které řešit může. Jsou to možnosti:

- vytvářet poznatky o vzdělávání pomocí základního výzkumu;
- formulovat otázky, identifikovat problémy a zároveň je také objasňovat;
- produkovat poznatky, které jsou pro politiky jedním zdrojem informací, a to poznatky s poradním (někdy zpochybňujícím) charakterem. Tyto výzkumné poznatky spolu s informacemi z dalších zdrojů vytvářejí „poznatkovou základnu“, která je využívána politiky a praktiky (Průcha, 2005).

Ve vztahu k praxi se často zdůrazňuje, že pedagogická věda nemá jakýsi monopol na výzkum, protože ten může být prováděn i jinými subjekty než pouze profesionálními výzkumníky. Nejčastěji se propaguje idea akčního výzkumu (action research). Tento pojem Švec objasňuje jako takový druh výzkumu, jehož cílem je především bezprostředně zlepšovat či měnit nějaký dílčí úsudek edukační reality (např. sociální klima v jedné třídě). Akční výzkum provádějí zejména praktici (učitelé, pracovníci školského managementu aj.) ve spolupráci či s konzultacemi profesionálních výzkumníků. Akční výzkum nutí profesionální výzkumníky zamýšlet se odpovědněji nad potřebami praxe vzdělávání a nad způsobem komunikace výzkumných výsledků směrem k laikům (Švec et al., 1998).

Pokud jde o využitelnost výsledků pedagogického výzkumu, zdůrazňuje se mnohými badateli, že tato využitelnost musí být zajišťována či usnadňována určitými aktivitami ze strany výzkumníků samých. Jsou to zejména požadavky týkající se komunikačního ztvárnění (sdělitelnosti) výsledků výzkumu; požadavek adresnosti (tj.

respektování rozdílných informačních potřeb jednotlivých skupin uživatelů výzkumu), požadavek adekvátnosti komunikačního ztvárnění (tj. respektování rozsahu a stylu předkládaných informací) aj.

V současné době není v České republice vědecké pracoviště, které by se výhradně a systematicky zabývalo pedagogickým výzkumem; (Pedagogický ústav J. A Komenského, jako pracoviště Československé akademie věd, bylo v důsledku redukce Akademie věd ČR zrušeno). Jedinou platformou českého pedagogického výzkumu s celonárodní působností je Česká asociace pedagogického výzkumu (ČAPV) (Průcha, 2005, 442).

2.5 Evaluace pedagogického výzkumu

Naše každodenní neformální interakce je protnutá mnoha soudy a hodnoceními, které buď účelově, nebo nevědomě pomáhají třídit naši sociální realitu. Tato kategorizace na škále dobrého a špatného, prospěšného a škodlivého atd. v sobě zahrnuje princip hierarchie, jež implicitně vychází z našeho přesvědčení. Evaluační výzkum se liší od našich každodenních soudů tím, že toto přesvědčení (nejčastěji v pozici veřejné politiky, vědeckého diskursu, politické ideologie atd.) reflektuje (Kovář, 2010).

Hlavní důvody, proč je nutno i pedagogický výzkum podrobovat evaluaci jsou následující:

- Pedagogický výzkum je jeden z druhů lidské činnosti, a protože i jiné lidské činnosti a výtvory jsou nějakým způsobem hodnoceny, výzkum není výjimkou. V důsledku toho byly vypracovány a aplikovány metody evaluace výzkumu.
- Druhý důvod vyplývá ze specifického charakteru pedagogického výzkumu: Pedagogický výzkum – tak jak je chápán ve vyspělých zemích a označován termínem „výzkum a vývoj“ (research and development) – je úzce propojen s praxí vzdělávání, a tudíž stupeň vyspělosti a produktivity výzkumu ovlivňuje různá rozhodnutí vzdělávací politiky a přístupy uplatňované v každodenní praxi škol. Proto se věnuje velká podpora pedagogickému výzkumu, jeho institucionálnímu a finančnímu zabezpečení. A vzhledem k vynakládaným prostředkům se také požaduje, aby samotný pedagogický výzkum byl vyhodnocován co do kvality, produktivity aj.
- Specifický důvod plynoucí z členství České republiky v OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj - zkráceně OECD z angl. Organisation for

Economic Cooperation and Development) a jiných mezinárodních organizacích. Ty začleňují nyní také indikátory o pedagogickém výzkumu a vývoji do svých evaluačních přehledů a lze tedy očekávat, že i český pedagogický výzkum bude nutno těmito indikátory pokrývat (Průcha, 1996, 145).

2.5.1 Přístupy uplatňované v evaluaci pedagogického výzkumu

1) Evaluace založené na expertním hodnocení výzkumu kompletními posuzovateli. Pedagogický výzkum, jeho stav, historie či vývojové tendence v určité zemi nebo několika zemích, bývá předmětem analýz prováděných na základě odborných poznatků a zkušeností expertů. Evaluace je prováděna na základě odborných poznatků a zkušeností a také „vědecké intuice" hodnotitelů. I když se tento typ evaluace opírá o publikované práce pedagogického výzkumu, přece jen může být hodnocení ovlivňováno subjektivními faktory, např. preference určitých témat či metodologických přístupů ze strany hodnotitelů apod. Proto se při evaluaci výzkumu uplatňuje i jiný, objektivní způsob hodnocení.

2) Evaluace založená na datech ze scientometrické analýzy výzkumu. Scientometrie je měření stavu, vlastností a trendů vývoje určité vědecké disciplíny nebo její části. Slouží tedy k hodnocení vědy samé, jako nástroj její sebereflexe. Používá především kvantitativního vyhodnocování publikovaných produktů vědy a vyhodnocování informačních pramenů používaných výzkumnými pracovníky (Scientometrická evaluace výzkumu je tedy (na rozdíl od expertní evaluace) přesnější v tom, že pracuje pouze s objektivními produkty výzkumu, na druhé straně je její nevýhodou to, že je málo citlivá na kvalitativní stránku hodnocených produktů. Nerozlišuje produkty (např. publikované výzkumné výsledky) podle stupně jejich kvality – což lépe zohledňují expertní evaluace prováděné kompetentními posuzovateli (Průcha, 1996, 146–147).

2.6 Evaluace výuky

Nejprve musíme objasnit termíny výuka a vyučování. V běžném jazykovém úzu významy obou termínů splývají. Označují celkově to, co se každodenně odehrává ve školních třídách mezi učiteli a žáky. V odborném vyjadřování není jednota; někteří

odborníci používají termíny vyučování a výuka jako synonyma, jiní odborníci – asi většina – je rozlišují. Oba termíny můžeme vymezit následovně:

Vyučování označuje činnosti, které vykonává učitel, instruktor, apod. při realizaci vzdělávacího procesu v interakci se vzdělávajícími se subjekty. Odpovídající anglické termíny jsou teaching, instruction.

Výuka je širší pojem, který zahrnuje jednak vyučování (činnosti učitele), jednak učení (činnosti žáka) a také obsah těchto činností, jejich cíle, podmínky realizace, výsledky, aj. Odpovídající anglický termín je educational (instuctional) process nebo (mnohovýznamové) education (Průcha, 1996, 64).

Toto pojetí zastává také Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, & Mareš, 1995) a je rovněž ve shodě s obecně didaktickou koncepcí Maňáka (1994).

Hodnocení výuky z hlediska koncepčních postupů, kterými je efektivní nebo neefektivní výuka definována a měřena, podporuje a reprodukuje systém produkce znalostí (Magnusson, 2001).

Zajímavá je také problematika toho, jak kvalitu (úroveň) výuky exaktně hodnotit. V praxi se tato evaluace prováděla především jakožto kontrola. Školní inspektoři či jiní pracovníci školského managementu hodnotili školy a učitele, a to hlavně na základě pozorování vyučovacích hodin. Při tomto hodnocení se opírali spíše o intuitivní kritéria, tj., o své vlastní pedagogické zkušenosti a své představy o žádoucí úrovni výuky. Je jasné, že tento způsob výuky nemohl poskytovat přesná a spolehlivá data k evaluaci výuky. Od 60. let se v mnoha evropských zemích (a nyní i u nás) změnila role školní inspekce z prioritní role kontrolní na roli monitorovací a poradní. Zároveň se postupně vypracovávaly a zdokonalovaly výzkumné nástroje, jimiž lze průběh výuky (vyučování) jednak spolehlivě zaznamenávat, jednak jeho úroveň vyhodnocovat, tj. přesně měřit (Průcha, 1996, 64–65).

Evaluace dále podporuje použití studentského hodnocení, slouží také k ověření získaných znalostí a funguje jako důležitý indikátor pro zlepšování a měření kvality vzdělávání (Mustafa & Chiang, 2006).

2.7 Metody evaluace

Metody evaluace najdeme někdy také pod pojmem nástroje evaluace, jindy též jako způsoby hodnocení úrovně výuky. Evaluačním nástrojem rozumíme spolehlivou metodu či techniku sběru dat pro účely vlastního hodnocení školy nebo postupy

podporující různé fáze evaluačního procesu. Existuje velký počet (až několik stovek) jednotlivých technik a postupů k evaluaci výuky, které jsou publikovány v zahraničních odborných časopisech či knihách. Jsou specializovány podle vyučovacích předmětů, ročníků školy nebo věku žáků aj. a není nijak snadné se v nich orientovat. Podle základního přístupu, který uplatňují, je možno je rozdělit na dvě velké skupiny:

1) objektivní (observační) techniky evaluace výuky
2) subjektivní (participační) techniky evaluace výuky

ad 1) Objektivní techniky evaluace výuky jsou založeny na pozorování. Pozorovatel (výzkumný nebo jiný pracovník provádějící evaluaci) je přítomen při výuce ve třídě a pomocí nějakého registračního zařízení (záznamový arch, magnetofon, videokamera aj.) zaznamenává určité parametry průběhu výuky – např. počet a druh učitelových otázek apod. Zaznamenaný průběh výuky se pak podle stanovených kritérií analyzuje a vyhodnocuje, tj. vyvozují se závěry o kvalitě pozorované výuky. Tento způsob evaluace bývá nazýván objektivní, protože zachovává stejný princip jako při pozorování experimentů v přírodních vědách, kdy výzkumný pracovník nesmí zasahovat do průběhu pozorovaných procesů a musí se opírat jen o vědecky registrovatelný (měřitelný) jejich význam.

ad 2) Subjektivní techniky evaluace výuky jsou založeny na jiném principu – na výpovědích účastníků (participantů) výuky o určitých jejích vlastnostech. Bývají to nejčastěji autoevaluace učitelů (self-reporting), tj. výpovědi učitelů (v rozhovorech v deníkových záznamech, aj.) o vlastních vyučovacích činnostech, nebo výpovědi žáků (či jiných subjektů učení) o tom, jak sami vnímají a prožívají výuku. Subjektivní evaluace výuky prováděné žáky se staly součástí širšího hodnocení edukačního prostředí (Průcha, 1996, 65–66).

Hodnotící metody musí být vhodné pro daný proces. Kvalitativní (zaměřený na to, jak jednotlivci a skupiny nahlížejí, chápou a interpretují svět) i kvantitativní (popisují jevy pomocí znaků, které jsou sestrojeny tak, aby měřily určité vlastnosti) výzkumné metody jsou obvykle používány v obecně hodnotících studiích. Výběrem výzkumných metod jsou ovlivněny jak detaily evaluačního procesu, tak jeho čas i hloubka výzkumného rozsahu (Mark & Seasons, 2003).

Specifickou oblastí evaluace výuky je hodnocení kvality vysokoškolské výuky a práce vysokoškolských učitelů, prováděné studenty. Používá se zde hlavně anonymních dotazníků s položkami škály (rating) hodnotícími jednotlivé kurzy,

jednotlivé vyučující apod. V 80. letech se tento typ evaluace prosazoval na některých vysokých školách v USA a jinde, avšak později se od něho ustupovalo, hlavně kvůli potížím vznikajícím z navozování napětí mezi hodnotícími studenty a hodnocenými učiteli. U nás není tento způsob evaluace uplatňován, neboť se setkával se stejnými výhradami jako v zahraničí.

Celkově se v evaluaci výuky projevuje určitá nevyrovnanost v tom, že většina těchto hodnocení se zaměřuje na vyučovací činnosti učitelů, kdežto hodnocení učení žáků, jejich učebních aktivit, je zřídka prováděno. Možná je zde hlavní překážkou to, že v případě učitele se jedná o jeden subjekt, jehož činnosti ve výuce jsou snadněji registrovatelné, kdežto v případě žáků se jedná o větší či menší skupinu subjektů, jejichž individuální činnosti lze obtížně registrovat ve stejném čase (Průcha, 1996, 66).

Při vzájemném porovnávání obou přístupů vyvstává otázka, které techniky evaluace jsou lepší? Nelze však jednoznačně určit, že pouze jeden z obou nabízených přístupů je lepší než druhý. Jako optimální se jeví kombinace obou. Chceme-li dosáhnout co nejspolehlivějšího hodnocení výuky, je nutno používat oba uvedené přístupy. Chceme-li kvalitu (úroveň) výuky spolehlivě hodnotit, musíme:

- buď zkoumat velké soubory učitelů/vyučovacích hodin, tj. abychom vyrovnali interindividuální rozdíly v činnostech učitelů, v tom případě je ale nejasné, jaký vliv na hodnocení má proměnná „žáci“ (třídy s různou skladbou žákovské populace).
- nebo zkoumat výuku v jednotlivých třídách během delšího období, čímž držíme proměnnou „žáci“ konstantní a evaluace poskytuje realističtější výsledky než při hodnocení jednotlivých izolovaných hodin v různých třídách (Průcha, 1996, 68).

2.7.1 Autoevaluace, autoevaluační techniky a sebehodnocení učitelů

Obsah pojmu autoevaluace je v českém prostředí vysvětlován různě, např. ve schválené čtvrté verzi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) jako „systematické posuzování činnosti školy, jehož výsledky slouží jako zpětná vazba ke korekci vlastní činnosti a jako východisko pro další práci školy“ (Jeřábek et al., 2007, 110).

Vysvětlení pojmu autoevaluace (sebe-evaluace) najdeme také v jiných zdrojích. Například Nezvalová jej podle Roupce vykládá jako „systematicky připravené a plánovité

hodnocení, směřující podle předem stanovených kritérií k předem stanoveným cílům“ (Nezvalová, 2006).

Jiné vysvětlení tohoto termínu říká, že „autoevaluaci je možno chápat jako mechanismus soustavné autoregulace vlastní pedagogické práce“ (Rýdl, 1998, 19).

V neposlední řadě je autoevaluace definována jako studenty posuzovaná kvalita jejich práce, založená na důkazech a explicitních kritériích, za účelem produkovat lepší práci do budoucna (Ross & Rolheiser, 2000).

Složenina termínu autoevaluace naznačuje, že se jedná o vlastní a původní evaluační činnost prováděnou samotným původcem evaluačních činností. Původcem evaluace může být jednotlivý učitel nebo škola jako celek. Vzhledem k současným trendům a nově zavedeným povinnostem zakotveným ve školském zákoně o zpracovávání výroční zprávy školy a vlastního hodnocení školy se dostupná literatura až na výjimky zabývá především autoevaluací školy. Jedná se o požadavek, aby škola jako celek, respektive její zaměstnanci, byli schopni společně hovořit o kvalitě své práce, uvědomovat si přednosti a nedostatky, analyzovat chyby, hledat nápady na opravení a zlepšení, zavádět změny. Nejedná se samozřejmě jen o zavádění změn za každou cenu, ale také o udržení stávajícího kvalitního vyhovujícího stavu, pokud takový je. Ovšem všechny tyto vnitřní procesy a vnější změny musí proběhnout v prvé řadě v každém jednotlivém pedagogovi, který kvalitu školy spolu s ostatními kolegy spoluformuje a spoluovlivňuje. Hlavním smyslem autoevaluace je zlepšování ve všech oblastech edukační reality. Jedná se o proces, který by měl být realizován nepřetržitě (Ďatková, 2009).

Jsou prováděny i takové typy evaluace, kdy zdrojem dat o výuce jsou autoevaluace (sebehodnocení) učitelů nebo autodeskripce (popis vlastních činností), anglicky self-reporting. Autoevaluační data jsou získávána z různých zdrojů (deníkové záznamy, sebehodnotící dotazníky, rozhovory aj.).

Mezi autoevaluační techniky řadíme:

1) písemné dotazníky rozesílané poštou (mail survey)
2) ústní nebo telefonické dotazování, se stejným obsahem zjišťování jako u písemného dotazování
3) deníkové záznamy učitelů, v nichž byly podle určitých instrukcí zaznamenávány časové profily každodenní výuky (Průcha, 1996, 71–72).

3 CÍLE

Hlavním cílem této bakalářské práce je analýza výsledků evaluace jednotlivých pracovišť Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci dosažených v akademickém roce 2011/2012, které byly získány na základě evaluačního šetření.

Dílčí cíle:

- Analyzovat evaluaci výuky předmětů vyučovaných na FTK UP.
- Analyzovat evaluaci výuky vyučujících jednotlivých pracovišť FTK UP.
- Korekce struktury dotazníku.
- Celkové zhodnocení průběhu evaluace na FTK UP.

4 METODIKA

4.1 Výzkumný soubor

Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci (FTK UP) je organizačně rozdělena do šesti kateder a jednoho institutu.

- IZS – Institut aktivního životního stylu
- KAS – Katedra sportu
- KAT – Katedra aplikovaných pohybových aktivit
- KFA – Katedra fyzioterapie
- KPK – Katedra přírodních věd v kinantropologii
- KRL – Katedra rekreologie
- KSK – Katedra společenských věd v kinantropologii

Do těchto pracovišť jsou rozděleny jednotlivé předměty, které mohou studenti navštěvovat během svého studia. V rámci evaluačního šetření byly tyto předměty zařazeny k dané katedře dle toho, na jakém pracovišti působí jeho vyučující. Evaluace se účastnili studenti jak z prezenčního, tak z kombinovaného studia. V rámci evaluace bylo hodnoceno v zimním semestru 93 pedagogů v 301 předmětech. V letním semestru bylo hodnoceno 100 pedagogů v 224 předmětech.

Tabulka 1. Celkový přehled evaluace za zimní semestr 2011

Forma studia	Dotazníky	Předměty	Učitel
	počet	počet	počet
Prezenční	6070	201	89
Kombinovaná	3070	121	56

Tabulka 2. Celkový přehled evaluace za letní semestr 2012

Forma studia	Dotazníky	Předměty	Učitel
	počet	počet	počet
Prezenční	3117	115	67
Kombinovaná	2767	119	57

4.1 Dotazníkové šetření

Před zahájením evaluace byli vyučující o jejím průběhu informováni formou informačního letáku (příloha 1). Dotazníky byly studentům rozdány prostřednictvím vyučujících a dobrovolníků vždy na konci zimního a letního semestru. Tento fakt poskytl dostatečný prostor pro hodnocení jednotlivých předmětů. Důležitým krokem ke spolehlivosti závěrů by měla být skutečnost, že studenti tyto dotazníky vyplňovali anonymně. Jejich odpovědi byly využity pouze za účelem evaluace a studenti byli ujištěni, že nebudou nikterak zneužity.

Dotazník (příloha 2) byl sestaven z deseti otázek, které byly hodnoceny metodou škálování na stupnici 1 (rozhodně ne) až 6 (rozhodně ano), kdy studenti měli za úkol subjektivně označit jim nejbližší odpověď na předložené stupnici. Otázky zahrnovaly jak strukturovanost a kvalitu výuky, tak osobnostní a pedagogické kvality pedagoga. V závěru studenti měli možnost slovního vyjádření, za předpokladu, že nabízené otázky jim pro hodnocení přišly nedostatečné. Za akademický rok 2011/2012 bylo vyhodnoceno 15022 dotazníků. Z toho v zimním semestru prezenčního studia 6070 a kombinovaného studia 3070. V letním semestru potom za prezenční studium 3117 a za kombinované studium 2765.

Vedoucí kateder na konci února obdrželi podrobné výsledky evaluace. Rovněž jim bylo sděleno, zda na své katedře mají, ve srovnání všech pracovišť, vynikající pedagogy nebo naopak pedagogy, kteří by se měli nad „svým přístupem a pedagogickým umem zamyslet“. Po odborné stránce nebyly shledány u jednotlivých vyučujících žádné nedostatky. S podrobnými výsledky evaluace vedoucí kateder postupně seznámili jednotlivé vyučující (Dostálová, 2011).

4.2 Přístupy k hodnocení výsledků

Snad nejdůležitějším prvkem celé evaluace bylo získání zpětné vazby pro vyučující, kteří se mohli více seznámit s tím, jak jejich práci hodnotí studenti. Dále se dozvěděli, které klady na jejich výuce nebo jich samotných vyzdvihují a naopak, co se studentům jeví jako nedostatečné. Takové hodnocení by vyučující neměli brát jako něco negativního, ale spíš jako možnost zdokonalit se a posunout ve své pedagogické praxi kupředu.

V této práci jsme se ovšem zaměřili více na fakultní pracoviště a nikoli na samotné vyučující. Na základě získaných dat bylo spočteno celkové skóre pro jednotlivé vyučující

a jejich předmět. Zároveň jsme získali pomyslný fakultní průměr, který dosáhl skóre 5,46. Z tohoto prvního výsledku můžeme usoudit, že studenti považují zázemí fakulty a práci pedagogů za velmi dobré. S touto hodnotou byly dále porovnávány skóre získaná jednotlivými fakultami. (Nutno říci, že do celkového skóre nebyly započítány otázky 3 a 9, jejichž hodnota v pozitivní oblasti dosahovala pozice jedna. Tento stav by zkreslil hodnotu celkového skóre a do budoucna bude upraven tak, aby pozitivní hodnocení bylo u všech otázek jednotné a to buď na pozici 1 nebo 6, případně na jiné koncové hodnotě).

5 VÝSLEDKY

Evaluační šetření poskytlo zajímavá data jak z průběhu evaluace samotné, tak z hlediska analýzy výsledků evaluace jednotlivých pracovišť Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci v akademickém roce 2011/2012 či kvality výuky předmětů vyučovaných na FTK UP.

5.1 Průběh evaluace

Vzhledem k potřebě objektivně ukázat reálný stav vzdělávání, ale také tento stav teoreticky objasnit a vytvořit tak základnu pro praktická opatření, se Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci rozhodla pravidelně provádět evaluační šetření, v rámci kterého by získala potřebná data z hlediska kvality výuky jednotlivých kateder, předmětů i vyučujících samotných. Evaluační šetření na FTK probíhá již po dva roky.

První kolo evaluace proběhlo v akademickém roce 2010/2011. Vzhledem k faktu, že šetření probíhalo poprvé, přineslo s sebou hned několik nedostatků. Mezi hlavní patřila nedokonalá distribuce dotazníků, kterou zajišťovali dobrovolníci z řad studentů i pracovníků fakulty. I přes veškerou snahu nebyly dotazníky doručeny do všech předmětů. K dalším nedostatkům patřila relativně nízká návratnost dotazníků a v neposlední řadě i celková zpětná vazba, která, nejen že se nedostala ke studentům, ale ani k mnohým vyučujícím. Optimální nebylo ani technické zpracování údajů zejména pro další práci se získanými daty.

V zimním semestru akademického roku 2011/2012 došlo poprvé k rozdělení předmětů nikoli dle garance katedry, ale podle příslušnosti vyučujícího k danému pracovišti. Tím byla zajištěna výrazně vyšší zpětná vazba vyučujícím prostřednictvím vedoucích pracovníků daných kateder. Poprvé byla také zpracována závěrečná zpráva o průběhu a výsledcích evaluace, která byla opět distribuována mezi jednotlivé vyučující elektronickou formou. Hlavním nedostatkem evaluačního šetření v tomto období však byla neinformovanost studentů o závěrech a výsledcích evaluace.

K dalšímu zlepšení průběhu evaluace došlo v letním semestru akademického roku 2011/2012. Před zahájením vlastního evaluačního šetření byli vyučující s dostatečným předstihem informováni prostřednictvím vytvořených informačních letáků o připravované evaluaci. Tento rok byla zdokonalena zejména distribuce dotazníků, které byly vyučujícím k dispozici na vrátnicích jednotlivých fakultních pracovišť. Vyzvednutí i odevzdání dotazníků na jednom místě v krátkém časovém horizontu zajistilo maximální návratnost.

Kromě dokonalejší zpětné vazby směrem k vyučujícím byla poprvé zajištěna také zpětná vazba směrem ke studentům. Ti byli informováni o výsledcích evaluace prostřednictvím internetového portálu FTK UP, ale také na všech veřejných nástěnkách fakulty. Evaluační šetření probíhalo podle metodického pokynu k evaluaci výuky na FTK UP (Kudláček, 2011).

Z evaluačního šetření v posledním roce vyplynula potřeba vytvořit nový záznamový arch (příloha 3), který je uživatelsky přívětivý například vzhledem k možnosti elektronické i tištěné podoby.

5.2 Hodnocení kateder

Pro přehlednější orientaci v tabulkách uvádíme několik opakovaně používaných zkratek hodnocených pracovišť fakulty tělesné kultury.

- IZS – Institut aktivního životního stylu
- KAS – Katedra sportu
- KAT – Katedra aplikovaných pohybových aktivit
- KFA – Katedra fyzioterapie
- KPK – Katedra přírodních věd v kinantropologii
- KRL – Katedra rekreologie
- KSK – Katedra společenských věd v kinantropologii

V následujících tabulkách je zobrazeno, v jakém rozmezí hodnotící stupnice studenti hodnotili výuku a vyučující. Dále je uvedeno, jak si vedly jednotlivé katedry v prezenční i kombinované formě studia. V tabulkách číslo 5 a dále pak 8 jsou pro přehled zobrazeny celkové průměry všech kateder opět v obou formách studia. Tyto tabulky zobrazují dosažené skóre v zimním semestru 2011 (tab.: 3,4,5) a také v letním semestru 2012 (tab.: 7,8,9).

5.2.1 Hodnocení kateder, zimní semestr 2011

Tabulka 3. Počet předmětů v jednotlivých stupních bodovací škály za zimní semestr 2011

Forma studia	Hodnotící škála	Počet předmětů v jednotlivých stupních bodovací škály			
	Využité rozpětí	5,99–5,00	4,99–4,00	3,99–3,00	2,99–2,00
Prezenční	5,97–2,59	172	24	3	2
Kombinovaná	5,96–4,10	114	7	–	–

Tabulka 4. Průměrné skóre dosažené katedrami za zimní semestr 2011

Katedry	IZS	KAS	KAT	KFA	KPK	KRL	KSK
Průměrné skóre prezenční	4,98	5,58	5,49	5,14	5,28	5,15	5,27
Průměrné skóre kombinovaná	5,38	5,57	5,62	–	5,41	5,54	5,51

Tabulka 5. Průměrné skóre dosažené u všech kateder v jednotlivých formách studia za zimní semestr 2011

Forma studia	Celkový průměr kateder
Prezenční	5,35
Kombinovaná	5,52

Ze získaných dat je na první pohled jasné, že nejnižší hodnotu celkového skóre za zimní semestr 2011 dosáhl IZS – Institut aktivního životního stylu (4,98 prezenční a 5,38 kombinovaná forma), respektive předměty pod něj spadající. Zásadním ukazatelem zřejmých nedostatků je to, že tak byl hodnocen v obou formách studia, tedy jak prezenční, tak kombinované formě. Pokud se podíváme hlouběji do problému, a to na konkrétní předměty, zjistíme, že velkou měrou došlo ke snížení celkového skóre "negativním" hodnocením předmětu metodologie a statistika a jeho dalších forem.

Tabulka 6. Skóre dosažené předměty v IZS

IZS – Institut aktivního životního stylu			
Prezenční forma studia		Kombinovaná forma studia	
DIPLS	5,52	KDIPS	5,71
CIJNZ	5,40	KZSTA	5,66
MV	5,32	KMETO	5,58
PEDAS	5,28	KMEVY	5,29
PDTV	4,81	KPDTV	5,18
METS	4,45	KMETS	4,88
MEST	4,12	–	–

Vysvětlivky: Diplomový seminář (DIPLS), Cizí jazyk – němčina základ (CIJNZ), Metodologie výzkumu (MV), Pedagogika sportu (PEDAS), Pedagogika školní tělesné výuky (PDTV), Metodologie a statistika (METS), Diplomový seminář (KDIPS), Základy statistiky (KZSTA), Metodologie výzkumu (KMETO), Metodologie pedagogické výzkumu (KMEVY), Pedagogika školní tělesné výchovy (KPDTV), Metodologie a statistika (KMETS).

Pro objasnění tohoto stavu jsme se podívali na studenty doložené komentáře. Ty jen potvrdily nízkou hodnotu celkového skóre. Tento předmět dostal ve všech případech pouze negativní komentáře. Z těch vyplývá, že studenti postrádají především pedagogické dovednosti vyučujícího, jsou nespokojeni zejména s nedokonalým předáváním informací, nesrozumitelností a také nepraktičností předmětu. Ze subjektivního stanoviska můžeme usoudit, že studenti očekávají od tohoto předmětu jiné, praktičtější informace, než se jim zde nabízí, a to navíc ne zcela ideální formou.

Naopak výborně si vede v obou formách studia KAS – Katedra sportu (5,58 prezenční a 5,57 kombinovaná forma), přesto v kombinované formě studia byla ještě o něco lépe hodnocena KAT – Katedra aplikovaných pohybových aktivit (5,62).

Nad celofakultní skóre za akademický rok 2011/2012, které činilo 5,46 bodu, se tedy dostaly v zimním semestru pouze KAS – Katedra sportu (5,58) a KAT – Katedra aplikovaných pohybových aktiv (5,49), které byly hodnoceny studenty prezenční formy studia. V kombinované formě studia takto uspěly KAS – Katedra sportu (5,57), KAT – Katedra aplikovaných pohybových aktiv (5,62), KRL – Katedra rekreologie (5,54) a KSK – Katedra společenských věd v kinantropologii (5,51).

5.2.2 Hodnocení kateder, letní semestr 2012

Tabulka 7. Počet předmětů v jednotlivých stupních bodovací škály za letní semestr 2012

Forma studia	Hodnotící škála	Počet předmětů v jednotlivých stupních bodovací škály			
	Využité rozpětí	5,99–5,00	4,99–4,00	3,99–3,00	2,99–2,00
Prezenční	5,97–3,64	110	16	1	–
Kombinovaná	5,98–4,33	113	6	–	–

Tabulka 8. Průměrné skóre dosažené katedrami za letní semestr 2012

Katedry	IZS	KAS	KAT	KFA	KPK	KRL	KSK
Průměrné skóre prezenční	5,62	5,64	5,53	5,25	5,36	5,23	5,32
Průměrné skóre kombinovaná	5,53	5,67	5,68	–	5,58	5,57	5,59

Tabulka 9. Průměrné skóre dosažené u všech kateder v jednotlivých formách studia za letní semestr 2012

Forma studia	Celkový průměr kateder
Prezenční	5,43
Kombinovaná	5,60

V letním semestru si IZS – Institut aktivního životního stylu výrazně polepšil, zejména v prezenční formě studia, když dosáhl hodnocení 5,62 oproti 4,98 ze zimního semestru. Nutno říci, že s úplně jiným složením předmětů, což je pro výsledný průměr rozhodující. Bude tedy vhodné se závěry počkat na další evaluační výsledky za akademický rok 2012/2013 a hodnotit tak semestry odpovídající si strukturou předmětů. Zkreslující je také fakt, že předměty hodnotilo velmi málo studentů. V letním semestru hodnotilo pouze dva z pěti předmětů, spadajících pod IZS – Institut aktivního životního stylu, více jak deset studentů. Navíc nejvyššího hodnocení dosáhla opět KAS – Katedra sportu, v prezenční formě studia to bylo konečné skóre 5,64. V kombinované formě studia, se skóre 5,67, skončila o setinu bodu na druhém místě opět za KAT – Katedra aplikovaných pohybových aktivit (5,68), která potvrdila své prvenství ze zimního semestru. Nejnižší hodnocení za prezenční formu dostala KRL – Katedra rekreologie (5,23). Pokud se znovu zaměříme

na jednotlivé předměty, ukazuje se, že žádný z předmětů nedosáhl nejvyššího průměru (myšleno nad hranici 5,9). Byly hodnoceny v rozsahu 5,80 – 4,52. Z 9 hodnocených předmětů nedosáhly na hranici 5,00 bodu 3 předměty. Na závěr jen připomeňme, že přesto, že mluvíme o nejnižším dosaženém skóre, nezaměňujme tento termín za termín špatný nebo nedostatečný.

Pro ucelení shrneme, že hodnoty celofakultního skóre za akademický rok 2011/2012 (5,46) dosáhly v prezenční formě studia katedry IZS – Institut aktivního životního stylu (5,62), KAS – Katedra sportu (5,64), KAT – Katedra aplikovaných pohybových aktivit (5,53). V kombinované formě studia se nad celofakultní průměr dostaly dokonce všechny hodnocené katedry.

5.3 Porovnání předmětů

V následující kapitole se zaměříme na to, jaké předměty byly hodnoceny nejvyšším a nejnižším skóre.

V tabulkách je přehled vždy pěti předmětů s celkově nejvyšším dosaženým skóre a zároveň pěti předmětů, které obdržely nejnižší bodové ohodnocení. Uvedena je i příslušná katedra, a to pro oba semestry a pro obě formy studia. Ty byly vybrány z celkového pořadí předmětů. Pro zajištění objektivity byly do přehledu vybrány pouze předměty, které hodnotilo deset a více studentů.

Tabulka 10. Úspěšnost předmětů prezenční formy studia v zimním semestru 2011

Prezenční forma studia					
Předměty s nejvyšším skóre			Předměty s nejnižším skóre		
Katedra	Předmět	Skóre	Katedra	Předmět	Skóre
KAS	TDSH	5,97	IZS	METS	4,12
KPK	KEKČ2	5,93	KPK	ANT sem.	3,71
KAS	DIHMK	5,91	KSK	CIJAZ	3,68
KAS	GYS2	5,90	KSK	CIJAS	2,88
KAT	ZNAK1	5,90	KSK	SOVC	2,59

Vysvětlivky: Teorie a didaktika sportovních her (TDSH), Ekologie člověka (KEKČ2), Didaktika tělocvičných dovedností 2 – sportovní hry (DIHMK), Sportovní gymnastika 2 (GYS2), Znakový jazyk 1 (ZNAK1), Metodologie a statistika (METS), Anatomický seminář (ANT sem.), Cizí jazyk – angličtina základ (CIJAZ), Cizí jazyk – angličtina specializace (CIJAS), Sociologie volného času (SOVC).

Tabulka 11. Úspěšnost předmětů dálkové formy studia v zimním semestru 2011

Kombinovaná forma studia					
Předměty s nejvyšším skóre			Předměty s nejnižším skóre		
Katedra	Předmět	Skóre	Katedra	Předmět	Skóre
KSK	KPSTV	5,96	KSK	KPSY1	4,93
KAT	KDISP	5,92	IZS	KMETS	4,88
KRL	KCVH2	5,92	KRL	BPS	4,73
KAS	KAPH	5,91	KPK	KFAN	4,65
KAT	KKPZP	5,90	KPK	KANF1	4,10

Vysvětlivky: Psychologie Tv a sportu (KPSTV), Didaktika společných programů (KDISP), Cvičení a hry v přírodě 2 (KCVH2), Aplikované pohybové hry (KAPH), Kompenzační pomůcky pro ZP (KKPZP), Klinická psychologie (KPSY1), Metodologie a statistika (KMETS), Bezpečnostní politika státu (BPS), Funkční anatomie (KFAN), Anatomie funkční 1 (KANF1).

Tabulka 12. Úspěšnost předmětů prezenční formy studia v letním semestru 2012

Prezenční forma studia					
Předměty s nejvyšším skóre			Předměty s nejnižším skóre		
Katedra	Předmět	Skóre	Katedra	Předmět	Skóre
KAS	GYMUK	5,94	KPK	ZAZPE	4,33
KAS	GYS2	5,92	KPK	ZZST	4,11
KAS	VOL1	5,9	KSK	SOSK	4,07
KAS	TDG	5,89	KPK	ANF2	4,06
KAS	ZAG2	5,89	KAT	ZTV1K	3,64

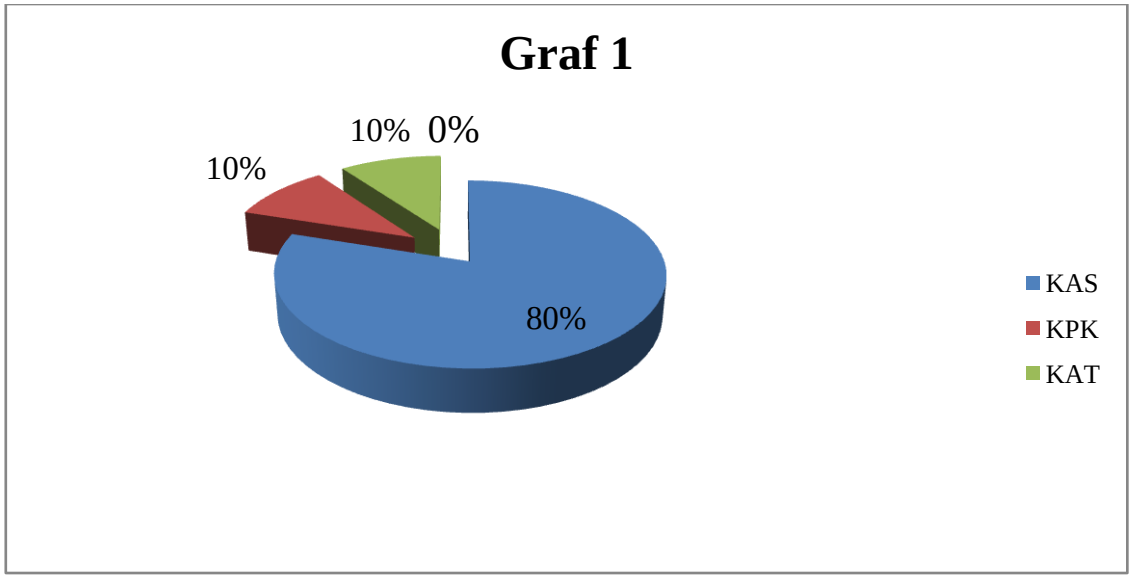
Vysvětlivky: Gymnastika – účelová a kondiční (GYMUK), Sportovní gymnastika 2 (GYS2), Volejbal 1 (VOL1), Teorie a didaktika gymnastiky (TDG), Základní gymnastika 2 (ZAG2), Zdravotník pobytových akcí (ZAZPE), Základy životního stylu (ZZST), Sociologie skupin (SOSK), Anatomie 2 (ANF2), Zdravotní tělesná výchova (ZTV1K).

Tabulka 13. Úspěšnost předmětů dálkové formy studia v letním semestru 2012

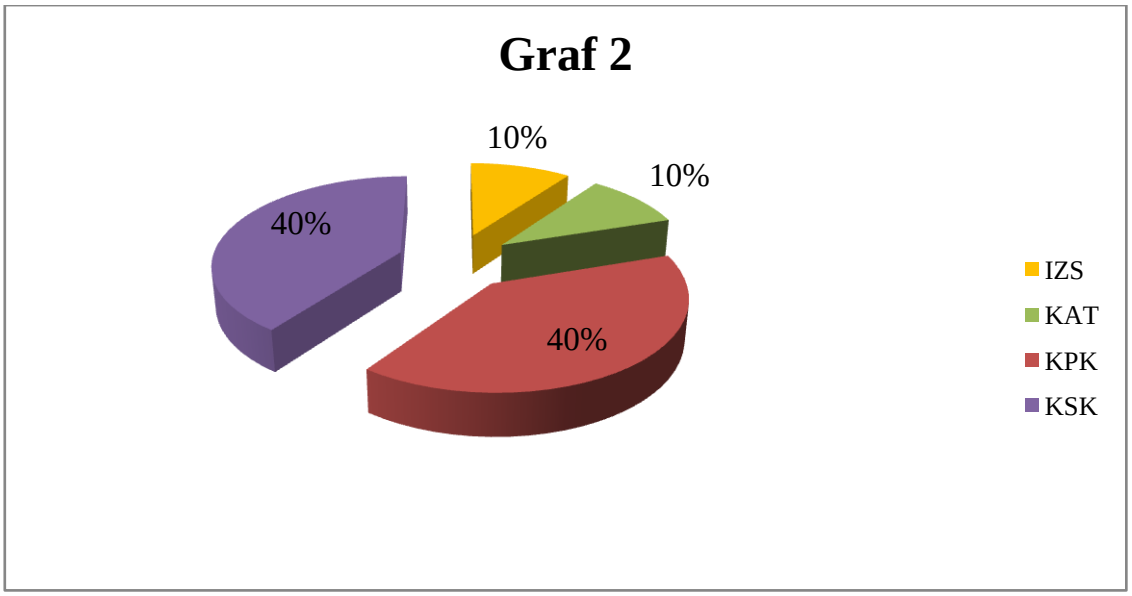
Kombinovaná studia					
Předměty s nejvyšším skóre			Předměty s nejnižším skóre		
Katedra	Předmět	Skóre	Katedra	Předmět	Skóre
KAS	KPL2	5,98	KAT	KISPP	4,99
KAS	KGYMT	5,97	KRL	KPORZ	4,66
KAS	KSHA1	5,96	KAS	KDIA1	4,55
KAS	KMADO	5,95	KSK	KSOPA	4,53
KRL	SCAM1	5,95	KRL	KPODN	4,33

Vysvětlivky: Plavání 2 (KPL2), Gymnastika – teorie (KGYMT), Sportovní specializace 1 – házená (KSHA1,) Manažerské dovednosti (KMADO), Sportovní kemp 1 (SCAM1), Integrativní speciální pedagogika (KISPP), Pohybové režimy (KPORZ), Didaktika atletiky 1 (KDIA1), Somatologie a somatopatologie (KSOPA), Podnikatelství (KPODN).

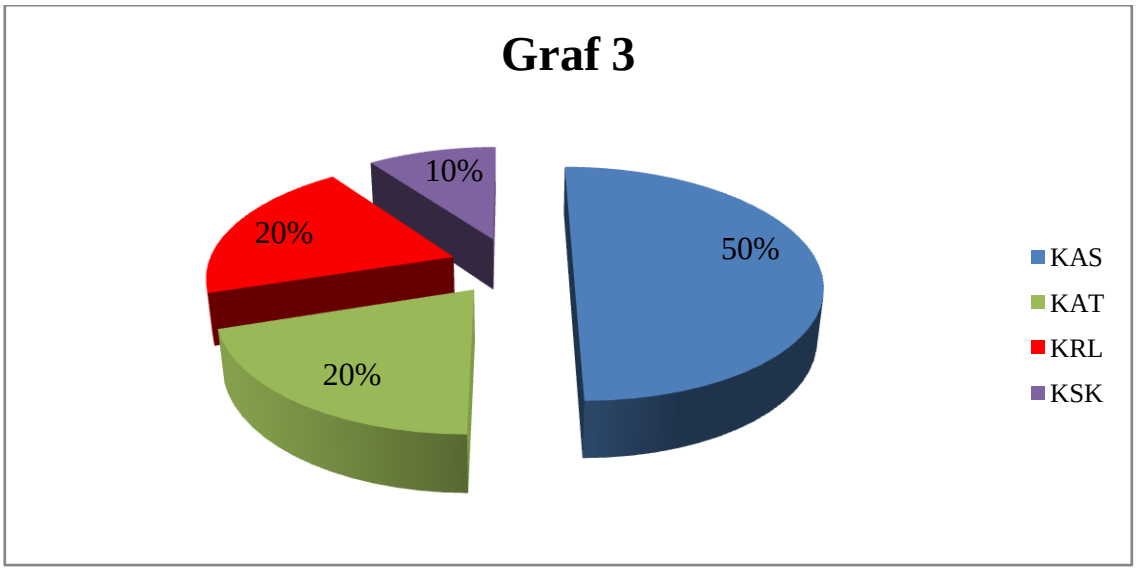
Pro jednodušší orientaci jsme vytvořili grafy, v kterých jsme procentuálně vyjádřili počet předmětů zastoupených v obou kategoriích hodnocených předmětů jednotlivých kateder za akademický rok 2011/2012.



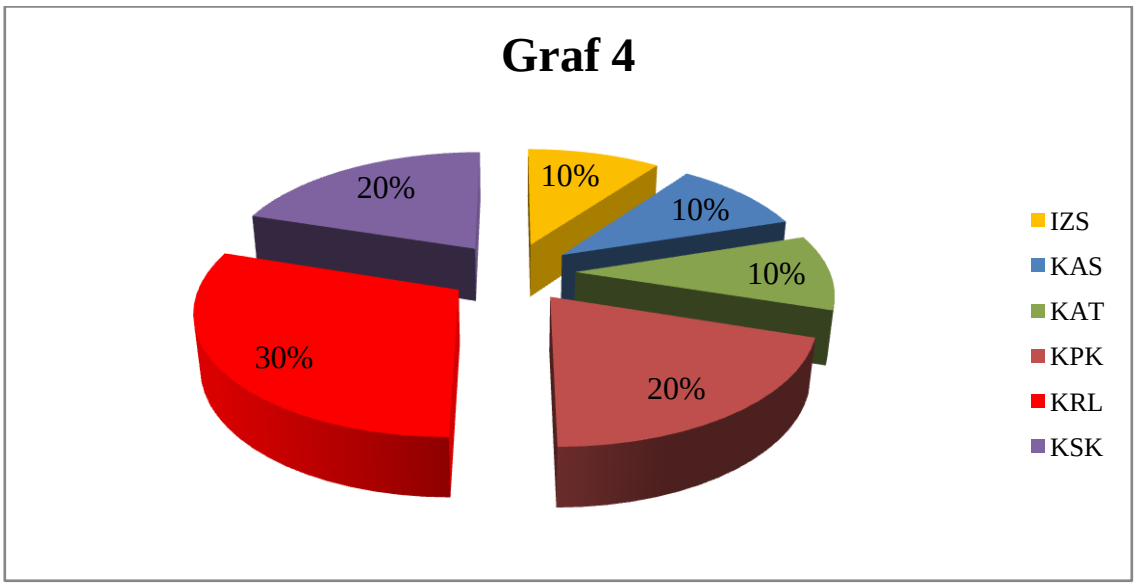
Obrázek 1. Zastoupení kateder v kategorii předmětů s nejvyšším skóre pro akademický rok 2011/2012, prezenční formy studia.



Obrázek 2. Zastoupení kateder v kategorii předmětů s nejnižším skóre pro akademický rok 2011/2012, prezenční formy studia.



Obrázek 3. Zastoupení kateder v kategorii předmětů s nejvyšším skóre pro akademický rok 2011/2012, kombinované formy studia.



Obrázek 4. Zastoupení kateder v kategorii předmětů s nejnižším skóre pro akademický rok 2011/2012, kombinované formy studia.

6 ZÁVĚRY

Z výsledků vyplývá, že výuka na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci je vedena podle studentů hodnotících jednotlivé předměty, velmi kvalitně. Na šestibodové stupnici, kdy 1 = nejnižší bodové ohodnocení (nejslabší výkon) a 6 = nejvyšší bodové ohodnocení (výborný výkon), byla většina předmětů hodnocena v rozmezí 5–6 bodového hodnocení. Vypovídá o tom i získané celofakultní skóre, které dosáhlo hodnoty 5,46 bodu.

U každého předmětu bylo hodnoceno deset otázek, které byly zpracovány pomocí frekvenčních grafů (příloha 4) a celkového skóre. Z tohoto údaje byly vyjmuty otázky číslo 3 a 9. Otázka číslo 3 pro nevalidní výběr nabízených odpovědí a otázka číslo 9 z důvodu obráceného hodnocení, kdy 1 = nejvyšší bodové ohodnocení (výborný výkon), 6 = nejnižší bodové ohodnocení (nejslabší výkon). Takto hodnocené otázky by zkreslily vypovídající hodnotu celkového skóre. Je proto předpoklad, že budou do budoucna přeformulovány. V několika případech byly tyto otázky hodnoceny naprosto mimo očekávání. Tento fakt by mohl napovídat, že někteří studenti nepřistupovali k hodnocení příliš zodpovědně a u všech otázek, zatrhli jednotnou hodnotu a to 6, případně náhodně zvolili hodnoty 5 a 6.

Při hodnocení jednotlivých předmětů využili studenti prezenčního studia větší škálový rozptyl na rozdíl od studentů dálkové formy studia. Těm stačilo k hodnocení méně stupňů hodnotící stupnice.

Pokud hodnotíme výsledky úspěšnosti kateder, je zřejmé, že nejlépe je studenty hodnocena KAS – Katedra sportu a KAT – Katedra aplikovaných pohybových aktivit. Studenti upřednostňují charakter jejich předmětů. Naproti tomu KPK – Katedra přírodních věd v kinantropologii a KSK – Katedra společenských věd v kinantropologii zůstaly v pozadí zájmu pro teoretičnost a jejich výzkumné zaměření. Z osobní zkušenosti mohu tento výsledek jen potvrdit. Většina studentů si vybrala fakultu tělesné kultury na základě oblíbenosti sportovních činností a tělesných aktivit. Z šetření vyplynulo, že učitelé zaměření na odbornou výzkumnou činnost se u studentů netěší takové oblibě z hlediska osobnostních rysů a kvality pedagogického působení při předávání jejich znalostí a vědomostí.

Při závěrečném posuzování dotazníku vyšlo najevo několik nedostatků. Jak bylo již dříve zmíněno, bylo by vhodné sjednotit formu otázek tak, aby měly jednotnou vypovídající hodnotu. Dále pak přizpůsobit formu evaluace moderním technickým trendům. Jako vhodná se jeví evaluace prostřednictvím online systému, kdy by data byla zaznamenána přímo do systému a bylo by možné jejich okamžité elektronické zpracování. Přínosem

pro motivaci studentů v jejich aktivním zapojení se do evaluace by jistě bylo, kdyby jejich úsilí bylo ohodnoceno v rámci kreditového systému.

Vzhledem k vývoji evaluačního šetření na FTK UP můžeme usuzovat, že fakulta má zájem neustále zvyšovat svou kvalitu na základě získaných dat a s ohledem na tento fakt zefektivňuje i proces evaluace samotné. V současné době se výsledky evaluace jednotlivých předmětů postupně zaznamenávají již do nového upraveného formuláře, tak aby vedoucí kateder mohli případně předat výsledky jednotlivým vyučujícím i v tištěné podobě. Stejně tak se připravuje přepracování evaluačního dotazníku podle konstruktivních připomínek.

7 SOUHRN

Cílem bakalářské práce byla analýza výsledků evaluace jednotlivých pracovišť na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci za akademický rok 2011/2012. Zjistit, jak hodnotí studenti kvalitu výuky na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, porovnat výsledky jednotlivých kateder a zjistit celkový stav zázemí fakulty, kvality výuky a kvalit pedagogů působících na fakultě z pohledu studentů.

V teoretické části jsme se zaměřili hlavně na vysvětlení pojmů evaluace a evaluační výzkum, jeho stav, strukturu a fungování. Dále jsme se orientovali na přístupy a metody evaluace a v závěru jsme objasnili pojem autoevaluace.

V praktické části jsme vyhodnotili průběh evaluace a konkrétní výsledky jednotlivých pracovišť a předmětů s nejvyšším a nejnižším dosaženým skóre. V souvislosti s nalezenými nedostatky (inverzní postavení otázek číslo 3 a 9) v evaluačním dotazníku jsme doporučili jeho drobnou korekci. Fakulta tělesné kultury byla v celkovém skóre hodnocena kladně a její celkové skóre činilo 5,46 bodu z 6,00 možných. Nejnižší hodnotu celkového skóre získal IZS – Institut aktivního životního stylu (4,98), hodnocen tak byl studenty prezenční formy studia v zimním semestru 2011. Nejvyšší skóre získala naopak KAT – Katedra aplikovaných pohybových aktiv (5,68), hodnocena studenty dálkového studia v letním semestru 2012. Při zhodnocení celkových výsledků evaluace jsme zjistili, že studenti hodnotí pozitivněji prakticko-metodické předměty. V pozadí zájmu zůstaly předměty výzkumného zaměření, spadající zejména pod katedry KPK – Katedra přírodních věd v kinantropologii a KSK – Katedra společenských věd v kinantropologii.

V závěrečné části výzkumu jsme se zaměřili na mezní hodnoty celkového skóre hodnocených předmětů a procentuálně jsme získaná data zpracovali v rámci kateder v jednotlivých kategoriích. Tyto hodnoty nám jen potvrdily původní výsledky.

8 SUMMARY

The aim of the bachalor thesis was:

- the analysis of evaluation results in particular departments of the Faculty of Physical Culture at Palacký University in Olomouc in the school year 2011/2012.
- to find out how the students evaluate the quality of teaching at Faculty of Physical Culture at Palacký University in Olomouc.
- to compare the results of particular departments and to find out the total state of the faculty facilities, the quality of education and the quality of pedagogues from the students´ point of view.

In the theoretical part , we have concentrated especially on explaining the terms evaluation and evaluation research, its state, structure and working. Also we have concentrated on the attitudes and methods of evaluation and we have explained the term self-evaluation in the end.

In the practical part we have appraised the process of evaluation and certain results of particular departments and subjects with the highest and the lowest reached score. In connection with mistakes we had found in the evaluation questionnaire (inverse position of questions 3 and 9), we reccomended its little correction. The Faculty of Physical Culture was evaluated in a possitive way – its total score was 5,46 points of 6 possible. The Institute of Active Life Style obtained the lowest score (4,98) – it was evaluated by the students of attendance form of studying in the winter semester 2011. By contrast the Department of Applied Physical Activities reached the highest score (5,68) – it was evaluated by the students of extra-mural studies in summer semester 2012. While comparing the total results of evaluation, we have found out that students prefer practical and methodical subjects to subjects concentrated on research, especially from the Department of Science in Kinanthropology and the Department of Social Science in Kinanthropology.

In the final part of our research we have concentrated on the limit values of the total score of evaluated subjects – we have expressed the data as a percentage for the particular departments in individual categories. These values confirmed our previous results.

9 REFERENČNÍ SEZNAM

Byčkovský, P. (1982). *Základy měření výsledků výuky*. Praha: Výzkumný ústav inženýrského studia.

Dostálová, I. (2011). *Závěrečná zpráva z evaluace výuky na FTK UP za zimní semestr 2011* [Závěrečná zpráva]. Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury.

Ďatková, J. (2009). *Autoevaluace učitele a její metody.* Diplomová práce, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno.

Gard, C. L., Flannigan, P. N., & Cluskey, M. (2004). *Program Evaluation: An Ongoing Systematic Process.* Retrived 22.7.2012 from PRO QUEST database on the World Wide Web: http://search.proquest.com/docview/236601833/13814FB756B3AC84FE0/6?accountid=16730

Janík, T., Knecht, P. & Najvar, P. et al. (2010). *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula.* Brno: Paido.

Jeřábek J. et al. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Retrieved 22.7.2012 from World Wide Web: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Kovář, J. (2010). *Evaluační výzkum* Retrieved 11. 5. 2012 from World Wide Web: http://antropologie.zcu.cz/evaluacni-vyzkum

Kudláček, M. (2011). *Metodický pokyn k provádění evaluace výuky na FTK UP*. Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury.

Magnusson, J. L. (2001). *The evaluation of university teaching: exploring the question of resistance.* Retrived 22.7.2012 from PRO QUEST database on the World Wide Web: http://search.proquest.com/docview/194891209/fulltext/13813C9D9014E9B2E3C/2?accountid=16730

Maňák, J. et al. (1994). *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.

Mark, & Seasons (2003). *Monitoring and evaluation in municipal planning.* Retrived 22.7.2012 from PRO QUEST database on the World Wide Web: http://search.proquest.com/docview/229730226/13814FB756B3AC84FE0/36?accountid=16730

Mustafa, S. T., & Chiang, D. (2006). *Dimensions of Quality in Higher Education: How Academic Performance Affects University Students' Teacher Evaluations.* Retrived 22.7.2012 from PRO QUEST database on the World Wide Web:

http://search.proquest.com/docview/222843183/13813E2493C63B8F24E/2?accountid=16730

Nezvalová, D. (2006). *Pedagogická evaluace.* Retrieved 13. 3. 2012 from World Wide Web: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/963/pedagogicka-evaluace.html/

Perspektivy kvality (2009). *Metodika pro interní hodnocení škol podle modelu CAF CZ.* Retrieved 16. 4. 2012 from World Wide Web: http://www.perspektivykvality.cz/nastroje-a-metody/metodika-pro-interni-hodnoceni-skol-podle-modelu-caf-cz-2009.html

Poláchová Vašťatková, J. (2010). *Úvod do pedagogické evaluace a jejích metod.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Průcha, J. (1995). *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum.

Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů.

Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Ross, J. A., & Rolheiser, C. (2000). *Student self-evaluation: what do we know?*. Retrived 22.7.2012 from PRO QUEST database on the World Wide Web: http://search.proquest.com/docview/213737675/13814FB756B3AC84FE0/23?accountid=16730

Rýdl, K., Horská, V., Dvořáková, M. & Roupec, P. (1998). *Sebehodnocení školy*. Praha: STROM a.s.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury park: Sage.

Švec, Š. et al. (1998). *Metodológia vied o výchove*. *Kvantitativno - scientické a kvalitativno - humanitné prístupy v edu-kačnom výskume*. Bratislava: IRIS - Vydavateľstvo a tlač, s.r.o.

10 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Informační leták

Příloha 2 – Evaluační dotazník

Příloha 3 – Evaluace předmětu, záznamový arch

Příloha 4 – Frekvenční graf

Příloha 1 – Informační leták

VÁŽENÍ VYUČUJÍCÍ
nezapomeňte na provedení

EVALUACE

vašeho předmětu

2 Zodpovědnost za provedení evaluace výuky

Každý vyučující je povinen zajistit evaluaci výuky ve svém předmětu s využitím dotazníků **Evaluace výuky na FTK UP Olomouc**, které jsou dostupné na distribučních a sběrných místech (vrátnice NA, NC, Hynaisova 9, SH Univerzity Palackého).

3 Distribuce dotazníků a sběr dat

3.1 Vyučující vyzvedne poslední den své výuky v semestru před hodinou formuláře dotazníků a obálku na distribučních a sběrných místech.

3.2 Vyučující označí obálku v levém horním rohu následovně: (1) jméno vyučujícího, (2) zkratka předmětu, (3) den sběru, (4) čas vyplnění, (5) název učebny.

3.3 Vyučující ukončí výuku cca 15 minut před plánovaným koncem, rozdá evaluační dotazníky a informuje studenty o anonymitě dotazníků. Vyučující oznámí studentům, že dotazníky budou vyplňovat v jeho nepřítomnosti a požádá je o vyplnění identifikace evaluovaného předmětu (přesná zkratka předmětu – např.: KSK/SOKIN a příjmení vyučujícího. V případě více vyučujících v daném předmětu uvedou vyučujícího s největším počtem hodin ve výuce uvedeného předmětu).

3.4 Poté co vyučující pověří jednoho ze studentů v dané rozvrhové skupině sběrem dotazníků a po vyplnění všemi studenty o zanesení zalepené obálky na dané sběrné místo v budově, kde probíhá výuka právě evaluovaného předmětu, vyučující opustí učebnu.

Podle Metodického pokynu k provádění evaluace výuky na FTK UP Olomouc č. 8/2011

Příloha 2 – Evaluační dotazník

FAKULTA TĚLESNÉ KULTURY

Dotazník– PŘEDMĚT: ..... **VYUČUJÍCÍ: .....**

Návod označte křížkem případně doplňte textem. O O X O O O

1	Byli jste na začátku výuky seznámeni s požadavky na absolvování? *rozhodně ne* O O O O O O *rozhodně ano*
2	Byla výuka předmětu vedena systematicky? *chaotická směs informací* O O O O O O *logicky provázaná struktura*
3	Byla náročnost předmětu přiměřená? *příliš obtížná* O O OO O O *příliš jednoduchá*
4	Bylo technické zabezpečení výuky dostatečné? *rozhodně ne* O O O O O O *rozhodně ano*
5	Bylo absolvování výuky tohoto předmětu pro Vás přínosem? *rozhodně ne* O O O O O O *rozhodně ano*
6	Působil na Vás vyučující jako odborník se zaujetím pro obor? *rozhodně ne* O O O O O O *rozhodně ano*
7	Byl projev učitele jasný a srozumitelný? *rozhodně ne* O O O O O O *rozhodně ano*
8	Byl přístup učitele ke studentům korektní? *rozhodně ne* O O O O O O *rozhodně ano*
9	Překrývala se náplň předmětu s jinými předměty? *rozhodně ne* O O O O O O *rozhodně ano*
10	Byla ve výuce vytvořena pozitivní atmosféra? *rozhodně ne* O O O O O O *rozhodně ano*

Prostor pro osobní vyjádření

.....

.....

.....

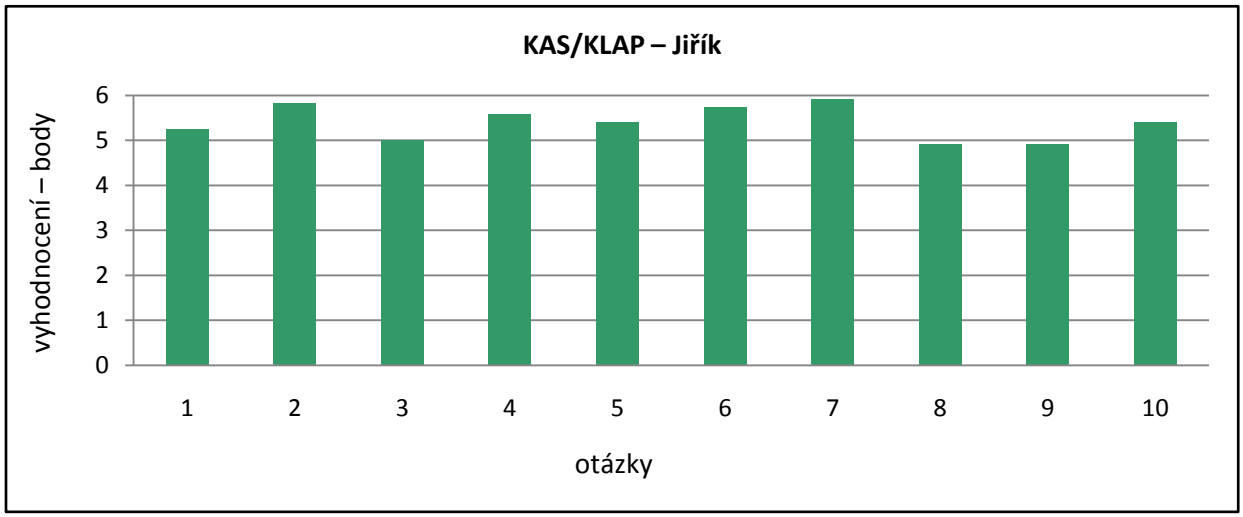
.....

EVALftk

Příloha 3 – Evaluace předmětu, záznamový arch

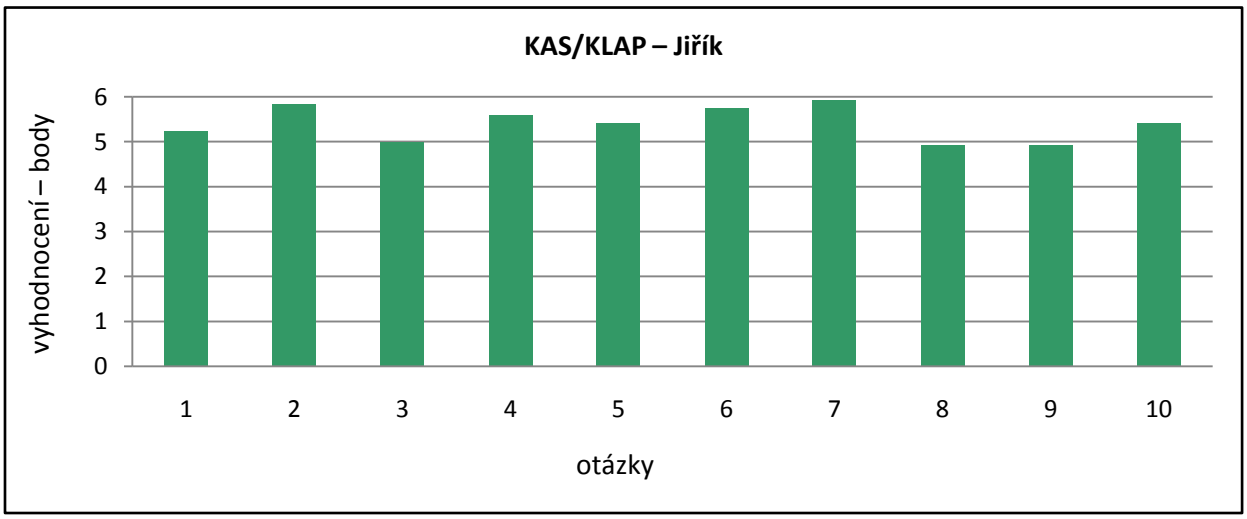
Fakulta tělesné kultury

EVALUACE PŘEDMĚTU – LS 2012												
Student	Předmět		Vyučující	Otázky								
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	KAS	KLAP	Jiřík	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5
2	KAS	KLAP	Jiřík	5	6	5	6	5	6	6	5	4	6
3	KAS	KLAP	Jiřík	5	6	5	6	5	6	6	4	5	6
4	KAS	KLAP	Jiřík	5	6	5	6	5	6	6	5	5	6
5	KAS	KLAP	Jiřík	5	6	5	6	5	6	6	5	5	6
6	KAS	KLAP	Jiřík	5	6	5	6	5	6	6	5	5	6
7	KAS	KLAP	Jiřík	5	6	5	6	6	6	6	5	5	6
8	KAS	KLAP	Jiřík	6	6	6	5	6	6	6	5	5	4
9	KAS	KLAP	Jiřík	6	6	5	5	6	5	6	5	5	5
10	KAS	KLAP	Jiřík	6	6	5	5	6	6	6	5	5	5
11	KAS	KLAP	Jiřík	6	6	5	6	6	5	6	4	5	5
12	KAS	KLAP	Jiřík	4	6	5	6	6	6	6	6	5	5
Skóre jednotlivých otázek				**5,25**	**5,83**	**5,00**	**5,58**	**5,42**	**5,75**	**5,92**	**4,92**	**4,92**	**5,42**
Celkové skóre				**5,51**									



Poznámky:	1 = nejnižší bodové hodnocení = nejslabší výkon 6 = nejvyšší bodové hodnocení = výborný výkon *Výše uvedené neplatí pro otázky č. 3 a č. 9, které se rovněž nezapočítávají do celkového skóre (připravuje se úprava evaluačního dotazníku).*

Poznámky studentů:

1
2
3

Příloha 4 – Frekvenční graf