

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

**SPOKOJENOST VŠ STUDENTŮ
S VÝUKOU A VYUČUJÍCÍMI**
SATISFACTION OF UNIVERSITY STUDENTS WITH
TEACHING AND TEACHERS



Magisterská diplomová práce

Autor: **Bc. Dominika Hoffmannová**

Vedoucí práce: **Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.**

Olomouc

2022

Poděkování

V první řadě bych ráda poděkovala paní Mgr. Lucii Viktorové, Ph.D. za odborné vedení mé magisterské diplomové práce, ochotu a cenné rady. Také bych ráda poděkovala všem ochotným respondentům, kteří se do výzkumu zapojili vyplněním dotazníku i jeho sdílením. Poděkování též patří Mgr. Lence Mikyskové za její ochotu a pečlivou korekturu. V neposlední řadě náleží mé velké díky mému okolí, které mě po celou dobu podporovalo a bylo ochotné mi pomoci nejen s technickými záležitostmi.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „*Spokojenost VŠ studentů s výukou a vyučujícími*“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 18. 3. 2022

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	ÚVOD.....	5
	TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1	Terciární vzdělávání	8
	1.1 Terciární vzdělávání a vysoké školy	8
	1.2 Vyučující na vysoké škole.....	9
	1.3 Učitel a povolání učitele	11
	1.4 Role vysokoškolského vyučujícího v dnešní společnosti.....	13
	1.5 Osobnost vysokoškolského vyučujícího.....	14
	1.6 Kompetence vysokoškolského učitele.....	16
2	Výuka na vysokých školách.....	19
	2.1 Metody a formy výuky na vysoké škole.....	19
	2.2 Distanční výuka	22
	2.3 Interakce vyučující–student.....	23
	2.4 Hodnocení výuky na VŠ.....	24
3	Aspekty vyučování na VŠ	27
	3.1 Motivace ke studiu na VŠ.....	27
	3.2 Hodnocení kvality výuky podle studentů	29
	3.3 Kompetence vysokoškolských učitelů podle studentů	31
	3.4 Metody a formy výuky na VŠ podle studentů.....	33
	3.5 Osobnost učitele a interakce učitel–student	35
	3.6 Vnímání rozdílů mezi akademickými tituly	38
	3.7 Hodnocení distanční výuky	40
	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	41
4	Výzkumný problém a cíle práce	42
	4.1 Formulace hypotéz ke statistickému testování	43
5	Typ výzkumu a použité metody	45
	5.1 Metody sběru dat	45
	5.2 Metody zpracování a analýzy dat	46
6	Sběr dat a výzkumný soubor.....	48
	6.1 Metody výběru respondentů	48
	6.2 Výzkumný soubor	48
	6.3 Etické hledisko a ochrana soukromí.....	50
7	Výsledky	52
	7.1 Celková spokojenost studentů s vyučujícími	52
	7.2 Spokojenost studentů a tituly vyučujících.....	56

7.3	Konkrétní zjištění ke spokojenosti studentů.....	57
7.4	Distanční výuka	67
8	Diskuze	69
9	Závěr.....	79
10	Souhrn.....	81
	LITERATURA.....	84
	PŘÍLOHY.....	91

ÚVOD

V roce 2020 studovalo na vysokých školách v České republice 303,4 tisíc studentů, to je o 25 % studentů méně než v roce 2010, to je však způsobeno změnou struktury populace (Český statistický úřad, 2021). Přesto se studium na vysoké škole stává určitou normou, protože na vysoké školy nastupuje více než polovina studentů středních škol (Prudký et al., 2010). Stejně jako se mění počty studentů, kteří nastupují na vysokou školu, začíná se pomalu měnit i pohled na výuku. Ve 20. století se začala rozšiřovat kritika tradiční frontální výuky a pomalu se začal dávat větší důraz na nové metody jako je projektové a zkušenostní učení (Rohlíková & Vejvodová, 2012). Výuka by se tedy měla z přenosu informací měnit na učení se kompetencím (Ehlers & Schneckenberg, 2010).

Otázkou ale zůstává, co preferují samotní studenti vysokých škol. Jak podle nich vypadá výuka, se kterou jsou spokojeni a se kterou ne? A jsou vůbec se studiem na VŠ spokojeni? Jak vnímají akademické tituly svých vyučujících? A co všechno změnila distanční výuka během pandemie onemocnění COVID-19? To jsou otázky, na které jsem se rozhodla v diplomové práci zaměřit, a zjistit, jak studenti vysokých škol vnímají výuku a především vyučující, se kterými se setkávají.

Cílem této práce tedy je zjistit, zda jsou studenti na VŠ spokojeni, s čím konkrétně jsou spokojeni a s čím naopak nejsou. Také bych ráda zjistila, jak spokojenost s vyučujícími souvisí s jejich akademickými tituly či jak se pohled na výuku a vyučující změnil během pandemie onemocnění COVID-19 při nutnosti distanční výuky.

Teoretickou část jsem rozdělila na tři části, v první z nich se zabývám terciárním vzděláváním a pohledem na vyučující vysokých škol. Ve druhé kapitole se poté věnuji metodám a formám výuky včetně výuky distanční. V poslední kapitole se zabývám výzkumy, které se na toto téma zaměřují a shrnují tak předešlé části.

Ve výzkumné části se dané problematice věnuji pomocí kvantitativního přístupu. Konkrétně se jedná o deskriptivní a komparativní studii. Sběr dat jsem provedla pomocí dotazníkového šetření, který jsem šířila pomocí sociálních sítí, zejména Facebooku, mezi studenty vysokých škol, kteří byli ochotni dotazník vyplnit, případně i sdílet dál mezi své spolužáky. Přestože některé výzkumné hypotézy se nepotvrdily, výzkum i tak přináší zajímavé informace o pohledu studentů na vyučující a výuku na vysokých školách.

V diplomové magisterské práci používám slova jako učitel a pedagog pro synonymum ke slovu vyučující, jsem si vědoma toho, že někteří akademičtí pracovníci se za učitele a pedagogy nepovažují.

TEORETICKÁ ČÁST

1 TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Tato kapitola je zaměřena na vymezení základních pojmů týkajících se vysokých škol. Konkrétně se zabývá terciárním vzděláváním a vysokými školami, vyučujícími na vysoké škole, povoláním učitele, rolí vysokoškolského vyučujícího v dnešní společnosti, jeho osobností a také tím, jaké kompetence by měl vyučující na VŠ mít.

1.1 Terciární vzdělávání a vysoké školy

Termín terciární vzdělávání lze popsat jako všechny instituce, které navazují na sekundární vzdělávání (Oketch et al., 2014). To znamená, že navazuje na úplné středoškolské vzdělání ukončené maturitou, ať už se jedná o obecné či odborné vzdělání. Od ostatních stupňů vzdělávání se liší především v tom, že se zde vzdělávají dospělí lidé, kteří jsou zodpovědní sami za sebe a mají velkou motivaci ke vzdělávání. To také ovlivňuje vztah mezi učiteli a studenty. V terciárním sektoru je také typický výzkum a jiné tvůrčí činnosti učitelů (MŠMT, 2001).

Terciární sektor vzdělávání zahrnuje univerzity, lékařské a obchodní školy, polytechnické a technické vysoké školy, pedagogické školy či další instituce vzdělávání a další vzdělávání vedoucí k získání diplomu (Oketch, et al., 2014). Dle MŠMT (2001) ho můžeme rozdělit na pomaturitní odborné studium, vyšší odborné studium, bakalářské a magisterské studium a jako nejvyšší stupeň doktorské studium, či různé další státem uznané typy studia, které se často řadí do celoživotního vzdělávání.

Terciární vzdělávání se zaměřuje na budoucí společenské uplatnění studentů a snaží se reagovat na měnící se trh práce. Výuka by měla být soustředěna (MŠMT, 2001) „na výchovu ke kritickému a tvůrčímu myšlení, vědomí nutnosti trvalého vzdělávání a přizpůsobení se novým možnostem a potřebám“ (MŠMT, 2001, s. 64). Smysluplné vzdělávání ve 21. století by mělo rozvíjet všechny aspekty lidského potenciálu. Nemělo by znamenat pouze poskytování přístupu k obecným znalostem, ale také podporovat bohatství místní kultury, které je založeno na osvědčených oborech jako je filozofie, umění, literatura a společenské vědy, které budou i nadále zásadní (Salmi, 2001).

V tomto sektoru je provozován nejvyšší stupeň vzdělání, a proto ovlivňuje život celé společnosti (MŠMT, 2001). V mnoha zemích se terciární vzdělávání začíná rozšiřovat. Což může mít velký dopad na trh práce a na způsob, jakým zaměstnavatelé zacházejí s vysoce vzdělanou pracovní silou. Tento nárůst zájmu o vysokoškolské vzdělání může být založen na předpokladu, že je to dobré pro jednotlivce, ale i pro společnost, nejen z hlediska ekonomického, ale i pro další sociální důsledky jako je zlepšení zdraví, snížení kriminality nebo větší blahobyt (Machin & McNally, 2007).

Jednou z podstatných částí tohoto sektoru jsou **vysoké školy** (MŠMT, 2001). Jejich primárním cílem je zajistit a vytvářet poznání, jeho replikaci, publikaci či aplikaci (Slavík, 2012). Zákon č. 111/1998 Sb. § 1 uvádí, že „*vysoké školy jako nejvyšší článek vzdělávací soustavy jsou vrcholnými centry vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti a mají klíčovou úlohu ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti*“. Mezi základní činnosti vysokých škol patří především výuka propojená s výzkumem, vývojem a další tvůrčí nebo uměleckou činností. Stejně tak vysoká škola má význam pro ekonomický a sociální rozvoj společnosti. Studenti v tomto sektoru vzdělávání by měli mít možnost propojovat s výukou aktivní tvůrčí práci, která by je měla motivovat a vytvářet na podněty bohaté prostředí (MŠMT, 2001).

Za tradiční studenty vysokých škol můžeme považovat studenty prezenčního pregraduálního studia. Tito studenti jsou speciální skupinou ve věku 19–25 let a ocitají se na přelomu vývojových období adolescence a mladé dospělosti. Mají určitou úroveň intelektového zrání i zkušenosti jak životní, tak studijní, někdy mohou mít i krátkou pracovní zkušenost. Studenti tak mají vlastní poznatky, očekávání i životní cíle, svému studiu věnují svůj hlavní čas i úsilí. Někdy se může vyskytnout snaha skloubit své školní povinnosti s pracovními. Postoje i akademické výsledky těchto studentů ovlivňuje prostředí školy, ale i prostředí vrstevnických skupin (Slavík, 2012).

1.2 Vyučující na vysoké škole

Vyučující na vysoké škole je akademickým pracovníkem, jehož úkolem je vědecká, pedagogická, výzkumná, vývojová a další tvůrčí činnost. Jeho profesní dráha je jasně definovaná, vysokoškolský učitel postupně zvyšuje svoji odbornost a získává akademické tituly (Vališová & Svoboda, 2018). Od vysokoškolského učitele se v dnešní době očekává množství toho, co má učitel znát a umět (Bednaříková, 2018). Mezi základní znaky této profese bychom mohli zařadit vysokou vědeckou odbornost, vytváření vědeckého poznání,

zprostředkovávání tohoto poznání další generaci, vysokou autonomii a akademickou svobodu, akademickou kariéru a vysokou prestiž ve společnosti (Vališová & Svoboda, 2018).

V první řadě je vysokoškolský učitel zodpovědný za výchovu odborníků v daném oboru, sebevzdělávání se a neustálé zajišťování aktuálnosti poznatků ve výuce. Zejména po vysokoškolském učiteli je vyžadována vysoká míra odborných znalostí, rozumových schopností, přijetí odpovědnosti, schopnost objektivně posuzovat lidi i situace, měl by být schopný se rozhodovat a spravedlivě hodnotit studenty (Čáp & Mareš, 2007). Vysoké školy jako samosprávní a autonomní celky umožňují vysokoškolskému učiteli více prostoru pro tvořivé a samostatné vedení studentů (Bednaříková, 2018).

Rozvoj vysokoškolských učitelů je založen zejména na zvyšujících se požadavcích při výběru pedagogů i jejich kvalifikačním růstu, realizaci akademických svobod, ale i odpovědnosti za svoji odbornou i pedagogickou činnost, propojování výchovně-vzdělávacího procesu a odborné činnosti, důrazu na kvalitní odborné i pedagogické působení vyučujícího. Proto je zapotřebí specifikovat požadavky na kvalifikaci učitelů jak odbornou, tak pedagogickou, podporovat jejich sebevzdělávání a pedagogický růst, také nabízet aktivity, které toto rozvíjejí, ale zároveň respektují individualitu učitelů (Švec, 1993). *„Úroveň absolventů našich vysokých škol, jejich schopnosti uplatňovat získané poznatky a dovednosti ve společenské praxi závisí od kvality práce každého učitele“* (Bednaříková, 2018, s. 143).

Rozvoj vysokých škol je velice úzce propojen s kvalifikačním růstem akademických pracovníků. Kvalita těchto odborníků v každém případě souvisí s kvalitou výuky, výzkumu a dalších činností školy. Mezi příslušníky akademické obce můžeme zahrnout akademické pracovníky tzn. profesory, docenty, odborné asistenty, asistenty, lektory, výzkumné či vývojové pracovníky, a také studenty. Akademická obec a její samospráva se poté skládá z akademického senátu (který je volen), děkana, rektora (který je jmenován prezidentem), vědecké rady a disciplinární komise (Koudelka, 2008).

Dle zákona č. 111/1998 Sb. můžeme rozdělit akademické pracovníky na profesory, docenty, mimořádné profesory, odborné asistenty, asistenty, lektory, vědecké, výzkumné a vývojové pracovníky, kteří jsou zaměstnanci vysoké školy, a kromě tvůrčí činnosti mají také pedagogické povinnosti. Profesor je nejvyšší vědecko-pedagogická hodnota učitele na vysoké škole, který je jmenován prezidentem republiky, které navrhuje vědecká rada

VŠ. Docent je taktéž pedagog na vysoké škole, který absolvoval doktorské studium (Ph.D.) a prošel habilitačním řízením, poté byl jmenován. Odborného asistenta můžeme také zahrnout mezi vysokoškolské učitele, který je absolventem doktorského studia s akademickým titulem Ph.D. Asistent je ve většině případů absolvent magisterského studia s titulem Mgr., Ing., MgA., nebo po rigorózní zkoušce PhDr., JUDr., RNDr.

System akademických pracovníků a akademických titulů je však v České republice velmi nevyvážený. Vědecko-pedagogické tituly docenta a profesora jsou považovány za celoživotní a platné na celém území České republiky, přestože podmínky pro habilitaci a jmenování jsou závislé na dané instituci, ve které se zrovna nachází, a hodnota je velmi nevyvážená i v podobných oborech. Také se jako velmi složité jeví akceptování hodnosti, pokud ji daný člověk získal na jiné univerzitě za jiných podmínek či v zahraničí. Tento systém často ztěžuje také plnohodnotné umístění na vysokých školách pro kvalifikované odborníky z praxe či ze zahraničí (Matějů et al., 2009). Dalším problémem především na nových univerzitách je také nedostatek habilitovaných akademiků a jejich věková struktura. Největším problémem však v současnosti je postavení zejména mladých akademiků v sociálně ekonomické oblasti (MŠMT, 2001).

Dle Šimíčka (n.d., in Možný, 2012) se habilitace v České republice zdá neoptimální a potřebuje změnu, zejména tedy v oblasti jmenování a v činnosti habilitačních komisí, nadále také v zavedení lhůt fází habilitačního řízení a v neposlední řadě by bylo zapotřebí transparentní stanovení minimálních požadavků. Habilitace by totiž měla být předvídatelná a transparentní. Přesto však momentální stav zahrnuje kombinaci neschopnosti vyrovnat různá habilitační řízení, ale zároveň tlak na zvyšování počtu titulů. Bylo by tedy zapotřebí změnit kvalifikační a kariérní systém, kde by se akademické pozice včetně profesorských staly vnitřní záležitostí škol založených na vnitřních kariérových řádech (Matějů et al., 2009). Také navýšení finančních prostředků by umožnilo vysokým školám rozhodovat o počtu akademických pracovníků a o jejich finančním ohodnocení. Také by na vysokých školách měli působit odborníci z praxe tak, aby výuka byla vyvážená (MŠMT, 2001).

1.3 Učitel a povolání učitele

Učitelství zahrnuje velké množství úkolů a požadavků na daného učitele, které literatura zdůrazňuje především vzhledem k primárnímu a sekundárnímu vzdělávání, proto na vysokých školách lze tuto oblast brát pouze z hlediska pedagogické části práce akademických pracovníků. Mezi základní požadavky můžeme zařadit vyučování,

vzdělávání a rozvíjení schopnosti žáků, vychovávání žáků, formování jejich zájmů, postojů a charakteru (Čáp & Mareš, 2007). Osobnost učitele můžeme popsat jako soulad odborných a osobních kvalit se zvnitřněnými etickými pravidly (Vašutová, 2004). Požadavky na kvalitu pedagogů jsou vyjádřením vysoké odpovědnosti, protože se jedná o činitele výchovy a vzdělávání. Jde tedy o jedince, kteří mají za úkol zajišťovat perspektivu jednotlivců, ale i celé společnosti (Kolář & Vališová, 2009).

Kvalitu učitele můžeme posuzovat z hlediska několika aspektů, jako jsou **vědomosti** z jeho předmětu, **pedagogické dovednosti**, či také **schopnost sebereflexe a sebekritiky**, které dokazují jeho profesionalitu. Nesmíme také zapomenout na **důležitost manažerských a řídicích schopností**, které učitel potřebuje ve třídě, ale i mimo ni (Nezvalová, 2003). Učitel by měl mít dobře osvojený určitý vědní obor a neustále se v něm vzdělávat a také si osvojit pedagogické a psychologické poznatky, metody či způsoby myšlení (Čáp & Mareš, 2007). Rozvoj žáků či studentů také ovlivňuje metodická pomoc vyučujících. To znamená, že vyučující jasně a dostatečně vysvětlí, jak mají postupovat při plnění úkolů, při učení na zkoušky, ale také při uplatnění zkušeností a znalostí z předcházejících předmětů (Žydzīūnaitė & Crisafulli, 2013).

Množství kompetencí, které jsou po učiteli požadovány, již ukazuje na složitost jeho práce i na jeho formování, aby vše zvládl na dobré úrovni (Kolář & Vališová, 2009). Mezi kompetence, které by učitel měl zvládat, patří kompetence oborově-předmětová, didaktická a psychodidaktická, obecně pedagogická, diagnostická a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerská a normativní, profesně a osobnostně kultivující (MŠMT, n.d., in Kolář & Vališová, 2009).

Kromě kvalifikace a výkonu učitele je důležitá jeho **etická stránka**, která je podporována **osobními vlastnostmi** (Vašutová, 2004). Učitele bychom mohli nazvat nositelem ideálu vzdělanosti a výchovných idejích, a to znamená zejména být **osobností**, která je dána osobními kvalitami, ale i ve vrozených predispozicích stát se učitelem (Vališová & Kasíková, 2007). Osobnost učitele se totiž projevuje ve všech jeho činnostech, a proto je potřeba, aby učitel byl zralou osobností, která jedná věcně, uvážlivě, zvládá spolupráci s lidmi a váží si jich (Čáp & Mareš, 2007).

Stejně tak jsou velmi důležité vlastnosti učitele, protože se podílí na jeho úspěšnosti. Důležitá je tedy zejména cílevědomost, důslednost, vůle, také je důležité, aby uměl zaujmout pro daný předmět či problém (Čáp & Mareš, 2007). Můžeme sem zařadit

lásku k dětem, pozitivní postoj k životu, schopnost motivovat a zároveň řešit problémy, umění komunikovat a vystupovat, starostlivost, spravedlivost, laskavost či tvořivost. Měl by také jít příkladem a dodržovat pravidla, sebeovládat se, být pracovitý, rozhodný a schopný organizovat a spolupracovat. A také je důležité, aby měl učitel svůj model hodnot a postojů (Vašutová, 2004). Velice podstatná je rovněž schopnost **navazování mezilidských vztahů**, protože vztah učitele a studentů se projevuje ve výsledcích učitelova působení. Učitel by měl být pozitivním příkladem pro žáky ve způsobu života a v projevování své osobnosti. Měl by také prohlubovat svůj kulturní a politický rozhled, účastnit se veřejného života, měl by zvládat organizovat vlastní činnost ale i činnost žáků (Čáp & Mareš, 2007). Dalo by se říci, že učitelova osobnost je komplexní a nejdůležitější část ve vzdělávacím procesu (Sanders & Rivers, 1996).

1.4 Role vysokoškolského vyučujícího v dnešní společnosti

Nesmíme zapomínat na to, že roli učitele musíme chápat jako celospolečenskou (Vašutová, 2004). „*Učitelé jsou právě takoví, jaké je chce mít společnost*“ (Vašutová, 2004, s. 21). To znamená, že záleží na tom, jaké se pro učitele vytvářejí legislativní i materiální podmínky, jakou mají morální podporu a důvěru, jak jsou finančně ohodnoceni. Profese učitele byla vždy zároveň kritizována i uznávána, a tento kontroverzní postoj jen ukazuje na jejich významnou pozici ve společnosti (Vašutová, 2004). Společenský status vysokoškolského učitele je v České republice vysoký, stejně tak i prestiž tohoto povolání, a této profesi náleží ve společnosti vážnost a úcta (Bednaříková, 2012). To jí zaručuje postavení a uznání ve společnosti, avšak také ji to zavazuje ke společenské odpovědnosti, vysoké profesionalitě, sebezdokonalování a expertním výkonům (Vašutová, 2002, in Bednaříková, 2012).

V současnosti se oblast pedagogiky a školství zajímá o profesionalizaci vzdělávání a tím i povolání učitele. Je zde vidět posun od modelu „*efektivního předávání poznatků*“ k modelu „*široké profesionality*“ (Slavík, 2012). Role učitele se začíná měnit, především kvůli informačním technologiím a znalosti cizích jazyků, které umožňují dobrou dostupnost informací, což znamená, že učitel již není nejvýznamnějším zdrojem informací, a proto je zapotřebí, aby se jeho role ze zprostředkovatele informací změnila (Bednaříková, 2012).

Učitel by se měl stát studentovým partnerem při studiu, měl by efektivně organizovat, řídit výuku a využívat k tomu různé moderní formy či metody výuky. Studenty by měl motivovat, aktivizovat, rozvíjet jejich tvořivost (Bednaříková, 2018). Pedagog je zde expertem podílejícím se na socializaci studujícího, zvyšování odpovědnosti za vzdělávání u studenta, má roli facilitátora, ale i povinnost svoji činnost a její dopady analyzovat (Slavík, 2012). Jeho úkolem je stát se „*navigátorem*“ ve velkém množství dostupných informací, „*evaluátorem*“ hodnotícím výsledky studentů, „*moderátorem*“, který usměrňuje skupinové interakce ve studiu, „*aplikátorem*“, který zapojuje studenta do vědeckého problému či výzkumu nebo také „*poradcem*“, „*zadavatelem problémů*“, „*zprostředkovatelem mezi studentem a praxí*“ a „*hodnotitelem*“ (Bednaříková, 2012).

Absolvent vysoké školy by měl mít požadovanou úroveň odborných znalostí a dovedností, ale také osobní postoje, kam můžeme zařadit například komunikaci, spolupráci, kritické myšlení, tvořivost, umění řešit problémy a ochotu se i nadále vzdělávat (Bednaříková, 2012). Učitel by tak měl zvládnout pracovat jak s talentovanými, tak i s podprůměrnými studenty a ze všech připravit odborně vzdělané, aktivní osobnosti, které budou mít sociálně kulturní rozhled, komunikační dovednosti a snahu po seberozvoji a sebezdokonalování (Bednaříková, 2018). Učitel má za úkol plnit roli učitele, rodiče a poradce, motivuje studenty, povzbuzuje stydlivé, aby se učili s ostatními, povzbuzuje ke komunikaci a sdílení zkušeností a znalostí (Sirbu et al., 2015). Důležitá je tedy role učitele jako povzbuzovatele, motivátora. Dalo by se říci, že role vysokoškolského učitele by měla být role tutora, měl by více usměrňovat, než ovlivňovat (Bednaříková, 2012).

1.5 Osobnost vysokoškolského vyučujícího

Klíčová otázka ve výchově a vzdělávání je rozvoj osobnosti učitele, avšak tento proces je velmi složitý, protože se jedná o mnohavrstevnou, dlouhodobou a minimálně jednu generaci trvající proměnu. Úspěšnost tohoto procesu je však také závislá na aktuální společenské prestiži učitele, kam spadají materiální, finanční podmínky i uznání významu vzdělávání (Spousta, 1994). Kompetence učitele velmi závisí na učitelově osobnosti, proto se často o učitelství hovoří nejen jako o zaměstnání, ale jako o poslání (Kolář & Vališová, 2009). Pokud učitel svou profesi jako poslání vnímá, zahrnuje do toho také mravní a existenciální dimenzi. Je pro něj výzva, aby jeho práce dávala životu smysl, nachází v práci naplnění. Takový učitel neposkytuje žákům nebo studentům jen své vědomosti a dovednosti, ale pečuje o ně, angažuje se plně do výuky, je více přítomný, dává povolání

více pozornosti včetně drobných částí, je více motivovaný a jeho odměnou je zadostiučinění z vykonané práce (Göbelová, 2015).

Také rozvoj profesní identity studentů ovlivňuje osobnost učitelů, kam můžeme zařadit pedagogické nadání, praktické zkušenosti v profesní oblasti, osobní zájem o předmět, partnerský přístup ke studentům a také zpětnou vazbu pro studenty (Žydzīūnaitē & Crisafulli, 2013). Charisma vysokoškolského vyučujícího je významnou složkou, která pozitivně ovlivňuje interakce učitelů a studentů a také jejich motivaci k učení (Fishman et al., 2003). Předpokládá se, že lepších výsledků studia dosahují ti studenti, které vyučuje vysokoškolský pedagog, který umí porozumět studentům, vcítit se do jejich myšlení, povzbudit je, ocenit (Průcha, 2002). Stejně tak je role učitele klíčová ve vytváření efektivního prostředí pro učení a formování charakteru další generace. Někdy také plní roli někoho, komu se žáci mohou svěřit (Göbelová, 2015). Školství potřebuje učitele, kteří jsou profesionálně i lidsky vybaveni a mohou se tak postupně stávat vzorem pro své žáky ve vzdělávání, poznání, řešení běžných problémů, postojů k životu. Pokud učitel tuto roli zvládne, může být pomocí pro celý život žáka či studenta (Kolář & Vališová, 2009).

Mladí lidé oceňují opravdovost, spolehlivost a upřímnost. Učitel by měl být přiměřeně dominantní, umět látku dobře vysvětlit, zaujmout, mít smysl pro humor, sebevědomé vystupování. Také by měl být přísnější a důsledný. Naopak neklidný, agresivní, vznětlivý a postoje měnící vyučující je hodnocen spíše negativně (Průcha, 2002). Učitel by se také měl snažit o individualizovanou podporu žáka, dobrou kvalitu prostředí i vlastní profesní růst. Měl by jednat objektivně, spravedlivě, zodpovědně, také by měl odhalovat pravdu a snažit se o rozlišování dobra a zla (Göbelová, 2015). Osobnostní dispozice též umožňují učitelům zvládat zátěžové situace ve výchovně-vzdělávacím procesu. K tomu je zapotřebí neuropsychická stabilita, sebeovládání, psychická tolerance, věcnost, odvaha, rozvážnost, vytrvalost, upřímnost či otevřenost a čestnost (Spousta, 1994).

Na osobnost učitele se lze také zaměřit **z pohledu pětifaktorového modelu**. Vlastnosti efektivních učitelů v současných školách tak můžeme popsat pomocí tohoto modelu, na kterém lze zkoumat preferované nebo nežádoucí osobnostní charakteristiky učitelů. Je zde tedy předpoklad, že výrazný neuroticismus, kam spadají negativní emoce, pesimismus, nízká frustrační tolerance, impulzivita, není pro učitele žádoucí vlastnost ve většině pedagogických situací a v interakci se studenty. Co se týče ostatních dimenzí, předpokládá se, že u dobrého učitele by měly být výraznější než v běžné populaci. Mírná

extraverze je žádoucí, protože je spojena s přátelstvem, sebevědomím a pozitivními emocemi. Dobří učitelé by také měli být otevření novinkám, zvědaví, kreativní a měli by mít dobře rozvinutou slovní zásobu. Také by měli být vnímaví k nekonvenčním nápadům a přesvědčením a měli by umět přijímat odlišné kulturní prostředí, různé pocity a chování svých studentů. K úspěchu pedagogické práce je také nutná vysoká míra přívětivosti. Učitel by měl být kooperativní, ochotný ke kompromisům, mírný a benevolentní s vírou v lidstvo. Kromě toho by měl mít dobrý učitel přiměřenou míru svědomitosti, aby prokazoval kompetence, pořádek, měl smysl pro povinnost, plánování, sebekázeň a oddanost k práci. Toto je popsání ideální osobnosti učitele, avšak nesmíme zapomínat na to, že také velmi záleží na kulturním kontextu, vzdělávacím systému či různých studentských skupinách (Göncz, 2017).

1.6 Kompetence vysokoškolského učitele

Náplň činnosti vysokoškolského učitele zahrnuje široké spektrum aktivit. To, jaké je jejich naplňování, frekvence či rozsah samozřejmě závisí na oboru, typu školy či na období, ale také na kategorii a akademické funkci vyučujícího (Bednaříková, 2012). Konkrétně u učitelů se můžeme zaměřit na pojem kompetence, který lze popsat jako vybavenost pro určitou činnost, připravenost, plnění určité role či funkce (Vališová & Svoboda, 2018). Pedagogické kompetence jsou souborem specifických a odborných znalostí, zkušeností, dovedností či postojů (Podlahová, 2012).

Kompetence a náplň vysokoškolských pedagogů proto zahrnuje velké množství oblastí jako je interpersonální strategie, rozvíjení osobností studentů, jejich výukové strategie, řízení činností vyučovaných, zahrnování nových znalostí do obsahu vzdělávání, příprava kurzů, podpora metodických postupů, používání informačních technologií, také sem můžeme zařadit strategii hodnocení, příprava studijních materiálů, sebereflexi a sebehodnocení (Podlahová, 2012). K přípravě studentů na vysokých školách také nezbytně patří péče o ně, kam neodmyslitelně zařazujeme rovnost přístupu ke vzdělávání pro všechny. S péčí o studenty ale také souvisí úkol rozvíjet v nich vysokou odbornou flexibilitu, tvořivé, kulturní či komunikační schopnosti a dovednosti, ale také vedení k morálním hodnotám (MŠMT, 2001).

Dle Koláře (2012) se obecně jedná o tři skupiny kompetencí, konkrétně tedy o kompetence k vyučování a výchově, osobnostní kompetence a rozvíjející kompetence. Co se týká konkrétních kompetencí vysokoškolského vyučujícího, Bednaříková (2012)

je rozděluje na čtyři hlavní oblasti, na oblast vědecko-výzkumné činnosti, pedagogické činnosti, řídicí a organizační činnosti a oblast administrativní činnosti. Dle Slavíka (2012) můžeme mezi kompetence vysokoškolského učitele zařadit kompetenci oborově předmětovou, pedagogickou a psychodidaktickou, diagnostickou a intervenční, psychosociální a komunikativní, profesně a osobnostně kultivující, manažerskou a normativní. Přehled viz tabulka č. 1

Tabulka 1: Srovnání pedagogických kompetencí dle autorů

Kolář (2012)	Bednaříková (2012)	Slavík (2012)
Kompetence k vyučování a výchově	Vědecko-výzkumná činnost	Kompetence oborově předmětová
Osobnostní kompetence	Pedagogická činnost	Pedagogická a psychodidaktická kompetence
Rozvíjející kompetence	Řídicí a organizační činnost	Diagnostická a intervenční kompetence
	Administrativní činnost	Psychosociální a komunikativní kompetence
		Profesně a osobnostně kultivující kompetence
		Manažerská a normativní kompetence

Tyto kompetence se však vzájemně prolínají a na plnění učitelských povinností se jich uplatňuje velké množství (Vališová & Svoboda, 2018). Například dalšími kompetencemi, kterými by měl učitel na vysoké škole disponovat, jsou odborně-předmětové kompetence, psychologické, komunikativní, řídicí a organizační, poradenské či konzultativní a také organizačně-administrativní. Profesní kompetence můžeme považovat za základ profese učitele, protože vyjadřují všechny oblasti, které by měl učitel obsáhnout (Podlahová, 2012).

Pokud bychom se zaměřili na **popis kompetencí podle Bednaříkové**, na první místo můžeme umístit požadavek, aby vyučující dobře zvládal oblast svého oboru, který vyučuje, a také metodologii výzkumu. Tuto kompetenci můžeme nazvat jako **odbornou**. Přestože je tato kompetence velice důležitá, nemůžeme ji považovat za jediný ukazatel kvalitní výuky. Bohužel se však tato složka často přeceňuje, což by se nemělo stávat, protože vynikající odborník nemusí nutně znamenat i vynikajícího učitele (Bednaříková, 2018). Přesto je odborná a vědecká znalost nejdůležitější základ pro pedagoga na vysoké škole. Je to základní předpoklad pro vysokoškolské vyučování, ale také může souviset s jeho pověstí, společenským postavením či autoritou mezi studenty i ostatními odborníky (Podlahová, 2012). Vědecko-výzkumná činnost významně odlišuje vyučující na vysoké

škole od učitelů na ostatních stupních škol. Do této oblasti spadá badatelská, publikační, koncepční, posuzovatelská, recenzní až expertní činnost. Také sem spadá účast na vědeckých konferencích, seminářích atd. Poslední dobou se k těmto činnostem přidává ještě činnost projektová (Bednaříková, 2012).

Další kompetencí je **řídící a organizační činnost**, která je především spojena s určitou akademickou funkcí. Následující oblastí je činnost **administrativní**. (Bednaříková, 2012). Kompetenci pro řídicí činnost neboli organizační kompetenci také můžeme zařadit mezi důležité schopnosti vyučujícího především ve výkonu akademické funkce (Bednaříková, 2018).

Poslední kompetenci tedy můžeme označit jako **pedagogickou** (Bednaříková, 2012). Můžeme mluvit o kompetencích pedagoga zahrnujících profesní znalosti, ale i dovednosti, praktické zkušenosti a postoje. Zvládnutí těchto úkolů se poté projevuje ve výuce (Slavík, 2012). Do této kategorie lze zařadit efektivní vedení výuky a také její hodnocení. Jako pedagogickou kompetenci můžeme chápat pedagogické zkušenosti, styl či celkové pojetí výuky každého vyučujícího. Stejně tak by měla být součástí i **reflexivní kompetence**. Ta je ukazatelem toho, jak je vyučující schopný nahlížet na svoji pedagogickou činnost, jak hodnotí svou výuku, a jak toto hodnocení využívá ke zlepšování své výuky a jednání (Bednaříková, 2018). Učitelé na vysokých školách vědí, jaký je obsah jejich předmětu a cíl výuky, ale zde nestačí jen odborně vědecký charakter, je zde také důležitý charakter pedagogický, který zahrnuje způsoby, jak tyto znalosti a dovednosti sdělovat, předávat pochopitelným způsobem studentům, kontrolovat, analyzovat a hodnotit (Podlahová, 2012). Celkově lze tyto oblasti zahrnout do **profesionální kompetence** (Bednaříková, 2018).

2 VÝUKA NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

Jak již název této kapitoly napovídá, v této části se pojednává o tom, co vše může ovlivňovat výuku na VŠ, konkrétně se jedná o metody a formy výuky, distanční výuku, ale i interakci vyučujícího se studenty. V neposlední řadě se tato kapitola zabývá hodnocením kvality výuky.

2.1 Metody a formy výuky na vysoké škole

Rozvoj vysokoškolské didaktiky je především vázán na vzdělávací potřeby studentů, kteří jsou klíčovými aktéry výuky. Naplňování těchto potřeb je svázáno s velkým množstvím faktorů, z nichž první je masový charakter vysokých škol, kdy se množství studentů na VŠ neustále zvyšuje. Mezi další faktory lze zahrnout institucionální diverzifikaci, uspořádání studijních programů, potřeby trhu práce, vliv médií na učební procesy, kvalita vysokoškolského vzdělávání, nové kurikulum, fungující formy a metody studia či hodnotící procesy (Strouhal, 2016). Mezi didaktické zásady se zahrnuje zásada komplexního rozvoje osobnosti studenta, zásada vědeckosti, individuálního přístupu, spojení teorie s praxí, zásada uvědomělosti a aktivity, názornosti, přiměřenosti, soustavnosti a trvalosti (Podlahová, 2012).

Výuku na vysoké škole můžeme dle Rohlíkové a Vejvodové (2012) rozdělit na organizační celky, to znamená na frontální výuku, skupinovou výuku a individualizovanou výuku. **Frontální výuka** se vyznačuje tím, že učitel je ve středu dění a jedná se především o jednosměrnou komunikaci, o obousměrné komunikaci učitele a studenta můžeme mluvit, pokud je frontální výuka pojatá interaktivně a dialogicky. Dalším typem je **skupinová výuka**, kde učitel využívá zejména sociální učení a vrstevnickou spolupráci. Studenti tak mohou společně debatovat, rozdělovat si práci, kontrolovat se navzájem, učit se od sebe navzájem atd. Třetí typ výuky můžeme nazvat **individualizovanou výukou**, kdy je výuka uzpůsobená každému studentovi podle jeho možností a předpokladu, že sám student bude pracovat podle svých schopností. Pro studenty je zde prostor na vlastní aktivity, ale také je to jejich osobní zodpovědnost

za výsledky. Tyto formy lze v rámci jednoho předmětu kombinovat (Rohlíková & Vejvodová, 2012).

Další dělení rozděluje výuku na tradiční a moderní. Za **tradiční** výuku můžeme považovat tzv. komunikační aktivity, kde základním úkolem učitele je předávat znalosti a žák nebo student je přijímá a asimiluje (Sirbu et al., 2015). Dle Ionescu (2001, in Sirbu et al., 2015) se tradiční vyučovací metody vyznačují poznáváním obsahu a informativní stránkou vyučovacího procesu. Vyučovací činnost vykonává především učitel, žáci a studenti jsou pouze objekty celého procesu, komunikace je jednosměrná, důraz je kladen na konečný produkt a hodnocení, které představuje reprodukci znalostí. Tato výuka stimuluje vnější motivaci a vztah mezi vyučujícím a vyučovaným je autokratický. **Modernizace** a zkvalitnění vyučovacích metod v univerzitním vzdělávacím systému znamená zvyšování aktivního charakteru výukových metod, to znamená použití metod se silnou formativní charakteristikou (Sirbu et al., 2015). Moderní metody se tedy dle Ionescu (2001, in Sirbu et al., 2015) vyznačují tím, že rozvíjejí osobnost studujících, což reprezentuje formativní stránku výuky, jsou zaměřeny na učební činnost žáků či studentů, akci, učení objevováním. Tyto metody také můžeme považovat za flexibilní. Povzbuzují studenty k práci prostřednictvím spolupráce, využívají sebehodnocení a formativní hodnocení, stimuluje vnitřní motivaci. Vztah mezi učitelem a žákem je demokratický.

Učení také můžeme rozdělit na formální a neformální. **Formální** učení zahrnuje učení ve třídě, přednášky, workshopy, testy. Jeho charakteristickým znakem je, že je autoritou dané kurikulum. Zatímco za **neformální** učení můžeme pokládat vše ostatní: učení v pracovním prostředí, kladení otázek, poslouchání příběhů, sledování někoho, jak dělá úkol, pokus-omyl, vyhledávání na Googlu, konverzace v kavárně, přijímání rad od mentora, psaní a čtení blogů, dialog atd. Toto učení je ve většině případů sociálního charakteru (Cross, 2010). Mezi formy a metody výuky na VŠ můžeme tradičně zařadit přednášku, seminář, cvičení, prezentaci a demonstraci, diskuzi, skupinovou výuku či kooperativní učení, řešení projektů, badatelské a výzkumné metody, simulační, situační a inscenační metody, studijní praxe, stáže, exkurze, konzultace, ale i samostudium (Rohlíková & Vejvodová, 2012). Přehled viz tabulka č. 2.

Tabulka 2: Rozdělení výuky dle autorů

Rohlíková & Vejvodová (2012)	Ionescu (2001)	Cross (2010)
Frontální výuka	Tradiční výuka	Formální učení
Skupinová výuka	Moderní výuka	Neformální učení
Individualizovaná výuka		

Ve 20. století se rozšířila **kritika frontální výuky**, kdy všichni studenti musí pracovat stejným tempem a na stejné učební látce. Tento styl výuky je proto označován jako konvenční či tradiční a často je považován za protiklad nových učebních metod, jako je kooperativní, projektové či zkušenostní učení. Přesto však tento typ výuky na evropských vysokých školách stále převažuje (Rohlíková & Vejvodová, 2012). Vysoké školství se ve 21. století mění. Studenti vidí potřebu změny v učení se kompetencím než pouhý přenos znalostí a více volají po prakticky orientovaném učení (Ehlers & Schneckenberg, 2010).

Proto jsou v dnešní době podporovány snahy o „*učení zaměřené na studenta*“. Změna je především v roli učitele a studenta a ve vyšší míře aktivity studenta. Trend dnešní doby je též individualizovaný přístup ke každému studentovi a učební proces by se měl odvíjet od jeho potřeb, schopností a jeho vzdělávacích cílů (Rohlíková & Vejvodová, 2012). Styl vyučování lze považovat za osobitý postup, který pedagog využívá v pedagogických situacích. V posledních letech je kladně hodnocen zejména inovační styl, který se vyznačuje flexibilitou řešení (Slavík, 2012).

Učitelé by tak měli změnit své role „*přenašeče informací*“ na roli „*kouče*“, který podporuje sociální interakci, inovace a vynálezy a měl by se stát studentovým průvodcem v procesu učení. Učení by mělo dbát na spolupráci, reflexi a interakci. Vyučovací proces, jeho hodnocení i měření, by se měl zaměřit na důležitost praxe a kompetencí. Učitelé by se tak měli stát umělci, kteří podporují dialogický charakter učení, měli by najít kreativnější způsoby, jak poskytovat vzdělání (Ehlers & Schneckenberg, 2010). Moderní nástroje a rychlý vývoj technologií umožňují více využívat společné učení, skupinové práce, projekty, řešení problémů či rozvoj kreativního myšlení a dovedností. Tyto nástroje vyžadují, aby se role učitele změnila z role poskytovatele a hodnotitele znalostí na roli facilitátora a průvodce (Bates, 2010).

2.2 Distanční výuka

Pojem distanční vyučování se v České republice začal objevovat až v 90. letech 20. století. Slovo „*distanční*“ je odvozeno od „*distance*“, což znamená odstup nebo vzdálenost. Distanční vzdělávání obsahuje řadu principů jako je princip sebevzdělávání, individualizace, interaktivity a princip využití multimédií. Je zde velký důraz na autonomii vyučovaného, ale nejedná se přímo o „*samouka*“, protože se zde objevuje distanční pedagogická podpora učitele, který ovlivňuje postup i tempo studujících (Rohlíková & Vejvodová, 2012). Úspěch distančního vzdělávání byl zaznamenán především v zahraničí, kde je prezentován jako vhodný doplněk normální školní docházky (Kennedy & Ferdig, 2018).

E-learningový systém může být důležitým zdrojem informací díky své všudypřítomnosti (dostupnosti kdekoliv a kdykoliv), nízkým nákladům, snadnému použití a interaktivnímu charakteru (Almaiah et al.,2020). Avšak přes tyto výhody je nutné poukázat na to, že tento typ výuky je velmi náročný zejména na udržení motivace studentů. Další nevýhodou je absence kontaktu s učitelem, ostatními studenty či osobní přítomnost na přednášce, která stále v kvalitě vyučování má nenahraditelnou roli (Rohlíková & Vejvodová, 2012).

Cíl distančního vzdělávání můžeme chápat jako překonávání vzdálenosti a překážek, které by mohly znemožňovat studentovi vzdělávání. Je proto důležité vnímat distanční vzdělávání jako přiblížení se instituce ke studujícímu, nikoliv jako oddálení těchto dvou aspektů. Studium jako takové je ovlivňováno vnějšími i vnitřními faktory a také jejich vzájemnou interakcí. Důležitou roli zde zastává učitel, který může část činitelů ovlivnit, avšak nejdůležitějším prvkem v rámci distanční výuky je studující. Velký význam při distanční výuce má také komunikace s ostatními studenty. Studenti mohou mít pocit, že oni jsou jediní, kteří mají s učivem problémy, pokud nevědí, jak to prožívají ostatní. Proto jednou z rolí pedagoga by mělo být vytváření prostoru pro vzájemnou komunikaci i informovanost o postupu ostatních. Při distančním vzdělávání také nesmíme zapomenout na to, že se mění role učitele, který se více stahuje do ústraní, a je více zdůrazňován vztah student a učivo, kdy ideálním případem je studující, který samostatně studuje, obklopuje se literaturou, počítačem atd. (Rohlíková & Vejvodová, 2012).

V době pandemie onemocnění COVID-19 a během uzavření škol museli učitelé začít přemýšlet nejenom o tom, jak nadále vyučovat, ale také co vyučovat, protože

ani obsah nebylo možné vyučovat stejně. Také se museli zamýšlet nad komunikací, či jaké materiály využívat (Krátká & Zemanová, 2020). Pandemie onemocnění COVID-19 přiměla vzdělávací instituce po celém světě rychle přejít k distančnímu a online vzdělávání. Tento stav nouze nutí univerzity přijmout online výuku a reagovat různými novými dostupnými způsoby učení jako např. e-learningovými systémy, mobilními výukovými aplikacemi (Almaiah et al., 2020). Kvalitu výuky ovlivnila spousta proměnných, jako například rychlost přechodu do online prostředí bez zkušeností a praxe, záplava emailů na učitele, technické a organizační úkoly, kterým se učitelé nevyhnuli. Toto všechno mělo vliv na kvalitu a pravidelnost distanční výuky (Fritzová, 2020). Vzhledem k tomu, že opatření týkající se onemocnění COVID-19 většina vlád zaváděla ze dne na den, měly vzdělávací instituce velmi málo času na přípravu dálkového vzdělávání (Daniel, 2020).

Pandemie narušila studentům životy různým způsobem v závislosti na tom, na jakém životním či studijním mezníku se zrovna nacházeli. V mnoha případech byli přes noc odtrženi od své sociální skupiny. I ti, co zrovna neukončují nebo nezačínají studium na vysoké škole, se mohou obávat, jak jejich výuka bude obnovena po krizi. Studenti se také často obávají, že budou dlouhodobě znevýhodněni ve srovnání s těmi, kteří studovali „normálně“ jak v následném studiu či na trhu práce (Daniel, 2020). Naopak jako pozitivní lze vnímat rozšíření digitální znalosti jak u žáků, rodičů i učitelů. Tyto zkušenosti mohou také pomoci pružnější reakci v případě, že by se daná situace opakovala (Rokos & Vančura, 2020). Proto tedy e-learningové nástroje hrají během pandemie klíčovou roli, mohou pomáhat vzdělávání řídit, plánovat, poskytovat, sledovat učení a vyučovací proces (Almaiah et al., 2020).

2.3 Interakce vyučující–student

„Výchovně-vzdělávací proces je realizován jako vztah a vzájemné působení učitelů a studentů.“ (Bednaříková, 2018, s. 145). Vyučování lze jednoduše popsat jako *„žáci se učí, učitel řídí“*, avšak vyučování kromě interakce mezi učiteli a žáky zahrnuje velké množství dalších faktorů a procesů. Je to proces, do kterého vstupuje množství prvků, nejrůznějších dějů a situací. Proto je vyučování velice komplikovaný, strukturovaný systém a zároveň mnohostranný proces (Kolář & Vališová, 2009). Při výuce probíhají vzájemné reakce mezi studentem a učitelem. Jejich interakce se odehrává ve vzdělávacím

procesu prostřednictvím vyučovacích metod. Interakci učitele ke studentům označujeme jako interakční styl učitele (Slavík, 2012).

Interakce vysokoškolských učitelů a jejich studentů je fenomén, který zahrnuje velké množství aspektů. Obsahuje například kontext studijních programů, obsah a strukturu studia, oborovou didaktiku včetně učebních metod, ale také sebepojetí studentů, autoritu vyučujících a jejich didaktické a pedagogické kompetence (Žydzūnaitė & Crisafulli, 2013). Učitel jako subjekt výchovy je realizátor výchovných záměrů, uvědoměle je tvoří a je schopný plánovitě a cílevědomě působit na studenta, který je tzv. objektem výchovy. Ten by měl být aktivním příjemcem, tvořivě interpretovat a spolupodílet se na výchovných záměrech. To však lze pouze tehdy, pokud vyučující zná studentovu složitou osobnostní strukturu, vlastní předpoklady i svůj dosah na studenty (Bednaříková, 2018). Učitel by tedy měl být v kontaktu se studenty na přednáškách, cvičeních či seminářích (Čáp & Mareš, 2007).

Pro úspěšné studium je velmi potřebný vztah studentů s učiteli. Učitelé by měli studenty považovat za partnery a budovat s nimi partnerský lidský vztah, měli by mít zájem o jejich problémy a studijní výsledky. Také by jim měli pomáhat tam, kde to studenti potřebují, a vycházet jim vstříc svými radami. Jako zpětnou vazbu ke své učitelské činnosti by měli využívat znalosti či schopnosti studentů. Také by měli studenty zapojovat do tvůrčí činnosti, využívat jejich spolupráce, a tímto způsobem s nimi vytvářet akademickou komunitu (MŠMT, 2001). Zvyšování úrovně kvality vysokoškolského vzdělávání je především spojeno se snahou zvýraznit oboustrannou činnost učitele i studenta a jejich interakci. Je to snaha o překonání pojetí, že studenti jsou pasivní příjemci, a naopak snaha o to, aby se student aktivně zapojoval do výuky a učení. Proto je ve výuce zdůrazňována aktivní tvůrčí činnost studenta, různorodost metod výuky, motivace a zájem studentů (Bednaříková, 2012). **Dle konstruktivismu** je úkolem pedagoga vytvářet prostředí respektu a otevřenosti, kde názory a zkušenosti jednotlivce jsou přijímány citlivě a učitel se sám považuje spíše za člena skupiny než za výše postaveného. Pedagog jako partner tak může vytvořit dobré podmínky pro samostatné učení studujícího a řídicí roli přesunuje na něj (Rohlíková & Vejvodová, 2012).

2.4 Hodnocení výuky na VŠ

Úroveň školy, tedy i vysoké školy, je především ovlivňována kvalitou osobností v pedagogickém sboru. Proto by mělo být snahou všech zaměstnávat ty nejlepší

a nejkvalitnější vyučující, motivovat je ke vzdělávání a rozvíjení dalších kompetencí, samozřejmě i pedagogických. Požadavky na vyučující by měly být zakotveny v legislativě každé školy, aby mohly být závazné. Škola by také měla vytvářet podmínky pro sebevzdělávání, změnu jejich pedagogického myšlení, snažit se u nich probouzet zodpovědnost, tvořivost a hrdost na jejich profesi (Bednaříková, 2018). „*Předávání znalostního kapitálu může být prokázáno kvalitou (nejen počtem) absolventů, kteří jsou po završení studia připraveni na budoucí povolání, schopni dalšího učení, vybaveni pro život v demokratické společnosti apod.*“ (Slavík, 2012, s. 12–13).

Kvalita vzdělávací činnosti je prioritou každé školy včetně univerzit, proto je povinností učitele zajistit podmínky a prostředky, aby rozvíjel motivaci ke studiu (Sirbu et al., 2015). Vzdělávání a jeho kvalita je dána tím, do jaké míry jsou splněny určité požadavky, které jsou stanoveny jako vzdělávací cíle konkrétní instituce. Kvalitu vzdělávání, jako bezprostřední uživatel, pocítuje a posuzuje především student. Nemůžeme však také zapomenout na zaměstnavatele, rodiče, učitele, uživatele výzkumu či vývoje, představitele státu nebo další uživatele služeb, které škola poskytuje. Je samozřejmé, že každý subjekt hodnotí kvalitu vzdělávání různým způsobem, proto je zapotřebí zdůraznit, že se nejedná o jedinou kvalitu vzdělávání, ale o vícerozměrný pohled (MŠMT, 2001). Podle Seldina (1976) by měl být systém hodnocení fakult flexibilní, komplexní, individualizovaný a spravedlivý. Takový systém by měl obsahovat informace od fakulty, kolegů, studentů, administrátorů ale i od vyučujícího, který je hodnocen. Tento přístup by měl pomoci ke spolehlivému a platnému odhadu výkonu.

U vysokoškolských učitelů se však setkáváme s rozdílným hodnocením jednotlivých složek. Na spoustě vysokých škol je možné vidět, že se jako hlavní kritérium posuzování kvality stává vědecká a publikační činnost, nikoliv však ta pedagogická. Nelze říci, že publikační činnost nemůže mít na výuku vliv, učitel může svými výzkumy a jejich výsledky studenty přesvědčit, jeho aktivita je může motivovat. Může tak být autoritou a vzorem. V každém případě však pedagogická činnost u vysokoškolského učitele převažuje, přesto ale má nižší statut. Zvyšující se nároky na výuku paradoxně vyžadují, aby učitel rozvíjel především kompetence pedagogické, které ale nemají na hodnocení učitele skoro žádný vliv (Bednaříková, 2018).

Většina vysokoškolských učitelů má pouze minimální pedagogické vzdělání, někteří dokonce žádné, a investice, které by systematicky rozvíjely učitele profesně, jsou stále výjimkou. Odměny pro dobré učitele a zlepšení kariérních příležitostí se stávají

běžnějšími, avšak stále se nejedná o standard (Evropská komise, 2017, in Malach & Chmura 2018). Proto je pochopitelné, že učitelé jsou ke zvyšování svých kompetencí málo motivovaní. Vyučujícím tak chybí motivace, nadřizení považují vzdělávání v této oblasti za „*nutné zlo*“. Často také nemusí být na rozšiřování pedagogických kompetencí dostatečně dobré podmínky, jako například nezáměr školy, finance, materiální a personální nedostatečnost. Proto by tedy mělo na pedagogické činnosti a pedagogicko-psychologické připravenosti záležet především učitelům samotným (Bednaříková, 2018).

Kvalita výuky také záleží na výukové zátěži jak vyučujících, tak studentů. Tím, že se souběžně používají konzervativní metody výuky a zároveň dochází k masovému vzdělávání v terciárním sektoru, stává se, že kurzy jsou příliš formální, ve velkých počtech účastníků, také chybí zpětná vazba, konzultace či potřebná průběžná kontrola. Často tak dochází k nedostatečnému kvalifikačnímu a odbornému rozvoji vysokoškolských vyučujících. Přitom by mnoho kurzů mohlo být více orientováno na projektový přístup místo na frontální výuku, výuka by mohla být více vedena odborníky z praxe a více zaměřena na soft-skills jako je komunikace, řízení, spolupráce, dodržení termínů či kvality atd. (Matějů et al., 2009). Aby mohla být výuka vysoce kvalitní, bylo by zapotřebí informované diskuze o dobře prozkoumaných výukových přístupech, to však na vysokých školách často není. Bylo by na místě, aby se jednalo o nedílné součásti pedagogické praxe. Z toho vyplývá, že instituce mají odpovědnost za poskytnutí příležitostí ke zlepšování vyučování (Cameron, 2017).

Samotná praxe dokazuje, že dobře připravení učitelé jsou schopni reálně formulovat výchovné a vzdělávací cíle, naplňovat obsah výuky, respektovat pedagogické principy i vnášet do výuky aktivní didaktické metody a tím realizovat kvalitní výchovně-vzdělávací proces. Proto tedy pedagogické a psychologické vzdělání vyučujících by mělo učitelům pomoci analyzovat výsledky výuky, její kvalitu a snažit se o zvyšování její efektivity. Vzdělání učitelů také pomáhá lépe poznat studenty, jejich zájmy, postoje, schopnosti, charakterové vlastnosti i potřeby. Na základě tohoto poznání může vznikat oboustranný aktivní důvěřující vztah mezi učiteli a studenty a jejich vzájemné porozumění, které zefektivňuje výchovně-vzdělávací proces (Bednaříková, 2018). V průběhu času se výuka ve třídě stává důležitější než kdykoliv předtím, naopak tradiční základní kameny akademického úspěchu jako výzkum, publikace či činnost v odborných společnostech pomalu začínají postrádat důležitost (Seldin, 1976).

3 ASPEKTY VYUČOVÁNÍ NA VŠ

V poslední kapitole se dostáváme k tomu, jaké výsledky přinášejí již provedené výzkumy týkající se výuky a vyučujících na vysoké škole. Konkrétně zde můžeme zahrnout motivaci ke studiu na VŠ, hodnocení kvality výuky studenty, vnímání kompetencí vyučujících, metody a formy výuky, osobnost vyučujícího a interakci se studenty. Také jsou zde zmíněny výzkumy, které se zabývají vnímáním vysokoškolských titulů a distanční výukou.

3.1 Motivace ke studiu na VŠ

Od roku 1989 prochází vysoké školství v ČR velkými změnami, které zahrnují rozdělení většiny oborů na bakalářské a magisterské studium a bylo přidáno dříve neexistující doktorské studium, také lze vidět změnu ve způsobu financování. Největší změnou však je velký nárůst počtu studentů na vysokých školách, což otevírá možnosti pro samotné studenty či jejich rodiny, avšak klade velké nároky na samotné školy, a především jejich vyučující (Prudký et al., 2010). Podle Českého statistického úřadu (2021) však v posledních letech počty studentů na VŠ klesají. V roce 2020 studovalo na vysokých školách v ČR 303,4 tisíce studentů. To znamená, že od roku 2010 počet studentů VŠ klesl o jednu čtvrtinu, což je přibližně o 100 000 studentů méně než v roce 2010, tento úbytek je však způsoben zejména změnou struktury populace a snižujícím se počtem populace ve věku 20–29 let. Největší úbytek studentů zaznamenávají obory týkající se techniky, výroby a stavebnictví (pokles o 37 %), naopak nárůst obory sociální a zdravotní péče (přibližně o 7 %).

Přesto však české vysoké školství prochází proměnou od „elitního“ po „univerzální“ vzdělávání, protože na vysoké školy nastupuje více než polovina studentů středních škol. Studium na vysoké škole se tak postupně z privilegia přeměňuje na povinnost (Prudký et al., 2010). Což potvrzuje i výzkum na souboru 403 českých vysokoškolských studentů, kde bylo zjištěno, že akademická motivace se jeví spíše jako motivace vnější bez rozdílu mezi pohlavími. Při podrobnější analýze zjistili, že muži

vykazují více vnitřní motivace „*vědět*“. Tato motivace je oceňována právě při vzdělávání a v akademickém prostředí (Slezáčková & Bobková, 2014).

Celkově podle 247 oslovených respondentů uvažuje o studiu na vysoké škole 88 %, z toho nejmenší zájem vykazují ti, kteří navštěvují odborné střední školy, je to pouze 35 %, naopak všichni žáci gymnázií chtějí na VŠ studovat (Petrušková, 2011). Výzkum Vyskočilové (2018) zjistil, že 68 % studentů středních škol plánuje studium na VŠ, 14 % zatím není rozhodnuto a 18 % na VŠ jít nechce. A také potvrzuje předchozí tvrzení, že pokud se jedná o gymnázium, na VŠ chtějí jít všichni z dotazovaných.

Do konkrétních motivů ke studiu na vysoké škole podle Českého statistického úřadu (2018) můžeme zařadit (na všech stupních formálního vzdělávání) především zvyšování kvalifikace. Konkrétně se jedná o zisk osvědčení (76 %), zlepšení kariérní vyhlídky (50 %), prohloubení znalostí a dovedností v zájmové oblasti (44 %), zlepšení vyhlídky na získání či změnu zaměstnání (42 %), získání znalosti nebo dovednosti do každodenního života (27 %), setkání se s novými lidmi či pro zábavu (21 %), touha lépe vykonávat svou práci (17 %), snížení pravděpodobnosti ztráty zaměstnání (8 %), z donucení (6 %) či jako vnímání důležitosti pro začátek svého podnikání (5 %). Také se ale ukazuje, že starší účastníci vzdělávání se více zaměřují na postavení na trhu práce, zatímco mladší studenti se více zabývají každodenním životem.

Tato tvrzení podporuje i výzkum Menclové a Baštové (2005), kde mezi základní motivy ke studiu na VŠ patří možnost lepší profesní kariéry a dobře placeného pracovního místa, také vysokoškolský titul a lepší postavení ve společnosti, touha rozvíjet své znalosti, schopnosti a prohloubení zájmu o daný obor. I v další studii se potvrzuje, že hlavním motivem ke vzdělávání na VŠ se jeví u 93 % respondentů lepší pracovní uplatnění. 70 % respondentů se také domnívá, že s vysokoškolským vzděláním si rychleji najdou práci (Petrušková, 2011). To potvrzuje i studie provedená na 8 středních školách, které se účastnilo 183 respondentů ve věku 17–23 let, jenž mezi hlavní motivy vedoucí ke studiu na VŠ na všech typech škol zahrnuje získání vzdělání v oboru, který respondenty zajímá, získání kvalifikace a vyhlídka lepšího platu (Vyskočilová, 2018). Dle Kociánové (2016) sem lze také zařadit vidinu na lepší budoucnost.

Mezi motivy můžeme zařadit studentský život (Menclová & Baštová, 2005). Ten se taktéž objevoval i v další studii, kde respondenti také uváděli jako motiv otestování svých vlastních schopností nebo nutnost studia pro budoucí práci. Důležití jsou i rodiče, pro které

je prioritou, aby jejich dítě studovalo VŠ (Vyskočilová, 2018). Přestože se jedná o adolescenty, názor rodičů vzhledem k dalšímu studiu je pro ně důležitý a vnímají je v tomto ohledu jako autoritu (Kociánová, 2016), což ale nepotvrzuje zjištění Petruškové (2011), kde naopak nejméně respondentů uvedlo, že o VŠ uvažují kvůli rodičům.

Dalšími motivy jsou například oddálení vstupu do práce či pokračování v rodinné tradici (Menclová & Baštová, 2005). Podle Vyskočilové (2018) však tyto aspekty nejsou hlavním motivem. Mezi nejméně důležité motivy lze zařadit získání titulu nebo ovlivnění kamarády (Vyskočilová, 2018) či splnění svého snu (Petrušková, 2011). Zájem o daný obor v roce 2005 vykazovalo pouze 17,8 procent studentů VŠ (Menclová & Baštová, 2005).

Na otázku, zda při rozhodování o vysoké škole jsou potenciální uchazeči někým ovlivněni, odpovídala většina záporně (61 % studentů), dalších 25 % uvedlo, že je nejvíce ovlivňují rodiče, přičemž vysokoškolsky vzdělaní rodiče ovlivňují své děti více než rodiče bez VŠ vzdělání. Zároveň pokud se v rodině vyskytuje alespoň jeden člověk s vysokoškolským vzděláním, uvažuje 90 % středoškolských studentů o VŠ, přičemž počet členů rodiny ani příjem rodiny nemá v tomto rozhodování zásadní vliv. Z oslovených studentů také 82 % má zájem o studium na veřejné VŠ, přičemž tyto školy také upřednostňují především rodiny s nižším příjmem (Petrušková, 2011).

3.2 Hodnocení kvality výuky podle studentů

Spokojenost studentů je v amerických a evropských zemích primárním ukazatelem hodnocení vysokých škol (Wang & Wu, 2016). Zjišťování kvality výuky se opírá zejména o posuzování studentů. I když tato evaluace přináší dobré výsledky, je zapotřebí nezaměřovat se jenom na tento způsob hodnocení, ale také je kombinovat s dalšími hodnotícími nástroji (Malach & Chmura, 2018).

Na Technické univerzitě v Košicích byl proveden výzkum, kde uvedlo 61 % studentů, že se jedná o kvalitní výuku, pokud se týká praxe (Turek et al., 2013). Naopak pro studenty v České republice je úroveň praktické výuky méně podstatná (Schüller et al., 2013). 51 % slovenských respondentů také kladně hodnotí dostupnost materiálních podmínek, jako jsou vhodné prostředky, dostupné informace i studijní materiály (Turek et al., 2013), i čeští studenti vidí jako podstatné kritérium spokojenosti dostupnost studijních materiálů a služby pro studenty (Schüller et al., 2013). V Košicích se též

ukázalo, že 47 % respondentů pozitivně vnímá odbornost učitele, 29 % jeho přívětivý přístup, vztah ke studentům a jeho vlastnosti (Turek et al., 2013), což potvrzují i čeští studenti, kteří za klíčové faktory vedoucí k nespokojenosti zahrnují přístup učitelů, jejich ochotu poskytnout pomoc studentům při studiu, úroveň komunikace či přístup vedení univerzity (Schüller et al., 2013). V košické studii naopak nejméně uváděli (13 %) získání aktuálních a potřebných informací ve výuce (Turek et al., 2013).

V postkomunistických zemích se jako velmi důležitá ukazuje kvalita knihoven a studijních místností či materiální aspekty jako univerzitní vybavení nebo týmová spolupráce. Studenti jsou spokojeni, pokud univerzita nabízí kvalitní a rozmanité kurzy, spokojenost studentů je také obohacena výukou a výzkumnými úspěchy učitelů (Schüller et al., 2013). Studie prováděná na Taiwanu doplňuje, že jako celek je míra spokojenosti studentů na vysokých školách více než 80 % a nejvíce jsou spokojeni s rozšiřováním poznání. Naopak nespokojenost se týká získávání odborných znalostí, zvýšeného sebe porozumění a zvýšené konkurenceschopnosti pro zaměstnání (Chou, 2010). Výzkum na sportovních univerzitách v Číně zjistil, že na spokojenost studentů mají největší vliv akademický a kulturní život, management studentů a jejich vedení a také stáže a kariéra (Wang & Wu, 2016).

Mezi faktory ovlivňující výkon studentů na vysokých školách také patří interakce mezi učiteli a studenty, spolupráce vrstevníků, aktivní učení, zpětná vazba ke studentům, okolnosti podporující snahu, četné interaktivní zážitky, kvalita výuky a školní podpora studentů (Chou, 2010). S podobnými zjištěními přichází i studie zabývající se spokojeností studentů psychologie, která ukázala, že kvalita výuky je považována za jeden z nejdůležitějších prediktorů spokojenosti studenta. Důležité je také hodnocení a srozumitelná zpětná vazba. „*Afektivní*“ vlastnosti učitelů jsou obecně méně důležité, ale vykazují větší vliv na spokojenost v posledním ročníku a u studentek. U studentů psychologie je spokojenost ovlivněna oběma faktory, kvalitou výuky i vlastnostmi učitelů. Stejně tak je pro studenty psychologie důležité jasné sdělování očekávání pro hodnocení a poté spravedlivé hodnocení (Green et al., 2015). Naopak studie, zabývající se stresem u studentů psychologie, zjistila, že zdroje středního až těžkého stresu jsou spojovány především s kritikou akademického výkonu od učitelů a s intenzivní konkurencí mezi vrstevníky (Bedewy & Gabriel, 2015).

To, že je interakce mezi učiteli a studenty důležitá, potvrzuje i 210 studentů čínských univerzit, kteří popisovali své nejlepší a nejhorší učitele. Oblíbení učitelé byli

popisováni jako znalci kurikula a výuky, vytvářeli propojení s učením studentů nad rámec učebnic a zkoušek, ale především používali přístup zaměřený na studenta s cílem je zaujmout a inspirovat. Učitelé byli považováni za vzory, pokud prokázali péči o studenty a byli laskaví (Tam et al., 2009). **Kvalitou výuky**, ale i **osobností** vyučujících se zabývala i studie ES-SMMA, kde dominovalo 15 témat, která se týkají nejlepších učitelů. Učitelé by tedy měli být komunikativní, pomáhající, zábavní, organizovaní, zapojující, pečující, ohleduplní a znalí. Co se týče výuky, měli by používat různé způsoby výuky, motivovat, dělat učení zajímavým a výzvou pro studenty, vysvětlovat materiál tak, aby byl pochopitelný, vztahovat ho ke studentům, učit na úrovni studentů, zapojovat studenty, interagovat a očekávat od studentů profesionalitu. Měli by být znalí a znát svůj předmět. Stejně tak, jak se potvrzuje i v předešlých studiích, je důležité, aby vyučující budovali vztahy, chválili, povzbuzovali, inspirovali, pozitivně posilovali, dávali možnost, aby byl student na sebe hrdý. Také by měli být pečující, laskaví, starostliví, soucitní, uctiví, respektující studenty a mít dobré úmysly. Rovněž by měli povzbuzovat studenta k tomu, aby šel do hloubky a aby rozvíjel svůj potenciál (Slate et al., 2009). Čínská studie se nezapomněla zaměřit i na nejméně oblíbené učitele, kteří se naopak více soustředovali na výzkum než na výuku a neviděli důležitost v rozvoji pedagogických kompetencí, využívali didaktické postupy, kterými pouze předávali obsah ke zkouškám, byli lhostejní a těžko se s nimi dalo mluvit (Tam et al., 2009).

Očekávání a skutečné potřeby studentů jsou ovlivněny zemí původu. Je jasné, že historická zkušenost bývalých socialistických a demokratických zemí ovlivňuje preference kritérií mezi studenty (Schüller et al., 2013). Názory na vzdělávání však mohou být jednoduše ovlivněny mnoha faktory jako charakteristikou školy samotné, fakultou, katedrou, kurzy, situací ohledně zaměstnaneckých výhod či mediálními informacemi (Chou, 2010).

3.3 Kompetence vysokoškolských učitelů podle studentů

Většina akademických pozic na univerzitách zahrnuje tři oblasti povinností, jako je vyučování, vedení výzkumu v jejich příslušných oborech a administrativní činnost. Existuje zde určitá flexibilita, jak profesori mezi tyto činnosti rozdělují svůj čas. Kromě cílů a motivace, která je nastavena na institucionální úrovni, kvalita výzkumu a kvalita výuky je ovlivněna individuálními dovednostmi daného instruktora, kdy společná oddanost oběma povinnostem má za následek poskytování kvalitnějšího výstupu. Často

se předpokládá, že výzkum může mít pozitivní dopady na výuku, protože usnadňuje aktuální výběr, lepší pochopení témat a důslednější přístup k vyučovaným předmětům (García-Gallego et al., 2015).

Studie prováděná ve Španělsku zjistila, že vyučující na španělských univerzitách jsou více motivováni k výzkumné činnosti než ke kvalitnímu vyučování, avšak čas, který věnují výzkumníci svým studentům, může být kvalitnější než čas, který jim věnují „nevýzkumníci“, tento předpoklad však zatím nebyl potvrzen. V této studii se ale také zjistilo, že profesori s typickým výzkumným výstupem jsou lepší učitelé než profesori s menším množstvím výzkumů. Navíc ti, co se výzkumu nevěnují, mají pětkrát větší pravděpodobnost, že budou horší učitelé než ti, kteří se výzkumu věnují. Obecně, kvalita výuky na univerzitní úrovni pozitivně koreluje s publikovanými výzkumnými výstupy (García-Gallego et al., 2015). Naproti tomu výzkum na Ostravské univerzitě ukázal, že studenti si u vysokoškolských učitelů váží vědeckého (akademického) profilu vyučujících nejméně a má pro ně nejnižší významnost. Naopak nejvíce si cení sociálně-personálního profilu, kde hraje velkou roli podpora studentů od učitelů, poskytování příležitostí pro sebeřízení, rozvoj a iniciativu, ale také ochota a připravenost účastnit se dialogu se studenty a projevování motivovanosti učitelů k plnění jejich povinností, dále si také cení profesně-pedagogického profilu (Malach & Chmura, 2018).

Toto tvrzení také podporuje čínská studie, kde dle studentů jsou nejméně oblíbení učitelé, kteří jsou více zaměřeni na výzkum a nevidí důležitost v rozvíjení svých pedagogických kompetencí, nejsou schopni používat vhodné metody a dávat jasné vysvětlení. Celkově však polovina studentů považuje kompetence jako jeden ze znaků dobrých a špatných učitelů. Oblíbený učitel by tedy měl mít znalost různých vyučovacích strategií, udržovat rovnováhu mezi výukou a výzkumem, být informativní a inovativní. Většina studentů také považuje za velmi důležité znalosti učitele (Tam et al., 2009). Stejně tak lotyšští studenti vysoce hodnotí profesní kvality jako je znalost předmětu, didaktické a komunikační kompetence a schopnost přijmout zpětnou vazbu od studentů (Davidova & Kokina, 2020).

Zjištění ale nemají jednoznačný výsledek. Na jedné straně se ukazuje, že učitelé, kteří provádí určitou úroveň výzkumu, dosahují lepšího hodnocení od studentů, ale pokud se jedná o vysoký stupeň specializace ve výzkumu, kvalita výuky se zřejmě zhoršuje. Výzkum tedy naznačuje, že vztah mezi jednotlivými povinnostmi vyučujících není

jednoduchý (García-Gallego et al., 2015). Z pohledu učitelů by měla nastat rovnováha mezi výukou, učením a výzkumem (Ehlers & Schneckenberg, 2010).

3.4 Metody a formy výuky na VŠ podle studentů

Výzkum prováděný na šesti univerzitách v Austrálii zjistil, že se na školách uplatňuje široké spektrum vyučovacích přístupů, ukázalo se, že stále existuje určitá tendence k tradičním formám výuky a stereotypům, zejména v hodnocení. Také ale bylo zjištěno, že inovativní, poutavá a kreativní výuka se využívá v mnoha předmětech a třídách, avšak nejedná se o systematický přístup napříč institucemi (Cameron, 2017). Další studie provedená na Banátské univerzitě se zabývala tím, zda studenti více preferují **tradiční nebo moderní formy** výuky. Výsledkem této studie bylo, že jak tradiční metody, tak i moderní metody mohou nabízet důkladné, snadné a příjemné učení, proto by je učitelé měli i nadále používat, ale měli by se snažit o jejich neustálé zlepšování. Používáním moderních metod se u studentů podporuje zapojení, iniciativa a kreativita studentů (Sirbu et al., 2015). To potvrzuje i Slate et al., (2009), který zjistil, že dobrý učitel dle studentů používá různé metody, to znamená, že učitel je schopen vyučovat různými způsoby, využívá aktivní učení, různá prostředí, podporuje práci ve skupinách, učení pomocí diskuzí, experimenty ve třídě. Stejně tak i přes polovinu čínských studentů uvádí, že oblíbení vyučující jsou ti, kteří používají více druhů učení, jak multimediální, tak tradiční způsoby výuky (Tam et al., 2009).

Moderní metody preferovali především studenti třetích a čtvrtých ročníků. První a druhé ročníky spíše preferovaly tradiční metody, zejména tedy didaktickou řeč, demonstraci či konverzaci. Při analyzování odpovědí prvního, druhého a čtvrtého ročníku můžeme vidět, že metody jako konverzace a diskuze umožňují studentům vyjádřit svůj názor, rozvíjet schopnost komunikace a spolupráce. Dalo by se tak říci, že nezáleží přímo na konkrétní metodě, ale souvisí to s didaktickou situací či adekvátností ke konkrétní situaci, toto všechno určuje, zda je metoda více či méně efektivní (Sirbu et al., 2015).

Konkrétními vyučovacími vzorci učitelů se zabývala studie prováděná na Taiwanu mezi 76 319 studenty vysokých škol. Zjistila, že více než 70 % studentů je spokojených s ukazováním skutečných příkladů, interaktivní výukou mezi učiteli a studenty (kladení otázek a diskuze), skupinovou diskuzí studentů, prezentováním, praktickou zkušeností studentů, experimenty a studiemi, se kterými jim učitelé pomáhají, či s výukou podporovanou médií (Chou, 2010). Podobné je to i mezi čínskými studenty,

kde o něco více než $\frac{3}{4}$ studentů preferovaly učitele, který je zaměřen na studenta, ve výuce zapojuje studenty, motivuje je, poskytuje jim rady, kde to potřebují a věnuje pozornost zpětné vazbě od studentů (Tam et al., 2009). Stejně tak se tato témata objevují i mezi lotyšskými studenty, kteří velmi kladně oceňují u akademických pracovníků připravenost motivovat, pomáhat a podporovat studenty, zejména v jejich samostatném rozvoji (Davidova & Kokina, 2020).

Pod 50 % spokojenosti mají výuka na internetu (návod pouze online bez prezenční výuky) a synchronní distanční vzdělávání. Lze tedy předpokládat, že studenti na odborných vysokých školách preferují především výuku založenou na praktické výuce (Chou, 2010). To lze vidět i ve studii z lotyšské univerzity, kde studenti především zdůrazňují potřebu více praktických předmětů (Davidova & Kokina, 2020). To potvrzuje i Slavík (2018), který uvádí, že předěl mezi teorií a praxí v pedagogice je stále velmi fatální a je kritizován již spoustu let. Ukazuje to i studie z čínských univerzit, kde oblíbený učitel nespěchá s ukončením předmětu, ani neučí informace pouze na zkoušku, ale snaží se o aplikaci informací do reálného světa (Tam et al., 2009).

Podle Slate et al. (2009) oblíbený učitel dobře učí, to znamená, že umí vštípit lásku k látce, má dobré výukové dovednosti, přidělí smysluplnou práci, zadanou práci dobře zkontroluje, podává informace užitečné pro studenty v jejich oblasti. Dle čínských studentů lze dobré učitele popsat podobně, jsou informativní, zaměřeni na obsah výuky, schopni syntetizovat obsah a poskytovat širší obraz, také jsou flexibilní a poskytují možnost volby při učení (Tam et al., 2009).

Naopak učitel, který je hodnocen záporně se vyznačuje tím, že látku nevysvětluje nebo ji vysvětluje málo, dává nepochopitelné pokyny, jeho výklad je nesrozumitelný, studenti nevědí, co učitel chce, nereaguje na studentovo kontaktování, neotevřeně komunikuje. Zadává úkoly pro studenty nevyřešitelné, místo vyučování vypráví hloupé příběhy, nevyžaduje od studentů práci. Mluví o věcech, které nesouvisí s učením nebo předmětem, nedostane se k podstatnému (Slate et al., 2009). Další studie doplňuje, že neoblíbení učitelé vyhrožují studentům propadnutím u zkoušky, dávají velký důraz na učení se nazpaměť a pouze na zkoušku (Tam et al., 2009).

Neoblíbení učitelé jsou také ti, kteří učí irelevantně, jsou špatně připraveni z hlediska soustředěnosti a organizace ve svých hodinách (Tam et al., 2009). Což potvrzuje i Slate et al., (2009), protože neoblíbený učitel je nepřipravený, neorganizovaný, nemá

žádný plán, také má špatně rozvrhnutý čas, chodí pozdě nebo studenty naopak zdržuje. Nepoužívá více způsobů při výuce. Záporně je také hodnocen učitel, který nevyučuje, ve třídě se nic nedělá, studenti pracují sami, neudrží pozornost studentů, výklad čte z knihy, nesleduje učebnici, má špatné učební osnovy, testy jsou z jiného materiálu, než vyučoval (Slate et al., 2009). Podobně to vnímají i čínští studenti, kteří nemají rádi vyučující, kteří se nestarají o zpětnou vazbu od studentů, jsou rigidní, sedí a čtou z učebnice nebo z prezentace, studenti také nemají rádi ty učitele, kteří ze sebe dělají střed třídy (Tam et al., 2009).

Celkově by tedy výuka měla být respektující, citlivá, informovaná, přístupná, komunikativní, organizovaná, umožňující zapojení, profesionální, a také nesmí chybět humor (Delaney et al., 2010). Univerzity by měly přijímat nové flexibilní formy a na žáka zaměřené vzdělávací modely, které jsou orientovány na inovace a rozvoj kompetencí. Budoucnost vzdělávání na univerzitách především souvisí s oblastmi jako je celoživotní učení, zavádění ICT do všech stupňů vzdělávání, „všudypřítomné“ učení, cenově dostupné vzdělávání, společné učení, rozmanitost, mezinárodnost a nové formy a vzorce vzdělávání (Ehlers & Schneckenberg, 2010).

3.5 Osobnost učitele a interakce učitel–student

Obrázek úspěšného vysokoškolského učitele byl zkoumán v několika studiích. Dvě z nich sledovaly osobnostní charakteristiky související s výzkumnou kreativitou a efektivitou výuky na „*University of Western Ontario*“ a na devíti kanadských univerzitách. Zjištění pocházejí především z hodnocení kolegů a studentů, nikoliv však ze sebehodnocení učitelů. Zajímavé je, že výzkumníci a efektivní učitelé jsou na dvou pólech, jediné, co mají společné, je vedení, naopak podpora je u efektivních učitelů vysoká, u výzkumníků nízká. Je však nutné dodat, že nelze tyto charakteristiky brát obecně, ale je vždy důležité podívat se na jednotlivého člověka (Rushton et al., 1983).

Podle těchto dvou studií lze efektivního učitele popsat jako dynamického, společenského, vřelého, emočně stabilního, zodpovědného vůdce, intelektuálně bystrého, zvídavého a originálního. Dobrý učitel je také liberální, extravertní, objektivní, podporující, neautoritativní, nedefenzivní a esteticky citlivý, s nízkou mírou vyhýbání se, vytrvalý, spořádaný, hledající pozornost, ambiciózní a hledající souhlas (Rushton et al., 1983). Tvrzení, že vyučující na vysoké škole by měl být otevřený, vstřícný a emocionálně stabilní potvrzuje i studie zabývající se pětifaktorovým modelem, která

dospěla k tomu, že studenti, kteří tyto vlastnosti připisují sami sobě, zároveň vyžadují, aby byly u učitele také výrazné (Göncz, 2017).

To ukazuje i další studie, ve které studenti uvádí, že od učitelů očekávali menší emoční labilitu, více extravertze, otevřenosti, spolupráce a svědomitosti (Genc et al., 2014). K podobným výsledkům došli i Göncz et al. (2014), kde však extrovertnější, příjemnější a svědomitější učitele preferovali spíše studenti sociálních a humanitních věd než studenti přírodních a technických oborů. Naproti tomu ale studenti technických a přírodních věd mají jasnější a jednoznačnější očekávání dobrého učitele (Göncz et al., 2014). Ve studii z Estonska dokonce zjistili, že především muži učitelé, jsou příjemnější a svědomitější a vykazují menší míru neuroticismu než běžná populace (Aidla & Vadi, 2010).

Ve výzkumu, kterého se účastnilo 63 studentů marketingových kurzů, se zabývali tím, jaké charakteristiky profesorů studenti považují za samozřejmost a jaké charakteristiky studenty potěší. Studie odhalila, že obecně je důležitá osobnost učitele a že je důležité, aby si učitel vytvořil ke svým studentům vztah. Výsledky této studie zdůrazňují důležitost budování a udržování dobré osobní interakce mezi studenty a učiteli, dobrých vztahů a zacházení se studenty s respektem, kdy zejména nedostatek respektu ke studentům může způsobit velkou nespokojenost (Gruber et al., 2010). Stejně tak i naprostá většina čínských studentů uvádí potřebu komunikace a interakce mezi studenty a univerzitními profesory (Tam et al., 2009). To potvrzuje i studie dle Slate et al. (2009), podle které dobrý učitel buduje vztahy se studenty, zajímá se o studenta, ví o studentovi i jeho rodině, pamatuje si studenta, poskytuje studentovi konzultace jeden na jednoho, sdílí své zkušenosti, je přístupný. Podobně i další studie uvádí, že studenti preferují učitele, kteří mají vlastnosti, které přispívají k dobrým mezilidským vztahům (Göncz, 2017). Důležitost vztahu a respektu ke studentům ukazuje také výzkum na univerzitách v Andalusii, kde studenti očekávají, že se k nim učitelé budou chovat s respektem a s porozuměním. Také považovali za dobré, aby byl učitel otevřený spolupráci (Sánchez et al., 2011).

Další důležitou vlastností oblíbených vyučujících se v několika studiích jeví humor. Rushton et al. (1983) uvádí, že efektivního učitele lze popsat jako milujícího zábavu. To také potvrzuje Gruber et al. (2010), protože mezi charakteristiky, které studenti berou jako nadstavbu a způsobují větší spokojenost s učiteli, patří podporování týmové práce, odbornost v jiných oblastech, rozmanitost vyučovacích metod, přívětivost a humor. A především tyto atributy mají velký potenciál studenty uspokojit. Nejinak je tomu i na čínských univerzitách, kde pro $\frac{3}{4}$ studentů je oblíbený učitel demokratický, vtipný,

pozitivní a upřímný ke studentům (Tam et al., 2009). Podobně to vnímají i respondenti ve studii Slate et al. (2009), pro které má být učitel zábavný, příjemný, vtipný, má smysl pro humor a snaží se žertovat.

Jako další podstatnou vlastnost vyučujících studenti často uvádí empatii a péči o studenty. Studie, prováděné na Univerzitě Daugavpils v Lotyšsku, se účastnilo 60 studentů z 12 magisterských a doktorských studijních programů. Analýza strukturovaných rozhovorů ukázala, že studenti vysoce hodnotí osobní kvality lektorů jako je postoj k jejich profesi, osobní zájem o úspěch studentů, empatie a snaha o spolupráci (Davidova & Kokina, 2020). To lze vidět i ve studii z Číny, kde je také důležitým znakem oblíbeného učitele péče o studenta, kterou zdůrazňuje třetina studentů. Pečující učitel znamená, že projevuje zájem, je trpělivý, povzbuzuje, je odpovědný a má, jak již bylo řečeno dříve, především dobrý vztah se studenty (Tam et al., 2009).

Z toho lze vyvodit, že naopak neoblíbení učitelé jsou ti, kteří jsou považováni za arogantní, negativní, nečestné, neupřímné a příliš přísné, neprojevují žádný zájem o studenty, jsou nezodpovědní, považují vyučování za obtížný úkol a jsou podráždění a hrubí, pokud student nerozumí jejich výkladu (Tam et al., 2009). To vidíme i v další studii, kde špatný učitel se vyznačuje tím, že je neuctivý, hrubý, ponižující, způsobuje, že se studenti cítí hloupě, zahanbuje studenta, nedává hodnotu studentovu názoru, má špatné poznámky ke studentům, je bezcitný, nestará se o studenta, o jeho úspěch, je neochotný pomoci a bez soucitu (Slate et al., 2009).

Proto tedy atributy kvality jako komunikační dovednosti, férovost, spolehlivost, vstřícnost, logická struktura přednášek a zejména odbornost ve svém oboru a respekt ke studentům jsou faktory, které studenti považují za nutnou výbavu učitelů. Studenti tak budou velmi nespokojení, pokud tyto faktory ve výuce nebudou, na druhou stranu pokud je výuka obsahovat bude, nebudou mít takový dopad na spokojenost (Gruber et al., 2010). Jako jeden z hlavních ukazatelů dobrého učitele se tedy ukazuje komunikace. Konkrétně se jedná o dobré komunikační dovednosti, učitel komunikuje jasně, umí dobře a důkladně vysvětlit látku, dává jasná očekávání, je citlivý a přímočarý. Nesmíme ale zapomenout i na další podstatný rys, což je pomoc a podpora studentů a spolupráce (Slate et al., 2009). Psychologický výzkum osobnosti učitele tak může zvýšit efektivitu vzdělávacího procesu. Výsledky studií mohou mít dopad pro pedagogickou praxi, zejména pro výběr budoucích učitelů, jejich vzdělávání, následného profesního zdokonalování a hodnocení jejich úspěšnosti (Göncz, 2017).

3.6 Vnímání rozdílů mezi akademickými tituly

Výzkum Kendalla a Schusslera (2012), který se zaměřuje na porovnání postgraduálních pedagogických asistentů a profesorů a jejich výuky, ukazuje, že mezi výukou v „*diskuzní třídě*“ není velký rozdíl mezi profesory a postgraduálními pedagogickými asistenty, avšak v „*laboratorních třídách*“ jsou podle studentů profesori více nadšení a mají aktivity lépe naplánované, zatímco postgraduální pedagogičtí asistenti jsou nejistější, váhavější, chovají se, jako by nevěděli, co mají dělat. Tyto výsledky jsou srovnatelné s kvalitativní analýzou dat kromě faktoru nadšení, který v otázkách s otevřenou odpovědí nebyl zmíněn.

Vysokoškolští studenti v této studii vnímali profesory jako strukturovanější, sebevědomější, mající věci více pod kontrolou, organizovanější, vnímali je jako zkušené, dobře informované, ale také vzdálené, formální, přísné, seriózní, tvrdé, nudné a více respektované. Naopak postgraduální pedagogičtí studenti byli vnímáni jako nejistější, váhavější, nervózní, ale více uvolnění, poutaví, interaktivní, měli schopnost porozumění a uměli výuku přizpůsobit na rozdíl od profesorů (Kendall & Schussler, 2012). To, že titul vyučujícího může mít vliv na výuku, podobně zjistila i studie zabývající se vztahem mezi dosaženým titulem (bakalářský, magisterský a doktorský titul) a kompetencemi, kde bylo zjišťováno, zda tito vyučující vnímají, že do výuky vnášejí efektivní přístupy a zda byli dostatečně připraveni, aby tyto principy do výuky zaváděli. Výsledky poukazují na to, že vyučující s odbornými učitelskými tituly si myslí, že do výuky zaváděli efektivní přístupy ve větší míře a rozsahu, také vnímali, že na výuku byli více připraveni (Hanson et al., 2018).

Žádná z dalších proměnných jako například pohlaví, účast na rozvojovém školení fakulty nebo dlouholeté zkušenosti nesouvisí s implementací efektivních principů do výuky ani s vnímanou vzdělávací přípravou k tomu. Tato zjištění naznačují, že existuje určitá hodnota získaných titulů ve vzdělávání (Hanson et al., 2018). Naopak však studie zabývající se porovnáním docentů a vyškolených učitelů v oblasti medicíny zjistila, že vyškolení učitelé mohou být ve výuce klinických dovedností stejně dobří (v některých dokonce i lepší) jako docenti. Této studii se účastnilo 59 studentů prvního ročníku medicíny (Tolsgaard et al., 2007).

Ve výzkumu na australských školách se spíše zabývali tím, zda profesori na vysokých školách dávají větší význam výzkumu nebo výuce. Výsledky ukázaly, že profesori dávají větší důraz na výzkumy a jsou do nich více zapojeni než do vyučování. Tato zjištění byla podobná na všech třech univerzitách a mezi všemi profesory a ve všech zkoumaných aspektech („*job satisfaction*“, „*role model behaviour*“, „*professional importance*“). U žen však můžeme vidět, že vyučování i výzkum byl podle nich na stejné úrovni v oblasti „*role model behaviour*“ a větší uspokojení uváděly v oblasti vyučování (Cretchley, et al., 2014).

Tito akademici dávali největší význam aktivitám, které byly v akademické sféře již dlouho ctěny, kam spadalo seznámení s výzkumnou literaturou, účast na vědeckých konferencích, a naopak vyučovacím aktivitám přisuzovali velmi nízkou hodnotu. Jediná aktivita z oblasti vyučování, která byla trochu nad nejnižší hodnotou z oblasti výzkumu, bylo „*zlepšení hodnocení spokojenosti studentů s výukou*“. Určité úsilí také investovali do oblasti „*aktuálních a efektivních výukových zdrojů*“. Nicméně aktivity jako např. „*rozvoj profilu výuky*“ byly hodnoceny velmi nízko. Tito starší akademici si výzkum užívají více než vyučování a jsou za své úsilí profesionálně odměňováni (Cretchley et al., 2014).

Důležité je zdůraznit, že podle těchto výsledků se nezdá, že by postgraduální vyučující byli méně upřednostňováni před profesory, avšak stereotypy vytvořené vysokoškolskými studenty téměř jistě ovlivňují prostředí pro výuku a mohou ovlivnit to, jak studenti reagují i v případě, kdy vyučující, ať už profesor nebo postgraduální vyučující, nedodrží identifikovaný stereotyp. Aspekty, které vysokoškolští studenti vnímají jako odlišné mezi profesory a postgraduální vyučujícími asistenty, mohou mít původ ve faktorech, které jsou specifické pro akademický kontext, například kdo má kontrolu nad osnovami a status instruktora (Kendall & Schussler, 2012). Stejně tak ani nemusí znamenat, že nízké vztahy mezi výukou a výzkumnou činností profesorů nutně předpokládají, že akademici nevyužívají příležitosti k využití vazeb mezi výukou a výzkumem k rozvoji učení a výzkumům svých studentů. Spíše poukazují na to, že většina z těchto akademických pracovníků má výrazně odlišné postoje k výzkumu a pedagogické činnosti (Cretchley et al., 2014).

3.7 Hodnocení distanční výuky

Průzkum prováděný na katedrách a ústavech historie se zaměřením na pedagogické vzdělání ukázal, že studenti s distanční výukou nebyli spokojeni. Hlavní nevýhody viděli především ve ztrátě osobního kontaktu se spolužáky i učiteli, ve složitosti komunikace a nutnosti sledování mnoha různých platforem, na kterých se výuka uskutečňovala. Kritika se také týká toho, že v online prostředí byla výuka prováděna buď jen omezeně, nebo v některých předmětech vůbec, také online výuku považují za neefektivní a často mají problém se špatným technickým zázemím (Fritzová, 2020). Změnu komunikace také dokládá výzkum z pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, která probíhala především prostřednictvím emailu, telefonicky nebo přes prostředí Skype, Google Meet či Google Classroom. Částečně se též změnilo hodnocení, kde byl největší rozdíl zaznamenán ve výstupech, které studenti odevzdávali (Krátká & Zemanová, 2020).

Co se týká způsobu vyučování při distanční výuce, většina studentů (56 %) preferuje online přednášku, webinář či diskuzní skupinu, která alespoň trochu nahrazuje živý kontakt. Naopak výuku prostřednictvím zadávání úkolů přes email nebo e-learning vidí studenti jako nedostatečnou. Jako pozitivní však studenti vnímají např. efektivní uspořádání času či samostudium, kde se mohou více zamýšlet (Fritzová, 2020). Studie z Jordánska doplňuje, že studenti jako kritické faktory a výzvy v e-learningu během pandemie onemocnění COVID-19 uváděli technologické faktory, faktory kvality e-learningového systému, kulturní aspekty, faktory týkající se self efficacy a faktory důvěry (Almaiah et al., 2020).

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE

Tato diplomová práce se zabývá tím, jaká je spokojenost studentů na VŠ s výukou a vyučujícími a s čím souvisí. Konkrétně se zaměřuje na to, zda jsou rozdíly ve spokojenosti mezi jednotlivými odvětvími, muži a ženami, zda souvisí s tituly vyučujících, jak vypadá oblíbený a neoblíbený učitel či zda a jak se spokojenost změnila při distanční výuce.

V literatuře a výzkumech se dozvídáme, že spokojenost vysokoškolských studentů je primárním ukazatelem kvality výuky (Wang & Wu, 2016). Podle studie ES-SMMA výuku a spokojenost ovlivňuje **kvalita výuky**, ale zároveň i **osobnost** vyučujícího (Slate et al., 2009). Další studie se zabývaly preferencí **tradičních či moderních metod a forem** vyučování, kde jedna ze studií zjistila, že obě metody mohou být pro studenty přínosné, avšak je potřeba jejich zlepšování (Sirbu et al., 2015). Co se týče **titulů vyučujících**, výzkumy ukazují, že studenti vnímali profesory jako strukturovanější a sebevědomější, ale také vzdálenější, formální a přísné, naopak postgraduální pedagogičtí studenti byli vnímáni jako nejistější, ale více uvolnění a poutaví (Kendall & Schussler, 2012). Vztah titulů a spokojenosti s výukou je však komplikovaný, což dokazuje i studie, ve které docenti a vyškolení učitelé byli hodnoceni jako stejně dobří (Tolsgaard et al., 2007). Jednotlivá zjištění, co studenti vyžadují ke kvalitní výuce v postkomunistických zemích, udává Turek et al. (2013), kde slovenští studenti vyzdvihují především výuku týkající se **praxe, dostupnost studijních materiálů, odbornost vyučujícího či přívětivost ke studentům**. Studenti v České republice tolik praktických předmětů nevyhledávají, ale shodují se na dostupnosti materiálů, přístupu učitelů a jejich komunikaci (Schüller et al., 2013). Do tohoto hodnocení spokojenosti však ještě vstupuje aspekt **distanční výuky**, se kterou studenti byli spíše nespokojeni, hlavními kritickými faktory byli např. složitost komunikace, omezená či žádná výuka (Fritzová, 2020). Více informací viz kapitola 3.

Tato práce se proto zaměřuje na výpovědi vysokoškolských studentů, kteří popisují svoji zkušenost s vyučujícími na vysokých školách. Předmětem zkoumání je především spokojenost studentů na VŠ, případně rozdíly mezi odvětvími, muži a ženami, ale také to, jak konkrétně vypadá oblíbený a neoblíbený učitel na vysoké škole.

Hlavním cílem práce je zjistit, jaká je spokojenost studentů na VŠ s výukou a vyučujícími a s čím spokojenost souvisí. Mezi **dílčí cíle** lze zařadit:

- a) zjistit, jaká je spokojenost studentů s vyučujícími a zda se liší mezi odvětvími studia, muži a ženami,
- b) zjistit, zda spokojenost s přístupem k výuce souvisí s dosaženým titulem vyučujícího (Ph.D. či nižší, doc., prof.),
- c) zjistit a popsat, jaké má vlastnosti či jaké metody a techniky využívá vysokoškolský vyučující, se kterým jsou studenti spokojeni a se kterým spokojeni nejsou, a také zjistit, jak se tyto představy liší mezi jednotlivými odvětvími studia, muži a ženami,
- d) zjistit, zda se změnila spokojenost při distanční výuce a co konkrétně se změnilo.

4.1 Formulace hypotéz ke statistickému testování

Jak již bylo zmíněno v předešlé kapitole, výzkum se zaměřuje na spokojenost studentů na VŠ. Dílčím cílem také je porovnat spokojenost studentů humanitních oborů a exaktních věd, což vychází z předpokladu, že tito studenti jsou obecně jinak zaměřeni, a tudíž by se mohli lišit i v požadavcích na výuku a vyučující. To potvrzuje i studie pětifaktorového modelu, kde studenti sociálních a humanitních věd více preferovali extrovertnější, příjemnější a svědomitější učitele než studenti přírodních a technických oborů. Naproti tomu ale studenti technických a přírodních věd měli jasnější a jednoznačnější očekávání dobrého učitele (Göncz et al., 2014).

Protože však je ve výzkumném souboru u humanitních oborů a exaktních věd jiný poměr mužů a žen, a tudíž by výsledky mohly být tímto zkresleny, porovnává tato práce i spokojenost u mužů a žen. Mužů studujících humanitní obor je 41, žen 202, exaktní vědy studuje také 41 mužů, ale jen 78 žen. To, že by mohly být rozdíly mezi pohlavími, ukazuje i studie zabývající se spokojeností studentů psychologie, kde pro ženy jsou více důležité „afektivní“ vlastnosti vyučujících než pro muže. U studentů je spokojenost ovlivněna oběma faktory, kvalitou výuky i vlastnostmi učitelů (Green et al., 2015).

Z tohoto tedy plynou hypotézy H1 a H2, které vychází z otázky č. 15: „*Jsi se svými vyučujícími na VŠ celkově spokojen/a?*“, zde byla použita položka Likertova typu.

H1: Spokojenost studentů s vyučujícími se liší v závislosti na odvětví studia.

H2: Spokojenost studentů s vyučujícími se liší v závislosti na pohlaví studenta.

Dalším předpokladem, který je v tomto výzkumu ověřován hypotézou, je, že se spokojenost s vyučujícími liší na základě jejich akademického titulu. A to především na základě toho, že rozvoj a kvalita vysokých škol jsou velice úzce propojeny s kvalifikačním růstem akademických pracovníků (Koudelka, 2008). Dle výzkumů (viz kapitola 3.6) se však ukazuje, že vztah titulů a spokojenosti s výukou je velmi komplikovaný (Tolsgaard et al., 2007). Z toho vychází hypotéza H3, která se skládá z otázek č. 11 a č. 14, respektive „*Jaký měl/a tento/tato vyučující nejvyšší titul v době, kdy Tě vyučoval/a?*“, které byly specifikovány na vyučující, od kterých si studenti odnesli nejvíce, a na ty, od kterých si odnesli nejméně.

H3: Spokojenost s vyučujícími se liší v závislosti na dosaženém titulu vyučujícího (Ph.D. nebo nižší, doc., prof.).

5 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Ověření předpokladů bylo provedeno pomocí **kvantitativního přístupu**. Ten je považován za reduktivní zkoumání z toho důvodu, že vybírá ze složité reality pouze některé aspekty, ty se poté snaží pečlivě analyzovat. Data mají číselnou podobu, což může zajistit větší přesnost, avšak často jsou vytržena z kontextu (Ferjenčík, 2010).

V tomto výzkumu se konkrétně jedná o **komparativní a deskriptivní studii**. Ty můžeme zařadit dle Hendla (2015) do popisných výzkumů, které se zaměřují pouze na popis daného fenoménu, a zároveň se v těchto výzkumech nemanipuluje s nezávisle proměnnými. U těchto studií také nelze kontrolovat působení nežádoucích proměnných.

Data byla získávána pomocí internetového dotazníku, a proto lze říci, že se jedná o **dotazníkové šetření**. To je jedna z možností, jak rychle získat informace od většího počtu lidí. Dotazníkové šetření umožňuje anonymitu a díky tomu i větší upřímnost, avšak nevýhodou může být nepravdivost odpovědí, nemožnost opravit chyby či malá návratnost (Hendl, 2015). Dle Ferjenčíka (2010) lze dotazník popsat jako standardizované interview předkládané písemně, což může ušetřit čas i finance a obvykle lze také lépe kvantifikovat získaná data.

5.1 Metody sběru dat

V tomto výzkumu byl pro sběr dat použit dotazník „*Ideální vyučující na VŠ*“, který byl vytvořen na základě rešerše a výzkumných cílů. Jednalo se o internetový dotazník (administrovaný prostřednictvím Google Formuláře), který obsahoval jak otevřené, tak uzavřené otázky. V rámci dotazníku byly zjišťovány sociodemografické údaje, navštěvovaná vysoká škola, fakulta a obor. V dotazníku se také objevila otázka, kolik let na VŠ mají respondenti za sebou, zda momentálně studují či již mají studium ukončené nebo s jakou formou studia mají zkušenost.

Další otázky se zaměřovaly především na to, jak probíhala výuka, se kterou byli studenti spokojeni a nespokojeni, a také na akademický titul, který daný vyučující má.

Další otázka směřovala k celkové spokojenosti s vyučujícími na VŠ. Posledním tématem byla výuka v pandemii onemocnění COVID-19, otázky se týkaly toho, zda studenti zažili distanční výuku, zda se změnila jejich spokojenost s výukou a také v čem mají pocit, že byly největší změny.

Po vytvoření byl tento dotazník podroben pilotní studii pěti vysokoškolských studentů, kteří popsali chyby, nejasnosti či nesrozumitelné formulace otázek, a také ujasnili, jak by pro ně vyplňování bylo nejkomfortnější. Celé znění dotazníku viz příloha č. 4.

5.2 Metody zpracování a analýzy dat

Získaná data z internetového dotazníku byla zpracována v Excelu a upravena takovým způsobem, aby s nimi bylo možné pracovat. První úpravou bylo vyřazení respondentů, kteří nějakou z charakteristik nespádali do výběrového souboru. Následně byly některé z odpovědí sjednoceny do stejné formy, aby byla data přehlednější.

Otevřené otázky, kterých bylo celkem pět (mimo otevřené otázky zaměřené na základní údaje o respondentech), byly zpracovány pomocí **frekvenční analýzy**. Výpovědi respondentů byly postupně procházeny a důležité znaky, které se v nich vyskytovaly, zaznamenány (podobně jako při otevřeném kódování přístupů zakotvené teorie), včetně počtu jejich výskytu. Ty byly zaznamenány celkově, ale též pro muže a ženy zvlášť a také dle odvětví. Poté byly upraveny do srozumitelnější podoby, spojeny do obecnějších kategorií z důvodu přehlednosti a následně upraveny do finálních tabulek.

Uzavřené otázky byly taktéž zpracovány v programu Excel, kde proběhla příprava pro vložení do programu Statistica, aby bylo možné ověřit výzkumné hypotézy. Při zpracování otázek byli studenti rozděleni do šesti odvětví (viz kapitola 6.2). To znamená, že byli rozděleni na humanitní, pedagogické, přírodovědecké, management s ekonomii a právem, technické a lékařské se zdravotnickými. Avšak z důvodu nevyváženého počtu skupin, byli respondenti pro účely testování hypotézy H1 sloučeni pouze do humanitních oborů (sem spadaly obory humanitní, pedagogické, management, ekonomie a právo) a exaktních věd (sem byly zařazeny obory přírodovědecké, technické, lékařské a zdravotnické).

Výběr statistického testu proběhl tak, že získaná data pro hypotézy H1 a H2 byly upraveny, aby je bylo možné porovnat. Protože se jedná o porovnávání dvou skupin,

můžeme tak hovořit o alternativní proměnné. Vzhledem k tomu, že kategorie 1–5 nelze považovat za metrickou proměnnou, byl pro ověření hypotézy vybrán neparametrický **Mannův–Whitneyův U test**. Pro zajímavost byla hypotéza H1 taktéž zkoumána pomocí **Kruskalova–Wallisova testu**, pokud by studenti zůstali rozdělení v šesti odvětvích. Kruskalův–Wallisův test byl vybrán z toho důvodu, že se jedná o nominální a ordinální proměnnou.

Pro testování hypotézy H3 byly tituly vyučujících rozděleny na tři skupiny: Ph.D. a nižší, doc. a prof. proto, že se jedná o nejvyšší vědecko-pedagogické tituly. Dle zákona č. 111/1998 Sb. je titul prof. nejvyšší vědecko-pedagogická hodnost učitele na vysoké škole, hned po něm následuje titul doc., pod nimi se poté vyskytují odborní asistenti a asistenti. Vědecko-pedagogické tituly docenta a profesora jsou považovány za celoživotní a platné na celém území ČR (Matějů et al., 2009). Třetí hypotéza H3 byla ověřována pomocí **logistické regrese (Waldův test)**, z toho důvodu, že tituly vyučujících lze považovat za kategoriální proměnnou a spokojenost či nespokojenost za alternativní. Pomocí tohoto testu také můžeme lépe zjistit rozdíly mezi jednotlivými skupinami. Výsledky k jednotlivým hypotézám viz kapitola 7.

6 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

Tato kapitola se zabývá metodami výběru respondentů a charakteristikou výzkumného souboru, který byl pomocí dotazníkového šetření získán.

6.1 Metody výběru respondentů

V této magisterské diplomové práci se jedná o kvantitativní výzkum, proto by pro výběr respondentů bylo ideální použít pravděpodobnostní metody. To však vzhledem k obtížnosti shánění respondentů a různorodosti výběrového souboru nebylo možné. Proto bylo použito několik nepravděpodobnostních metod výběru respondentů, konkrétně metoda sněhové koule, samovýběr a prostý záměrný výběr (studenti vysokých škol prezenčního studia, viz níže kapitola 6.2). Výběr respondentů můžeme shrnout do několika kroků.

Prvním krokem výběru respondentů bylo sdílení dotazníku na sociálních sítích, v tomto případě to byl Facebook, kde byl dotazník sdílen na soukromém profilu i ve skupinách s cílovými respondenty. Toto bylo opakováno čtyřikrát vždy po nějakém časovém období (přibližně po 2 měsících). Respondenti byli také oslovováni s prosbou o sdílení do dalších skupin či na jejich facebookový profil. Následně také byli oslovováni konkrétní potenciální respondenti s žádostí o vyplnění či šíření. Tímto způsobem se do výzkumu zapojilo 397 ochotných studentů, avšak 57 z nich muselo být vyřazeno z důvodu nesplnění podmínek výběrového souboru.

6.2 Výzkumný soubor

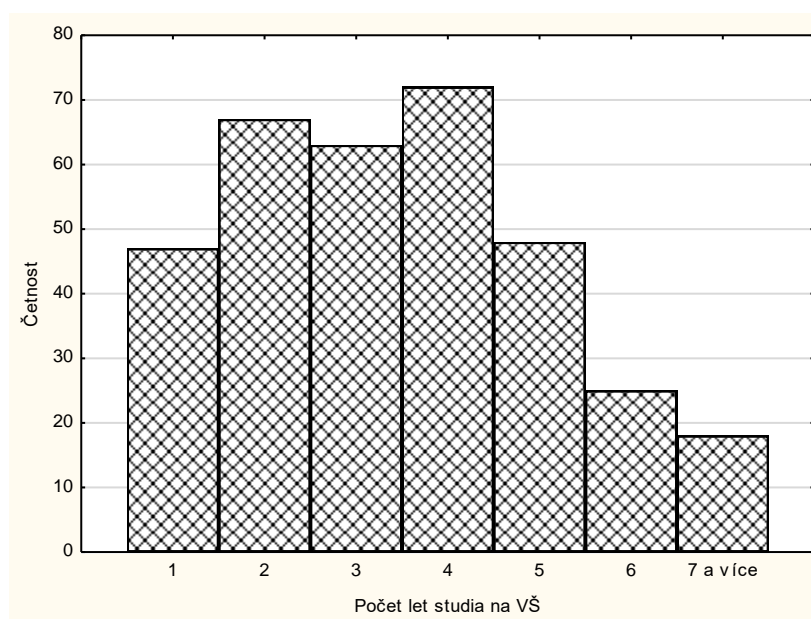
Cílovou populací v tomto výzkumu byli studenti vysokých škol prezenčního studia všech oborů z celé České republiky, kteří studují alespoň jeden rok nebo studium ukončili maximálně před třemi lety. Výběrový soubor se skládá z 340 respondentů, kteří studují vysokou školu v České republice, ve věku 19–50 let. Počet mužů je 76 a počet žen je 264. Průměrný věk je 23,30 let. Více charakteristik souboru viz tabulka č. 3.

Tabulka 3: Deskriptivní charakteristiky souboru mužů a žen z hlediska věku

Skupina	Počet	Průměr	Sm. odch.	Medián	Minimum	Maximum
Muži	76	22,96	2,56	23	19	32
Ženy	264	23,40	3,13	23	19	50
Celý soubor	340	23,30	3,01	23	19	50

Převážná většina respondentů studuje pouze prezenčně (n=316) a obě formy jsou spíše vzácností (n=24). Také bylo zjišťováno, zda ještě studují nebo studium již ukončili (méně jak před třemi roky) či zda mají studium přerušené. Největší počet respondentů v současnosti studuje (n=286), další v pořadí jsou studenti, kteří studium dokončili v předchozích třech letech (n=49), nejmenší počet je těch, kteří studium mají právě přerušené (n=5).

Další důležitou informací byl počet let, který respondenti již strávili na vysoké škole. V průměru studují respondenti na VŠ 3,58 let, medián je 3 roky. Minimální počet let na VŠ je 1 rok a maximální počet 16 let. Podrobně viz graf č. 1.

Graf 1: Histogram počtu let studia na VŠ

Respondenti celkem navštěvují 27 vysokých škol, 2 z nich jsou mimo Českou republiku, jeden respondent tuto otázku vynechal. Z 340 respondentů má většina zkušenost s jednou vysokou školou (n=298), menší počet respondentů poté se dvěma vysokými školami (n=36) a se třemi vysokými školami (n=6). Rozmanitost vybraného souboru podle vysokých škol viz příloha č. 3.

Výběrový soubor je také velmi různorodý v oblasti fakult, na kterých vysokoškolští studenti studují. Celkem se jedná o 48 fakult včetně těch, které mají podobné zaměření, ale jiný název. Pokud bychom se zaměřili na počet fakult, na kterých jednotliví respondenti studují, můžeme vidět, že 279 studentů navštěvuje 1 fakultu, 53 studentů 2 fakulty a 8 studentů dokonce 3 fakulty. Více podrobností viz příloha č. 3.

Pokud bychom se zaměřili na odvětví, která respondenti studují, nejvíce jich je zaměřeno humanitně, nejméně poté navštěvují lékařské a zdravotnické obory. Podrobněji můžeme jejich rozdělení vidět v tabulce č. 4.

Tabulka 4: Počet studentů dle odvětví

Odvětví	Celkový počet studentů	Počet mužů	Počet žen
Humanitní	139	24	115
Pedagogické	101	11	90
Přírodovědecké	67	17	50
Management, Ekonomie, Právo	39	13	26
Technické	34	21	13
Lékařské a zdravotnické	24	4	20

Pozn.: Celkový počet neodpovídá počtu respondentů z důvodu, že někteří respondenti studují více oborů.

Pokud bychom tato odvětví spojili pouze do dvou skupin na tzv. humanitní obory a exaktní vědy, jsou jejich počty uvedeny v tabulce č. 5.

Tabulka 5: Počet studentů dle odvětví

Odvětví	Celkový počet studentů	Počet mužů	Počet žen
Humanitní	243	41	202
Exaktní vědy	119	41	78

Pozn.: Celkový počet neodpovídá počtu respondentů z důvodu, že někteří respondenti studují více oborů.

Další charakteristikou tohoto souboru je, zda respondenti mají zkušenost s distanční výukou během pandemie onemocnění COVID-19 či nikoliv. Nejvíce z respondentů zažilo obě formy (n=286), ve středu byli ti, co mají zkušenost pouze s prezenční výukou (n=42), nejméně potom bylo těch, kteří mají zkušenost jenom s online výukou (n=12).

6.3 Etické hledisko a ochrana soukromí

Etické hledisko se týkalo především zachování anonymity účastníků, to bylo zajištěno tím, že dotazník byl již od začátku anonymní a nezjišťoval žádné identifikační údaje. Pokud respondent dobrovolně vyplnil svůj email, byl tento údaj zajištěn proti zneužití dalšími osobami a odstraněn ze zpracování získaných dat.

Samozřejmostí tohoto výzkumu také byla dobrovolná účast a možnost kdykoliv odstoupit. Respondenti byli také informováni o účelu studie a seznámeni s tím, jak bude

výzkum probíhat, proč je realizován a jak bude nakládáno se získanými daty. Byli také obeznámeni s etickými pravidly a ujištěni, že s daty bude nakládáno dle GDPR. Respondenti byli oslovováni s respektem a úctou.

Stejně tak byl dotazník s úctou a respektem sestaven vzhledem k vyučujícím, kde nebylo nikde zmiňováno jejich jméno, případně bylo odstraněno, a jednalo se o obecné otázky, ze kterých nebylo možné jednotlivé vyučující identifikovat.

7 VÝSLEDKY

V této kapitole jsou uvedeny výsledky zjišťování odpovědí na definované cíle:

- a) zjistit, jaká je spokojenost studentů s vyučujícími a zda se liší mezi odvětvími studia, muži a ženami,
- b) zjistit, zda spokojenost s přístupem k výuce souvisí s dosaženým titulem vyučujícího (Ph.D. či nižší, doc., prof.),
- c) zjistit a popsat, jaké má vlastnosti či jaké metody a techniky využívá vysokoškolský vyučující, se kterým jsou studenti spokojeni a se kterým spokojeni nejsou, a také zjistit, jak se tyto představy liší mezi jednotlivými odvětvími studia, muži a ženami,
- d) zjistit, zda se změnila spokojenost při distanční výuce a co konkrétně se změnilo.

Výsledky byly zjišťovány frekvenční analýzou a hypotézy ověřovány pomocí neparametrického Mannova–Whitneyova U testu s použitím korekce na spojitost i korekce na shody v měřeních, Kruskalova–Wallisova testu a logistické regrese, konkrétně Waldovým testem (viz kapitola 5.2). Zjištění k jednotlivým cílům výzkumu jsou uvedena zde.

7.1 Celková spokojenost studentů s vyučujícími

Jako první se výzkum zabýval tím, jaká je celková spokojenost studentů na VŠ s vyučujícími. To bylo zjišťováno pomocí položky Likertova typu ve znění: „*Jsi se svými vyučujícími na VŠ celkově spokojen/a?*“, kde 1 znamenala „*naprosto spokojen/a*“ a 5 „*naprosto nespokojen/a*“.

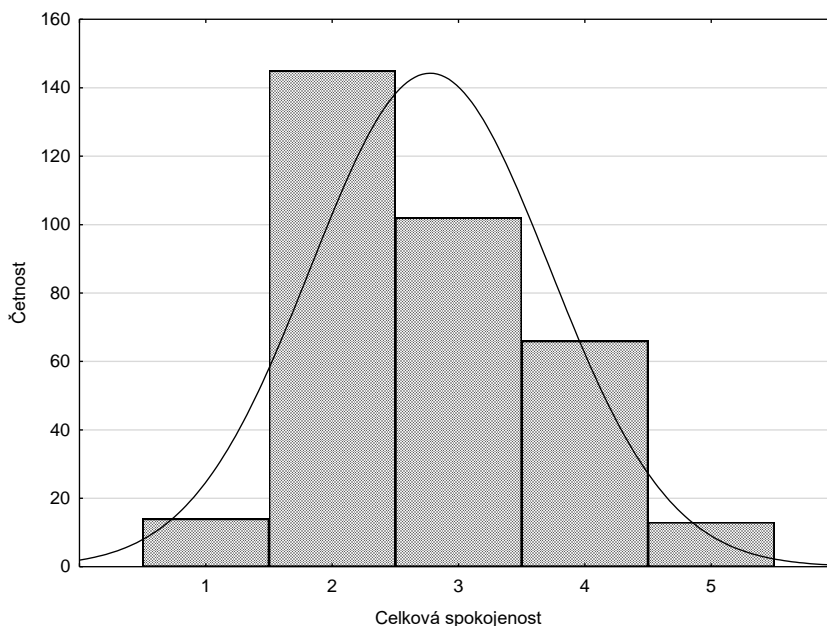
Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti (n=340), z toho 264 žen a 76 mužů. Z hlediska odvětví odpovědělo 243 studentů humanitních oborů a 119 studentů exaktních věd. Analýza dat ukázala, že průměrná spokojenost všech studentů je 2,77, medián je 3. Podrobnější rozdělení viz tabulka č. 6.

Tabulka 6: Přehled celkové spokojenosti dle skupin

Skupina	Průměr	Sm.odch.	Medián	Minimum	Maximum
Muži	2,72	0,94	3	1	5
Ženy	2,77	0,97	3	1	5
Humanitní obory	2,77	0,95	3	1	5
Exaktní vědy	2,77	0,92	3	1	5

V grafu č. 2 můžeme vidět jednotlivé rozložení hrubého skóru.

Graf 2: Histogram celkové spokojenosti s vyučujícími



Zde také byly testovány dvě hypotézy, zda se liší spokojenost s vyučujícími mezi studenty humanitních oborů a exaktních věd a také mezi muži a ženami. Ty byly ověřovány pomocí neparametrického Mannova–Whitneyova U testu s použitím korekce na spojitost i korekce na shody v měřeních (viz kapitola 5.2), výsledky k jednotlivým hypotézám jsou uvedeny zde.

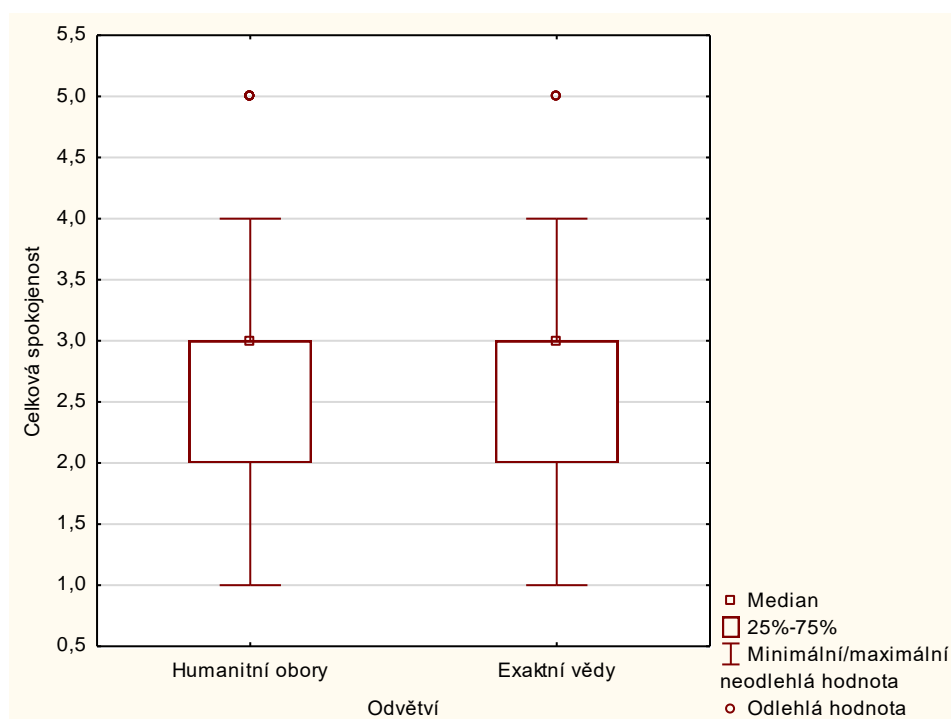
H1: Spokojenost studentů s vyučujícími se liší v závislosti na odvětví.

Výsledky testu ukázaly, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými odvětvími ($U=14206,50$; $Z=-0,29$; $p=0,776$; $AUC=0,51$).

Tímto nulovou hypotézu nezamítáme.

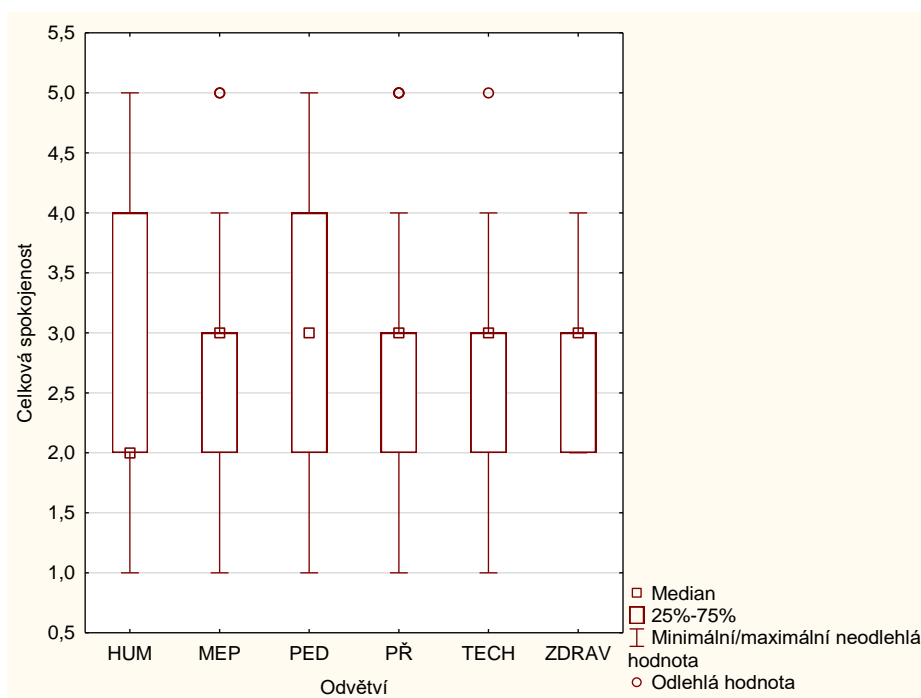
Medián hrubého skóru u studentů humanitních oborů je 3, u exaktních věd také 3. Porovnání obou skupin viz graf č. 3.

Graf 3: Krabicový graf porovnání spokojenosti u studentů humanitních a exaktních věd



Pro zajímavost byl také použit Kruskalův–Wallisův test při rozdělení studentů do 6 odvětví (viz kapitola 5.2). Výsledky testu však ukázaly, že ani zde neexistuje statisticky významný rozdíl mezi spokojeností mezi odvětvími studia ($H=1,84$; $p=0,871$). Medián hrubého skóru je u humanitních odvětví o 1 bod nižší než u ostatních odvětví, tento rozdíl ale zjevně nedosahuje statistické významnosti. Porovnání lze vidět v grafu č. 4.

Graf 4: Krabicový graf porovnání spokojenosti u studentů různých odvětví



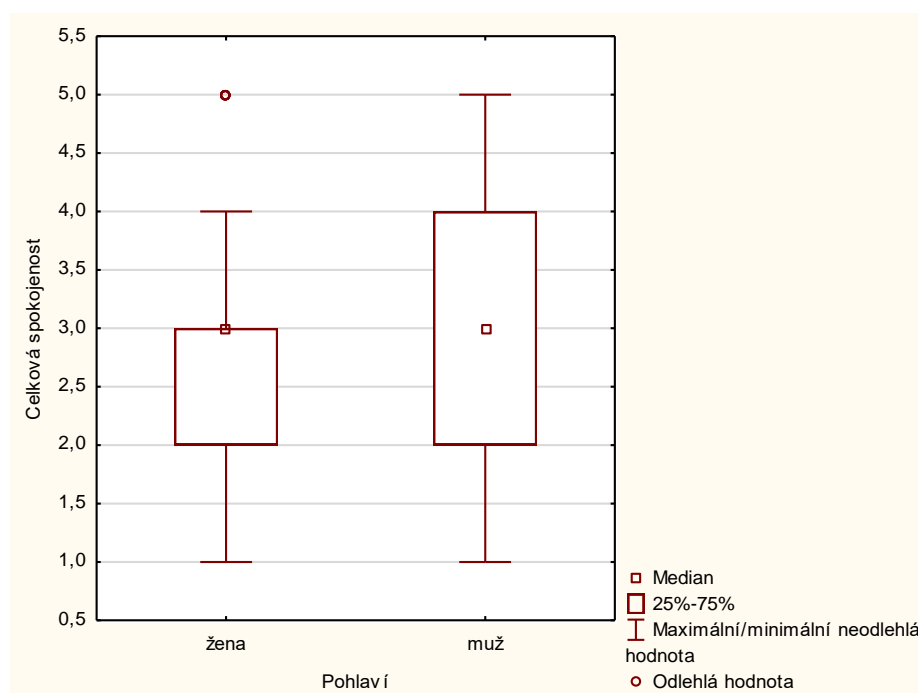
H2: Spokojenost studentů s vyučujícími se liší v závislosti na pohlaví studenta.

Výsledky testu ukázaly, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi spokojeností u mužů a žen ($U=8854,50$; $Z=-1,65$; $p=0,098$; $AUC=0,56$).

Tímto nulovou hypotézu nezamítáme.

Medián hrubého skóru je u mužů i žen 3. Porovnání obou skupin viz graf č. 5.

Graf 5: Krabicový graf porovnání spokojenosti mužů a žen



7.2 Spokojenost studentů a tituly vyučujících

Další z výzkumných cílů směřoval k tomu, zda spokojenost studentů souvisí s titulem vyučujícího. To bylo zjišťováno dotazem, jaký titul má vyučující, se kterým jsou spokojeni a se kterým nejsou. Na tuto otázku odpovědělo 340 respondentů, avšak počet sdělených titulů tomu neodpovídá z toho důvodu, že někteří jich uvedli více či nevěděli, jaký titul vyučující má. U nejlepšího vyučujícího uvedlo jeden titul 271 respondentů, dva tituly 25 respondentů, tři tituly 14 respondentů, pět titulů jeden respondent a 29 respondentů uvedlo, že titul vyučujícího neví. U nejhorších vyučujících uvedlo jeden titul 276 respondentů, dva tituly 17 respondentů, tři tituly 11 respondentů a 36 respondentů neví. Ti, kteří titul nevěděli, byli z analýzy vyloučeni. Pro potřeby analýzy byly tituly sjednoceny do třech skupin: Ph.D. a nižší, doc. a prof. (viz kapitola 5.2).

Pokud bychom se zaměřili na tituly, které mají vyučující, se kterými jsou studenti spokojeni a se kterými nejsou, můžeme se na jejich složení podívat do tabulky č. 7.

Tabulka 7: Přehled titulů vyučujících, se kterými jsou studenti spokojeni a nespokojeni

Titul	Spokojenost	Nespokojenost
Ph.D. a nižší	271	208
doc.	63	82
prof.	34	53

Pro ověření hypotézy byla zvolena **logistická regrese, konkrétně Waldův test** (viz kapitola 5.2). Výsledek je uveden zde:

H3: Spokojenost s vyučujícími se liší v závislosti na dosaženém titulu vyučujícího (Ph.D. nebo nižší, doc., prof.)

Výsledky testu ukázaly, že zde existuje statisticky významný rozdíl mezi tituly u spokojenosti a nespokojenosti s vyučujícími. Více viz tabulka č. 8.

Tímto nulovou hypotézu zamítáme. Alternativní hypotézu přijímáme.

Jako referenční skupina byl zvolen titul Ph.D. a nižší. Lze tedy říci, že spokojenost s vyučujícími se od referenční skupiny liší u doc. i prof. Vyšší tituly (doc., prof.) se pojí s nižší šancí na spokojenost studentů s výukou než titul Ph.D. a nižší. Dokonce se jeví, že čím vyšší titul, tím častěji jsou studenti s výukou nespokojeni. Šance, že student bude spokojený s vyučujícím s titulem doc. je o 41 % nižší než u referenční skupiny, u prof. je nižší dokonce o 51 %. Více podrobností viz tabulka č. 8.

Tabulka 8: Výsledky hypotézy H3

Titul	Odhad (b)	SE	Waldův test	p-hodnota	Šance (poměr)	dolní 95% CI	horní 95% CI
Referenční skupina	0,265	0,092	8,238	0,004		0,084	0,445
doc.	-0,528	0,191	7,629	0,006	0,590	-0,903	-0,153
prof.	-0,709	0,238	8,841	0,003	0,492	-1,176	-0,241

Co se týče kvality modelu, ukázalo se, že model logistické regrese byl statisticky významný, $\chi^2(2)=13,89$, $p=0,001$. Model vysvětluje 2,62 % (Nagelkerke R^2) a správně klasifikoval 73,64 % případů u spokojenosti a 39,36 % případů u nespokojenosti.

7.3 Konkrétní zjištění ke spokojenosti studentů

Pro zjištění odpovědi na to, jaké má vlastnosti či jaké formy, metody a techniky využívá vyučující, se kterým jsou respondenti spokojeni nebo naopak nespokojeni, byly využity otevřené otázky. Zde byly po frekvenční analýze dat vybrány nejpočetnější odpovědi, to znamená odpovědi, na kterých se shodlo alespoň 5 % respondentů. Odpovědi, které byly stejné u více jak 10 % respondentů, jsou odděleny linkou.

První otázka zní: „*Popiš vlastními slovy, jak probíhala výuka u vyučujícího/vyučujících, z jejichž hodin sis podle Tebe odnesl/a nejvíc:*“ Jak můžeme vidět, více jak 10 % studentů je spokojeno s vyučujícími, pokud se při vyučování zabývají příklady z praxe, využívají diskuzi, praktická cvičení či interaktivní prvky. Dále také

můžeme vidět, že je důležitý zajímavý, zábavný a srozumitelný výklad. Studenti jsou také spokojeni, pokud s nimi vyučující jedná lidsky a při výuce je příjemná atmosféra. Naopak zde poměrně překvapivě nenajdeme odbornost vyučujících. Více viz tabulka č. 9.

Tabulka 9: Celková tabulka spokojenosti s vyučujícími

Znaky	Počet studentů
Příklady z praxe/praktické ukázky	144
Prostor pro diskusi/dotazy	96
Praktická cvičení	56
Interaktivní prvky	54
Obohacení výuky	50
Zajímavě podané informace	48
Příjemná atmosféra/lidský přístup	46
Studenti zapojeni do výuky	44
Humor/zábavná forma	42
Srozumitelné vysvětlování	38
Dostatek dostupných zdrojů	30
Nadšení/zapálení	29
Samostatné přemýšlení nad tématem	27
Osobní zkušenosti vyučujících	27
Otevřená komunikace	25
Přípravenost výuky	25
Příprava studentů na hodiny	23
Přehlednost učiva/organizovanost	22
Propojení teorie s praxí	20
Respekt	19

Pozn.: V tabulce jsou uvedeny ty aspekty, které uvedlo alespoň 5 % dotazovaných, nad linkou jsou poté uvedeny aspekty s více jak 10 %. Každý student mohl zmínit více aspektů (tj. čísla v tabulce neodpovídají absolutnímu počtu respondentů).

Zde je uvedena výpověď jednoho z respondentů:

Výuka měla jasnou návaznost na praktický život v dané oblasti a nebyla pouze teoretickou. Taková výuka se pozná podle častých, zajímavých a jasně identifikovatelných rad, jak s informacemi získanými v hodině zacházet. Látka má zůstat v hlavě už během výuky, neměla by být pouze jednou z mnoha vět na A4. Ideální však pro mě vždy je zapisovat si vše, a to nejlépe k dopředu poskytnutým či dostupným materiálům, do kterých si mohu zapisovat. Nemám rád výuku, která nemusí být, protože všechny materiály a informace si vlastně musím najít či zpracovat sám. Student, 24 let

Co se týče porovnání humanitních oborů a exaktních věd můžeme zde vidět, že se nejedná o razantní změnu, avšak lze vyzdvihnout to, že studenti humanitních oborů

na rozdíl od exaktních věd jsou více spokojeni s interaktivními prvky a se zapojením studentů. Naopak studenti exaktních oborů kladou větší důležitost srozumitelnému vysvětlování, připravenosti výuky, nadšení vyučujícího pro předmět či samostatnému přemýšlení nad tématem. Zajímavé také může být, že studenti exaktních oborů více vyzdvihují příjemnou atmosféru, na rozdíl od humanitních oborů, kde se studenti spíše zaměřují na jednotlivé metody a formy výuky. Pokud bychom se ještě zaměřili na odbornost vyučujícího, můžeme zde vidět, že nad 5 % se vyskytuje pouze u exaktních věd. Více viz tabulka č. 10.

Tabulka 10: Porovnání důvodů spokojenosti studentů humanitních oborů a exaktních věd

HUMANITNÍ OBORY		EXAKTNÍ VĚDY	
Znaky	Počet studentů	Znaky	Počet studentů
Příklady z praxe/praktické ukázky	107	Příklady z praxe/praktické ukázky	48
Prostor pro diskuzi/dotazy	76	Prostor pro diskuzi/dotazy	27
Interaktivní prvky	46	Příjemná atmosféra/lidský přístup	23
Praktická cvičení	41	Zajímavě podané informace	20
Obohacení výuky	38	Humor/zábavná forma	19
Studenti zapojení do výuky	37	Praktická cvičení	18
Příjemná atmosféra/lidský přístup	33	Srozumitelné vysvětlování	16
Zajímavě podané informace	30	Připravenost výuky	16
Humor/zábavná forma	25	Nadšení/zapálení	13
Srozumitelné vysvětlování	23	Obohacení výuky	12
Osobní zkušenosti vyučujících	22	Samostatné přemýšlení nad tématem	12
Dostatek dostupných zdrojů	22	Interaktivní prvky	11
Otevřená komunikace	20	Dostatek dostupných zdrojů	10
Nadšení/zapálení	17	Osobní zkušenosti vyučujících	9
Příprava studentů na hodiny	17	Přiměřené tempo výkladu/rychlý spád	8
Přehlednost učiva/organizovanost	17	Pedagogické nadání	8
Respekt	17	Studenti zapojení do výuky	7
Samostatné přemýšlení nad tématem	15	Otevřená komunikace	7
Propojení teorie s praxí	14	Příprava studentů na hodiny	7
Připravenost výuky	13	Odbornost/inteligence	7
Skupinové aktivity	13	Přiměřené nároky a adekvátní množství učiva	7
		Shrnutí učiva	7
		Propojení teorie s praxí	6
		Mluvené přednášky/výklad	6
		Dobry přednes	6

Pozn.: V tabulce jsou uvedeny ty aspekty, které uvedlo alespoň 5 % dotazovaných, nad linkou jsou poté uvedeny aspekty s více jak 10 %. Každý student mohl zmínit více aspektů (tj. čísla v tabulce neodpovídají absolutnímu počtu respondentů).

Pokud bychom se zaměřili na porovnání preferencí u mužů a žen, můžeme vidět, že rozdíly nejsou evidentní. Rozdíl ale můžeme vidět v tom, že více jak 10 % žen je spokojeno, pokud je výuka obohacená, studenti jsou do výuky zapojeni a mají dostatek materiálů. Naopak více jak 10 % mužů preferuje otevřenou komunikaci a samostatné přemýšlení nad tématem. I zde jako u předchozího porovnávání lze vidět, že pro muže je příjemná atmosféra mnohem důležitější než pro ženy. Také zde se potvrzuje, že odbornost rozhodně není na nejvyšších příčkách a zároveň se vyskytuje pouze u mužů. Tato podobnost však může být způsobena tím, že mezi studenty exaktních oborů je více mužů. Také bychom mohli říci, že ženy obecně mohou psát podrobněji a bohatěji, a proto je příjemná atmosféra až na osmém místě. Podrobněji viz tabulka č. 11.

Tabulka 11: Porovnání důvodů spokojenosti u mužů a žen

MUŽI	Počet studentů	ŽENY	Počet studentů
Znaky		Znaky	
Příklady z praxe/praktické ukázky	28	Příklady z praxe/praktické ukázky	116
Prostor pro diskuzi/dotazy	22	Prostor pro diskuzi/dotazy	74
Příjemná atmosféra/lidský přístup	13	Obohacení výuky	47
Interaktivní prvky	12	Praktická cvičení	46
Zajímavě podané informace	12	Interaktivní prvky	42
Humor/zábavná forma	11	Studenti zapojeni do výuky	38
Srozumitelné vysvětlování	11	Zajímavě podané informace	36
Praktická cvičení	10	Příjemná atmosféra/lidský přístup	33
Otevřená komunikace	9	Humor/zábavná forma	31
Samostatné přemýšlení nad tématem	8	Srozumitelné vysvětlování	27
Nadšení/zapálení	7	Dostatek dostupných zdrojů	27
Studenti zapojeni do výuky	6	Nadšení/zapálení	22
Osobní zkušenosti vyučujících	6	Osobní zkušenosti vyučujících	21
Přípravenost výuky	6	Samostatné přemýšlení nad tématem	19
Mluvené přednášky/výklad	6	Přípravenost výuky	19
Příprava studentů na hodiny	5	Příprava studentů na hodiny	18
Přehlednost učiva/organizovanost	5	Propojení teorie s praxí	18
Ochota pomoci/odpovědět na dotaz	5	Přehlednost učiva/organizovanost	17
Přiměřené tempo výkladu/rychlý spád	5	Respekt	17
Odbornost/inteligence	4	Otevřená komunikace	16
Jasně požadavky a pravidla	4		
Energičnost/dynamičnost	4		
Přiměřené nároky a adekvátní množství učiva	4		
Pedagogické nadání	4		

Pozn.: V tabulce jsou uvedeny ty aspekty, které uvedlo alespoň 5 % dotazovaných, nad linkou jsou poté uvedeny aspekty s více jak 10 %. Každý student mohl zmínit více aspektů (tj. čísla v tabulce neodpovídají absolutnímu počtu respondentů).

S první otázkou souvisela druhá ve znění: „Čeho dalšího sis na těchto vyučujících cenil/a?“ V této otázce můžeme vidět doplnění některých informací k první otázce, avšak i zde se objevuje velké množství podobných aspektů. Nejvíce respondentů hodnotilo kladně vstřícnost, otevřenost a upřímnost vyučujících, další znaky, které uvádí více jak 10 % studentů, jsou respekt ke studentům, ochota pomoci či odpovědět, spravedlivý přístup. Jak již bylo zmíněno v předchozí otázce, studenti také velmi oceňují příjemnou atmosféru a lidský přístup a zábavnou formu výuky. Více podrobností viz tabulka č. 12.

Tabulka 12: Celková tabulka ocenění vyučujících

Znaky	Počet studentů
Vstřícnost, otevřenost, upřímnost	74
Příjemná atmosféra/lidský přístup	72
Respekt	62
Ochota pomoci/odpovědět na dotaz	35
Spravedlivý přístup	34
Humor/zábavná forma	34
Odbornost/inteligence	32
Nadšení/zapálení	27
Zájem o studenty	23
Zajímavě podané informace	17
Osobní zkušenosti vyučujících	17

Pozn.: V tabulce jsou uvedeny ty aspekty, které uvedlo alespoň 5 % dotazovaných, nad linkou jsou poté uvedeny aspekty s více jak 10 %. Každý student mohl zmínit více aspektů (tj. čísla v tabulce neodpovídají absolutnímu počtu respondentů).

Samotní respondenti to popisují takto:

Upřímnosti, tolerance, velkého zapálení pro jejich práci, respekt ke studentům.

Žena, 23 let

Při porovnání humanitních a exaktních oborů se lze zaměřit na rozdíly především v preferenci odbornosti vyučujících a humoru či zábavné formě vyučování, což se objevuje mezi humanitními studenty, mezi studenty exaktních oborů lze vidět preferenci spravedlivého přístupu, ochotu pomoci a odpovědět na dotaz a nadšení pro předmět. Což jak si můžeme všimnout, je naopak než v předchozí otázce, kde odbornost lépe hodnotili studenti exaktních věd. Více rozepsáno viz tabulka č. 13.

Tabulka 13: Porovnání ocenění vyučujících u studentů humanitních oborů a exaktních věd

HUMANITNÍ OBORY		EXAKTNÍ VĚDY	
Znaky	Počet studentů	Znaky	Počet studentů
Respekt	55	Vstřícnost, otevřenost, upřímnost	33
Příjemná atmosféra/lidský přístup	54	Příjemná atmosféra/lidský přístup	20
Vstřícnost, otevřenost, upřímnost	46	Spravedlivý přístup	18
Odbornost/inteligence	27	Respekt	15
Humor/zábavná forma	25	Ochota pomoci/odpovědět na dotaz	14
Ochota pomoci/odpovědět na dotaz	22	Nadšení/zapálení	12
Zájem o studenty	21	Humor/zábavná forma	11
Spravedlivý přístup	17	Odbornost/inteligence	7
Nadšení/zapálení	17	Osobní zkušenosti vyučujících	7
Zajímavě podané informace	13	Trpělivost	7
Porozumění a pochopení	13	Jasně požadavky a pravidla	7
		Pedagogické nadání	6

Pozn.: V tabulce jsou uvedeny ty aspekty, které uvedlo alespoň 5 % dotazovaných, nad linkou jsou poté uvedeny aspekty s více jak 10 %. Každý student mohl zmínit více aspektů (tj. čísla v tabulce neodpovídají absolutnímu počtu respondentů).

Při porovnání preferencí žen a mužů lze vidět, že ženy si na rozdíl od mužů více cení ochoty pomoci a odpovědět na dotaz, zatímco muži oceňují, pokud je vyučující odborníkem, informace podává zábavnou formou a chová se ke studentům spravedlivě. Zde se naopak potvrzuje, že muži si odbornosti cení více než ženy, ty se naopak více zaměřují na přístup vyučujících ke studentům. Více viz tabulka č. 14.

Tabulka 14: Porovnání ocenění vyučujících u mužů a žen

MUŽI	Počet studentů	ŽENY	Počet studentů
Znaky		Znaky	
Vstřícnost, otevřenost, upřímnost	28	Příjemná atmosféra/lidský přístup	54
Příjemná atmosféra/lidský přístup	18	Respekt	53
Odbornost/inteligence	13	Vstřícnost, otevřenost, upřímnost	46
Humor/zábavná forma	10	Ochota pomoci/odpovědět na dotaz	28
Respekt	9	Spravedlivý přístup	26
Spravedlivý přístup	8	Humor/zábavná forma	24
Ochota pomoci/odpovědět na dotaz	7	Nadšení/zapálení	20
Nadšení/zapálení	7	Zájem o studenty	20
Zajímavě podané informace	5	Odbornost/inteligence	19
Jasně požadavky a pravidla	5	Osobní zkušenosti vyučujících	15
Porozumění a pochopení	4	Trpělivost	14
Přehlednost učiva/organizovanost	4		
Průměrně nároky a adekvátní množství učiva	4		

Pozn.: V tabulce jsou uvedeny ty aspekty, které uvedlo alespoň 5 % dotazovaných, nad linkou jsou poté uvedeny aspekty s více jak 10 %. Každý student mohl zmínit více aspektů (tj. čísla v tabulce neodpovídají absolutnímu počtu respondentů).

Další otázka byla naopak zaměřena na to, s čím studenti spokojeni nejsou a jaká výuka jim toho přináší nejméně. Otázka zněla: „*Teď naopak popiš prosím vlastními slovy, jak probíhala výuka u vyučujícího/vyučujících, z jejichž hodin sis podle Tebe odnesl/a nejméně:*“

Jak lze vidět v tabulce č. 15, více jak 10 % studentů je nespokojených s monotónním monologem, nezajímavým výkladem či nemají rádi, pokud vyučující látku pouze čte z připravených materiálů. Také s nestrukturovaným výkladem a nesrozumitelným vysvětlením nejsou moc spokojeni. Tyto aspekty se doplňují s tím, co studenti naopak vyhledávají, viz výše.

Tabulka 15: Celková tabulka nespokojenosti s vyučujícími

Znaky	Počet studentů
Monotónní monolog	107
Čtení z prezentace/materiálů	101
Nestrukturovanost výkladu	45
Nezajímavý výklad	41
Nesrozumitelné vysvětlení/zahlčení	38
Nadřazenost	28
Bez přesahu do praxe	28
Pouze teorie	27
Neotevřenost k diskuzi a názorům	24
Nepodnětný výklad	24
Bez nadšení/zájmu	23
Bez zapojování studentů	23
Výklad mimo téma	23
Nesrozumitelný projev	23
Nezájem o studenty	22
Shazování studentů	22
Chaotické/nesrozumitelné materiály	22
Stres a strach ve výuce	21
Nepřiměřeně vysoké nároky	21
Rychlé nebo pomalé tempo výkladu	18
Samostudium	17

Pozn.: V tabulce jsou uvedeny ty aspekty, které uvedlo alespoň 5 % dotazovaných, nad linkou jsou poté uvedeny aspekty s více jak 10 %. Každý student mohl zmínit více aspektů (tj. čísla v tabulce neodpovídají absolutnímu počtu respondentů).

Zde je uvedena přímá výpověď jednoho z respondentů:

Vůbec ničím do výuky nepřispívali, na začátku semestru zadali seminární práce, které byly prezentovány v průběhu roku studenty. Když zbyl po prezentaci čas, měli jsme číst články z internetu, ale výklad učitele úplně chyběl (v hodině byl učitel zbytečný, látku si zvládnou přečíst doma a nemusím ji poslouchat převyprávěnou od spolužáků), povyšovali se nad studentem, zesměšňovali je, vyhrožovali, v takovém případě mě od studia a od toho, abych dávala pozor, spíše odrazovali. Žena, 24 let

Dále můžeme porovnávat důvody nespokojenosti studentů humanitních oborů a exaktních věd. I zde můžeme vidět určitou podobnost, u humanitních studentů však lze více vyzdvihnout nespokojenost s nestrukturovaností výkladu a výukou bez přesahu do praxe. Naopak studentům exaktních věd více vadí nesrozumitelné vysvětlení či zahlčení, nezájem o studenty a nadřazenost vyučujících. Zajímavostí může být,

že studenti humanitních oborů se více zaměřují na konkrétní metody a formy výuky, naopak studenti exaktních věd jsou často nespokojeni i s přístupem vyučujících ke studentům, což jak můžeme vidět, se podobá i předešlé otázce, v čem studenti spokojeni jsou. Více podrobností viz tabulka č. 16.

Tabulka 16: Porovnání důvodů nespokojenosti u studentů humanitních a exaktních oborů

HUMANITNÍ OBORY		EXAKTNÍ VĚDY	
Znaky	Počet studentů	Znaky	Počet studentů
Monotónní monolog	80	Čtení z prezentace/materiálů	46
Čtení z prezentace/materiálů	61	Monotónní monolog	35
Nestrukturovanost výkladu	37	Nesrozumitelné vysvětlení/zahlcení	19
Nezajímavý výklad	25	Nezajímavý výklad	18
Bez přesahu do praxe	25	Nezájem o studenty	14
Pouze teorie	21	Nadřazenost	13
Výklad mimo téma	21	Nestrukturovanost výkladu	12
Nesrozumitelné vysvětlení/zahlcení	19	Bez nadšení/zájmu	10
Neotevřenost k diskuzi a názorům	18	Bez zapojování studentů	10
Nesrozumitelný projev	18	Nepodnětný výklad	9
Nadřazenost	18	Nepřiměřeně vysoké nároky	9
Chaotické/nesrozumitelné materiály	18	Shazování studentů	9
Nepodnětný výklad	17	Pouze teorie	8
Bez nadšení/zájmu	17	Neotevřenost k diskuzi a názorům	8
Stres a strach ve výuce	17	Nechut' učit	8
Bez zapojování studentů	15	Neodbornost/neznalost	8
Nepřiměřeně vysoké nároky	15	Stres a strach ve výuce	7
Shazování studentů	15	Rychlé nebo pomalé tempo výkladu	7
Výklad bez opory	14	Nesrozumitelný projev	6
Samostudium	14		
Pouze aktivita studentů	13		

Pozn.: V tabulce jsou uvedeny ty aspekty, které uvedlo alespoň 5 % dotazovaných, nad linkou jsou poté uvedeny aspekty s více jak 10 %. Každý student mohl zmínit více aspektů (tj. čísla v tabulce neodpovídají absolutnímu počtu respondentů).

Při porovnání toho, s čím jsou nespokojeni muži a ženy, můžeme vidět, že je to velmi podobné, avšak u mužů je navíc větší nespokojenost, pokud studenti nejsou zapojeni do výuky nebo pokud mají vyučující nepřiměřeně vysoké nároky. Muži také dávají větší důraz na srozumitelnost výkladu, ženy naopak na zajímavost. Více viz tabulka č. 17.

Tabulka 17: Porovnání důvodů nespokojenosti u mužů a žen

MUŽI	Počet studentů	ŽENY	Počet studentů
Znaky		Znaky	
Monotónní monolog	25	Monotónní monolog	82
Čtení z prezentace/materiálů	19	Čtení z prezentace/materiálů	82
Nesrozumitelné vysvětlení/zahlcení	10	Nestrukturovanost výkladu	37
Nezajímavý výklad	9	Nezajímavý výklad	32
Bez zapojování studentů	9	<u>Nesrozumitelné vysvětlení/zahlcení</u>	<u>28</u>
Nestrukturovanost výkladu	8	Nadřazenost	24
<u>Nepřiměřeně vysoké nároky</u>	<u>8</u>	Pouze teorie	22
Bez přesahu do praxe	7	Bez přesahu do praxe	21
Nepodnětný výklad	7	Bez nadšení/zájmu	19
Neodbornost/neznalost	7	Výklad mimo téma	19
Neotevřenost k diskuzi a názorům	6	Neotevřenost k diskuzi a názorům	18
Shazování studentů	6	Nesrozumitelný projev	18
Nejasné požadavky	6	Chaotické/nesrozumitelné materiály	18
Pouze teorie	5	Nepodnětný výklad	17
Nesrozumitelný projev	5	Nezájem o studenty	17
Nezájem o studenty	5	Stres a strach ve výuce	17
Nechuť učit	5	Shazování studentů	16
Pedantství	5	Rychlé nebo pomalé tempo výkladu	15
Nesmyslné aktivity (skupinové/praktické)	5	Samostudium	15
Nadřazenost	4	Bez zapojování studentů	14
Bez nadšení/zájmu	4		
Výklad mimo téma	4		
Chaotické/nesrozumitelné materiály	4		
Stres a strach ve výuce	4		
Výklad bez opory	4		
Frontální výuka	4		
<u>Bez komunikace se studenty</u>	<u>4</u>		

Pozn.: V tabulce jsou uvedeny ty aspekty, které uvedlo alespoň 5 % dotazovaných, nad linkou jsou poté uvedeny aspekty s více jak 10 %. Každý student mohl zmínit více aspektů (tj. čísla v tabulce neodpovídají absolutnímu počtu respondentů).

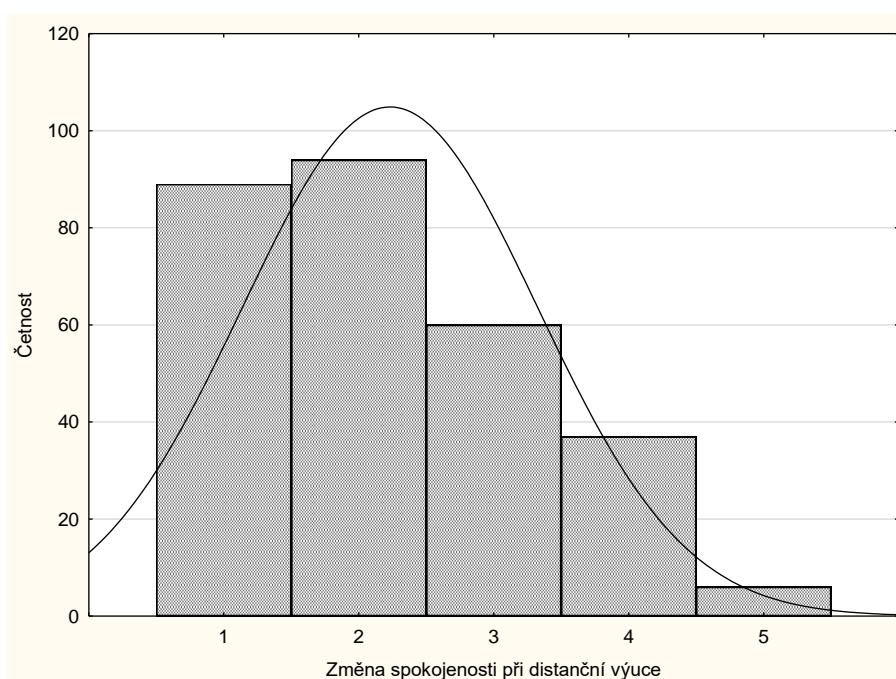
Co se týká doplňující otázky: „*Co dalšího Tě k této výuce či vyučujícím napadá?*“, neměli respondenti moc připomínek, nad 5 % studentů uvedlo, že jsou dále nespokojeni s nezajímavým výkladem (n=17), to samé uvedlo i 14 žen a 16 studentů humanitních oborů. Naproti tomu muži ještě doplňovali nespokojenost s pedagogickými nedostatky (n=5) a se strachem či stresem při výuce (n=5). Stejně tak studenti exaktních oborů dodávali, že jsou nespokojeni s pedagogickými nedostatky (n=9) a s tím, pokud vyučující nemá o obor zájem (n=6). Celkové podrobné tabulky s výsledky viz příloha č. 5.

7.4 Distanční výuka

Dalším výzkumným cílem této práce bylo zjistit, zda se spokojenost studentů s vyučujícími změnila při distanční výuce a co konkrétně se podle nich změnilo. Nejprve bylo zjišťováno, zda studenti vnímali nějakou změnu, konkrétně otázkou: „Změnila se oblíbenost vyučujících při online výuce?“. U této otázky byla použita položka Likertova typu, kde 1 znamená „vůbec se nezměnila“ a 5 „radikálně se změnila“.

Na tuto otázku odpovídalo 286 respondentů, kteří měli zkušenost s prezenční i distanční formou výuky, z toho bylo 225 žen a 61 mužů. Výsledky analýzy dat ukázaly, že průměr hrubého skóru je 2,22 a medián 2. Lze tedy uvažovat nad tím, že oblíbenost vyučujících se při distanční výuce nezměnila nijak radikálně. Rozložení jednotlivých odpovědí viz graf č. 6.

Graf 6: Histogram změny spokojenosti při distanční výuce



Poté se výzkum konkrétně zaměřoval na to, co studenti vnímali jako největší změnu při distanční výuce. Otázka zněla: „V čem se podle Tebe změnila výuka po přesunu do online prostoru?“ Jak lze vidět v tabulce č. 18, více než 10 % respondentů zmiňuje, že při distanční výuce jim chyběl kontakt a výuka byla neosobní, také vnímali, že zodpovědnost byla přesunuta na studenty a často museli nové informace načerpat samostudiem.

Nad 5 % studentů zmiňuje, že byly velké rozdíly mezi jednotlivými vyučujícími, také upozorňují na to, že sami studenti byli méně motivovaní a méně se zapojovali. Celkové zhoršení výuky pak uvádí 15 respondentů. Podrobněji viz tabulka č. 18, všechny odpovědi viz příloha č. 5.

Tabulka 18: Celková tabulka změn při distanční výuce

Znaky	Počet studentů
Neosobní výuka/chybí kontakt	42
Samostudium/přesun na studenty	29
Velké rozdíly mezi dobrými a špatnými vyučujícími	28
Snaha o kvalitní výuku	26
Zhoršená pozornost/rozptylování	26
Menší zapojení studentů	23
Komplikace praktických předmětů	22
Snížení motivace/méně aktivity od studentů	21
Beze změny obsahu a kvality	21
Výuka nebyla/nepodstatná	21
Zvýšení nároků na studenty	21
Možnost opakování/větší dostupnost materiálů	18
Snížení nároků na studenty	17
Zhoršená komunikace	16
Celkové zhoršení	15

Pozn.: V tabulce jsou uvedeny ty aspekty, které uvedlo alespoň 5 % dotazovaných, nad linkou jsou poté uvedeny aspekty s více jak 10 %. Každý student mohl zmínit více aspektů (tj. čísla v tabulce neodpovídají absolutnímu počtu respondentů).

Dle výpovědi jednoho z respondentů lze distanční výuku popsat takto:

Online výuka zvýraznila záporné vlastnosti vyučujících (zanedbání povinností, nedostatečná příprava na výuku, oddalování řešení problémů atd.). V oborech, kde jsou výraznou složkou praktické dovednosti, se úroveň dosažených znalostí snížila na polovinu. Student svůj čas vyhrazený studiu přenechal mimoškolním aktivitám, z důvodu nepřipravenosti studentů na výuku vzrostla snaha o podvod. Snížila se interakce mezi učitelem a studentem i mezi studenty samotnými. Muž, 24 let

8 DISKUZE

Některé výsledky tohoto zkoumání potvrdily stanovené předpoklady a hypotézy, jiné předpoklady naopak potvrzeny nebyly. Přesto výsledky přináší zajímavé informace nejenom z hlediska hypotéz, ale také přispívají k rozhledu, jak studenti vnímají vyučující a výuku na vysoké škole.

Celková spokojenost studentů s vyučujícími

Podle výsledků této práce jsou studenti s vyučujícími na vysoké škole spokojeni průměrně (z pětistupňové škály je průměr 2,77, medián 3, modus 2). Studenti se tak mírně přiklánějí ke spokojenosti s vyučujícími. To částečně odpovídá i zjištěním z Taiwanu, kde celková míra spokojenosti mezi studenty je 80 % (Chou, 2010). Přesto jsou studenti v České republice mnohem méně optimističtí. To však lze přisoudit tomu, že zde se jedná přímo o spokojenost s vyučujícími, naproti tomu studie na Taiwanu mluví o celkové míře spokojenosti na VŠ. Dalším faktorem může být například jiná kulturní oblast.

Předpoklad, že spokojenost se liší u humanitních oborů a exaktních věd, se nepotvrdil. To lze vidět i v grafu č. 3, kde jsou obě skupiny totožné. Přesto Göncz et al. (2014) rozdíl uvádí, vidí ho především v tom, že studenti sociálních a humanitních věd více preferují extrovertnější, příjemnější a svědomitější učitele, naproti tomu studenti technických a přírodních věd mají jasnější a jednoznačnější očekávání. Tento rozpor však může být způsoben širším pojetím tohoto výzkumu či porovnáváním celkové spokojenosti s rozdíly v jednotlivých aspektech. To potvrzují i konkrétní zjištění, ve kterých se preference studentů humanitních oborů a exaktních věd liší, přestože se nejedná o radikální rozdíly.

Rozdíly lze pozorovat u interaktivních prvků, zapojení studentů či odbornosti vyučujících a humoru při výuce, což preferují především studenti humanitních oborů. Naopak studenti exaktních věd kladou větší důležitost srozumitelnému vysvětlování, připravenosti výuky, nadšení vyučujícího pro předmět, samostatnému přemýšlení nad tématem, spravedlivému přístupu či ochotě pomoci a odpovědět na dotaz. Nespokojenost poté částečně odpovídá předchozímu. Studenti humanitních oborů jsou více

nespokojení s nestrukturovaností výkladu a výukou bez přesahu do praxe, studenti exaktních věd s nesrozumitelným vysvětlením či zahlcením, nezájmem o studenty a nadřazeností vyučujících.

Zajímavostí také je, že studenti exaktních oborů více vyzdvihují příjemnou atmosféru, na rozdíl od humanitních oborů, kde studenti spíše zdůrazňují jednotlivé metody a formy výuky. Toto zjištění však odporuje výzkumu, kde studenti sociálních a humanitních věd více preferovali extrovertnější, příjemnější a svědomitější učitele, naproti tomu ale studenti technických a přírodních věd měli jasnější očekávání (Göncz et al., 2014). Tato odlišnost může být způsobena tím, že Göncz et al. (2014) se zaměřuje pouze na pětifaktorový model, naproti tomu tento výzkum se zabýval vyučujícími a výukou všeobecně, a tudíž se zde mohly vyskytnout i jiné aspekty, které studenti vnímají pozitivně, nejenom osobnost učitele. Celkově však i konkrétní zjištění potvrzují, že mezi odvětvími není velká odlišnost, nadále obě skupiny nejvíce ze všeho preferují příklady z praxe a prostor pro diskuzi.

Stejně tak se nepotvrdil ani předpoklad, že spokojenost s vyučujícími se liší mezi muži a ženami, přestože krabicový graf č. 4 určitou rozdílnost ukazuje. U mužů se jedná o větší rozptyl odpovědí, což lze vysvětlit například tím, že muži jsou méně konformní a nebojí se hodnotit negativně, ale také menším počtem respondentů v této skupině. To ale odporuje předešlému výzkumu, který rozdíl vidí v tom, že pro ženy jsou více důležité „afektivní“ vlastnosti vyučujících než pro muže. U studentů je spokojenost ovlivněna oběma faktory, kvalitou výuky i vlastnostmi učitelů (Green et al., 2015), což ale, stejně jako u odvětví, může být způsobeno různými výzkumnými soubory (všichni studenti v ČR a pouze studenti psychologie) nebo porovnáním celku a jednotlivých faktorů spokojenosti.

Určité odlišnosti se objevují i při porovnání konkrétních preferencí mužů a žen. Ženy jsou více spokojeny s obohacením výuky, zapojením studentů, dostatečnými materiály a ochotou pomoci a odpovědět na dotaz. Muži pak více preferují otevřenou komunikaci, samostatné přemýšlení nad tématem, odbornost, zábavnou formu výuky a spravedlnost. Také zde vychází, že příjemná atmosféra a lidský přístup je mnohem důležitější pro muže než pro ženy, to však platí pouze u první otázky. U druhé otázky naopak můžeme vidět, že ženy si více cení dobrého přístupu vyučujících ke studentům, zatímco muži více zdůrazňují odbornost. To částečně koresponduje i se studií, kde jsou pro ženy více důležité „afektivní“ vlastnosti vyučujících, naopak u mužů je to kvalita

výuky i vlastnosti učitelů (Green et al., 2015). To, že se odpovědi na první a druhou otázku odlišují, může být dáno jiným chápáním otázky u mužů a žen. Ženy více dělily efektivnost výuky a vlastnosti vyučujících, kterých si cení. Pokud se budeme zabývat nespokojeností, lze uvést, že muži jsou více nespokojeni, pokud nejsou zapojeni do výuky nebo pokud mají vyučující nepřiměřeně vysoké nároky. Muži také dávají větší důraz na srozumitelnost výkladu, ženy naopak na zajímavost. Podobně jako u porovnání odvětví však narážíme na to, že základní preference zůstává u mužů a žen stejná. To znamená, že na prvních příčkách se vždy vyskytují příklady z praxe a diskuze. Celkově tedy nelze říci, že je zde významný rozdíl.

Pokud bychom chtěli shrnout tato zjištění, nepotvrdil se ani jeden předpoklad rozdílu mezi odvětvími či muži a ženami, přestože to některé výzkumy ukazují. To však lze přisoudit tomu, že celková spokojenost se může lišit podle konkrétních aspektů, které studenti preferují. Jak již bylo zmíněno výše, odlišný výsledek tohoto výzkumu a předešlých výzkumů může být způsoben širším pojetím výzkumu či porovnáváním celkové spokojenosti s jednotlivými faktory. Další důvody mohou být např. rozdíly v chápání mužů a žen, rozdíly na jednotlivých vysokých školách, rozdíly v organizaci výuky na daných školách, důraz na jiné aspekty, nevyrovnanost porovnávaných skupin. Lze si také všimnout, že obě hypotézy mají podobný výsledek, což můžeme propojit s jiným poměrem mužů a žen u exaktních a humanitních oborů.

Spokojenost studentů a tituly vyučujících

Předpoklad, že vyučující, se kterými jsou studenti spokojeni a nespokojeni, se liší dle akademických titulů, se potvrdil. U nejlepších vyučujících uvádí titul Ph.D. a nižší 271 studentů, doc. 63 studentů a prof. 34 studentů. Podobně je tomu i u nejhorších vyučujících kde titul Ph.D. a nižší uvádí 208 studentů, doc. 82 studentů a prof. 53 studentů. Dle výsledků statistického testu spokojenost s vyučujícími oproti referenční skupině (Ph.D. a nižší) klesá, pokud se jedná o doc. a prof. Dokonce šance na spokojenost klesá víc, pokud se jedná o vyšší titul.

Vnímání rozdílů mezi akademickými tituly potvrzuje i studie zabývající se vztahem mezi dosaženým titulem (bakalářský, magisterský a doktorský titul) a vnímanými kompetencemi. Vyučující s odbornými učitelskými tituly více vnímají, že do výuky zavádějí efektivní přístupy ve větší míře a rozsahu a byli více připraveni (Hanson et al., 2018). To je v rozporu se zjištěními tohoto výzkumu, protože se naopak ukazuje negativní

vliv titulů. To může být způsobeno rozdílem v pohledu studentů a pohledu samotných vyučujících nebo také v porovnávání jiných titulů. Další výzkum také upozorňuje na rozdíly ve vnímání akademických titulů, přestože jsou spíše mírné. Při porovnání postgraduálních pedagogických asistentů a profesorů se ukazuje, že mezi jejich výukou není velký rozdíl, avšak profesori jsou více nadšení a mají aktivity lépe naplánované, zatímco postgraduální pedagogičtí asistenti jsou nejistější, váhavější, chovají se, jako by nevěděli, co mají dělat (Kendall & Schussler, 2012). Rozdíl je zde spíše v jednotlivých aspektech než v celkové spokojenosti a nespokojenosti. To může být spojeno s tím, jaký přístup studentům vyhovuje a jaký naopak ne. Přesto však studie zabývající se porovnáním docentů a vyškolených učitelů v oblasti medicíny rozdíl ve výuce nepotvrdila (Tolsgaard et al., 2007). To lze přisoudit porovnávání jiných titulů či jiného výzkumného souboru. Celkově se výzkumy týkající se titulů liší, a tak lze předpokládat, že souvislost mezi tituly a výukou je složitá.

Toto zjištění také částečně popírá fakt, že rozvoj vysokých škol je velice úzce propojen s kvalifikačním růstem akademických pracovníků. Kvalita těchto odborníků v každém případě souvisí s kvalitou výuky, výzkumu a dalších činností školy (Koudelka, 2008). To se však v tomto výzkumu nepotvrdilo, naopak lze říci, že ti, kteří mají vyšší titul, jsou naopak vnímáni jako horší vyučující. Tento fakt potvrzuje i zjištění, že odbornost vyučujícího nemá velký vliv na spokojenost s vyučujícím (viz kapitola 7.3). Stejně tak to uvádí i výzkum na Ostravské univerzitě, který ukázal, že studenti si u vysokoškolských učitelů váží vědeckého (akademického) profilu vyučujících nejméně a má pro ně nejnižší významnost (Malach & Chmura, 2018). Jiné výzkumy naopak ukazují, že odbornost studenti považují za důležitou. Například v Košicích 47 % respondentů pozitivně vnímá odbornost učitele (Turek et al., 2013). Gruber et al. (2010) však zdůrazňuje, že odbornost vyučujících považují studenti za nutnou výbavu, což může být jeden z důvodů, proč respondenti v tomto výzkumu odbornost a inteligenci vyučujícího neuváděli častěji.

Z tohoto porovnání je jasné, že souvislost mezi akademickými tituly a spokojeností studentů je složitá. Odlišnosti v jednotlivých studiích mohou být způsobeny rozdílným pohledem, jinými porovnávanými tituly či jinak vymezeným výzkumným souborem. Rozdíl ve spokojenosti může být způsoben i dalšími faktory, jako například tím, že docentů a profesorů je méně, a proto s nimi studenti nemají takovou zkušenost, či zde také může hrát roli věkový rozdíl. I podle dalších výzkumů lze říci, že titul vyučujícího může mít vliv na výuku a spokojenost studentů, avšak nejedná se o jednoznačné zjištění.

Dle výzkumů jsou rozdíly vidět spíše v jednotlivých oblastech výuky (Hanson et al., 2018) či v přístupu k výuce a výzkumu (Cretchley, et al., 2014). V tomto výzkumu však byl rozdíl mezi tituly potvrzen s tím, že větší nespokojenost je řazena k vyšším titulům, což potvrzuje i zjištění, že odbornost je u spokojenosti zmiňována sporadicky.

Konkrétní zjištění ke spokojenosti studentů

Konkrétní zjištění, s čím jsou studenti spokojeni a s čím ne, přináší zajímavé informace. Ke spokojenosti studentů nejvíce přispívá, pokud vyučující při výuce využívá **příklady z praxe a praktické ukázky**. Dále k tomu studenti doplňují spokojenost s **praktickými cvičeními**. Podobné výsledky můžeme vidět i v dalších výzkumech, například na Taiwanu je více než 70 % studentů spokojených s ukazováním skutečných příkladů či praktickou zkušeností a preferují především praktickou výuku (Chou, 2010), stejně tak v Lotyšsku studenti zdůrazňují potřebu více praktických předmětů (Davidova & Kokina, 2020). Pozadu nejsou ani studenti v Číně, kteří jsou spokojeni, pokud vyučující aplikuje informace do reálného světa (Tam et al., 2009). Zjištění v této práci také potvrzuje výzkum v Košicích, kde 61 % studentů říká, že se jedná o kvalitní výuku, pokud se týká praxe (Turek et al., 2013). Ovšem v České republice dle Schüller et al. (2013) je praxe méně podstatná. To ale neodpovídá výsledkům této práce, podle kterých je spojení výuky a praxe pro spokojenost studentů v České republice velmi důležité. Rozdíl může být způsoben řadou aspektů, například jiným souborem respondentů, postupným zdůrazňováním moderní výuky či časovým rozdílem téměř deseti let, během kterých se mohl pohled na výuku změnit.

Dalším aspektem spokojenosti je **prostor pro diskuzi a dotazy** ve výuce. Tyto výsledky podporují i další studie. Slate et al., (2009) popisuje oblíbeného vyučujícího jako takového, který využívá různé metody např. učení pomocí diskuzí. To samé říká i Sirbu et al., (2015), který při analyzování odpovědí studentů prvního, druhého a čtvrtého ročníku přišel na to, že metody jako konverzace a diskuze umožňují studentům vyjádřit svůj názor, rozvíjet schopnost komunikace a spolupráce. Na Taiwanu jsou studenti též spokojeni s interaktivní výukou mezi učiteli a studenty, to znamená kladení otázek a diskuze, či skupinovou diskuzí studentů (Chou, 2010).

Kromě diskuze a dotazů jsou studenti spokojeni obecně se zařazováním **interaktivních prvků** do výuky či dalším **obohacením**. To potvrzuje i výzkum, který zjistil, že dobrý učitel dle studentů používá různé metody, vyučuje různými způsoby,

používá různé aktivity, využívá aktivní učení či různá prostředí (Slate et al., 2009). Jak již bylo řečeno dříve s interaktivní výukou mezi učiteli a studenty (kladení otázek a diskuze) jsou spokojeni i studenti na Taiwanu (Chou, 2010). To lze říci také o čínských studentech, z nich více než ¾ preferovaly učitele, který je zaměřen na studenta a ve výuce studenty zapojuje (Tam et al., 2009). S tím souvisí i zjištění tohoto výzkumu, že studenti mají rádi, pokud je vyučující **do výuky zapojuje**, což se více týká moderních metod, které u studentů podporují zapojení, iniciativu a kreativitu (Sirbu et al., 2015). Tato zjištění potvrzuje i Slate et al. (2009), kde jsou oblíbení učitelé ti, kteří zapojují studenty a interagují.

Dalším bodem, který studenti potřebují ke spokojenosti, jsou **zajímavě podané informace**. To využívají i dobří vyučující v Číně, kteří se zaměřují na studenty s cílem je zaujmout a inspirovat (Tam et al., 2009). Učitelé by měli používat různé způsoby výuky, motivovat, dělat učení zajímavým a výzvou pro studenty (Slate et al., 2009). Studenti mají rádi, pokud se neučí pouze informace na zkoušku, ale jsou aplikovány do reálného světa (Tam et al., 2009).

Příjemná atmosféra a lidský přístup jsou dalšími aspekty přispívajícími ke spokojenosti studentů. To lze vidět i v čínské studii, kde byli učitelé považováni za vzory, pokud prokázali péči o studenty a byli laskaví (Tam et al., 2009). Měli by tedy být pečující, ohleduplní, laskaví, starostliví, soucitní, měli by budovat vztahy a mít dobré úmysly (Slate et al., 2009). Další studie mluví o tom, že je důležité, aby si učitel vytvořil ke svým studentům vztah (Gruber et al., 2010). Podobně i další studie uvádí, že studenti preferují učitele s vlastnostmi, které přispívají k dobrým mezilidským vztahům (Göncz, 2017).

Za nedílnou součást výuky považují studenti **humor a výuku zábavnou formou**. To potvrzuje velké množství studií, například Rushton et al. (1983) uvádí, že efektivního učitele lze popsat jako milujícího zábavu. To také ukazuje Gruber et al. (2010), který mezi charakteristiky způsobující větší spokojenost s učiteli řadí i humor. Nejinak je tomu na čínských univerzitách, kde pro ¾ studentů je oblíbený učitel vtipný a pozitivní (Tam et al., 2009). Podobně to vnímají i respondenti ve studii Slate et al. (2009), pro které má být učitel zábavný, příjemný, vtipný, mít smysl pro humor a snažit se žertovat.

V neposlední řadě studenti velmi oceňují **srozumitelné vysvětlení** učiva. Tímto tématem se zabývala především studie Slate et al. (2009), ve které se zjistilo, že oblíbený učitel vysvětluje materiál pochopitelně, vztahuje ho ke studentům, učí na úrovni studentů,

učí tak, aby to pro studenty bylo jednoduché. Naopak záporně hodnocený je ten, kdo látku nevysvětluje nebo ji vysvětluje málo, jeho výklad je nepochopitelný, dává nesrozumitelné pokyny, studenti nevědí, co učitel chce.

Dalšími aspekty, které studenti na vyučujících oceňují, jsou **vstřícnost, otevřenost a upřímnost**. To lze vidět ve studii zabývající se pětifaktorovým modelem, který potvrzuje, že vyučující na vysoké škole by měl být otevřený, vstřícný a emocionálně stabilní (Göncz, 2017). To ukazuje i studie, ve které studenti uvádí, že od učitelů očekávali více extravertze, otevřenosti, spolupráce a svědomitosti (Genc et al., 2014). Otevřenost spolupráci se též vyskytuje v jiném výzkumu (Sánchez et al., 2011). Podle Slate et al. (2009) by měl být dobrý učitel citlivý a přímočarý. Podobně studenti oceňují **ochotu pomoci a odpovědět na dotaz**. To potvrzují i předešlé studie. Slate et al. (2009) uvádí, že nesmíme zapomenout na pomoc a podporu studentů a spolupráci. Stejně tak Schüller et al. (2013) vidí ochotu poskytnout pomoc studentům při studiu jako důležitou.

Dále také studenti zdůrazňují, že vyučujícího si cení, pokud s nimi jedná s **respektem** a rovnocenným přístupem. To můžeme vidět i v dalších studiích. Gruber et al. (2010) přináší zjištění, že je důležité zacházení se studenty s respektem, kdy zejména nedostatek respektu může způsobit velkou nespokojenost. Důležitost vztahu a respektu ke studentům ukazuje také výzkum na univerzitách v Andalusii, kde studenti očekávají, že se k nim učitelé budou chovat s respektem a porozuměním (Sánchez et al., 2011). Mezi další oceňované aspekty výuky spadá **spravedlivý přístup** ke studentům, což vyzdvihuje i Gruber et al. (2010), který za jeden z atributů kvalitní výuky považuje férovost. Také pro studenty psychologie je důležité jasné sdělování očekávání pro hodnocení a poté spravedlivé hodnocení (Green et al., 2015).

Naopak studenti vyjadřují svoji nespokojenost s **monotónním monologem a čtením informací z připravených materiálů**. Tyto stížnosti studentů najdeme i v literatuře. Studenti nemají rádi, pokud učitel nepoužívá více způsobů při výuce či výklad čte z knihy (Slate et al., 2009). Podobně i čínští studenti nemají rádi vyučující, kteří se jsou rigidní, sedí a čtou z učebnice nebo prezentace (Tam et al., 2009).

Jako další problém vnímají studenti **nestrukturovaný a nezajímavý výklad či nesrozumitelné vysvětlení a zahlcení informacemi**. I zde se toto téma objevuje v předchozích výzkumech. Učitel, který je hodnocen záporně se vyznačuje tím, že látku nevysvětluje nebo ji vysvětluje málo, jeho výklad je nepochopitelný, dává nesrozumitelné

pokyny, studenti nevědí, co učitel chce, zadává úkoly pro studenty nevyřešitelné, dělá a mluví o věcech nesouvisejících s učením nebo předmětem, nedostane se k podstatnému (Slate et al., 2009). Studenti dále negativně hodnotí vyučující, kteří jsou špatně připraveni z hlediska soustředěnosti a organizace ve svých hodinách (Tam et al., 2009), jsou nepřipravení, neorganizovaní, nemají žádný plán a nepoužívají více způsobů výuky. Studenti naopak preferují, pokud je výuka organizovaná a profesionální (Delaney et al., 2010).

Schüller et al. (2013) ještě uvádí spokojenost s **dostupností studijních materiálů**. To se v tomto výzkumu nevyskytuje jako hlavní téma, přesto tento aspekt studenti zmiňují. Naopak to, co se zde téměř neobjevilo, jsou služby pro studenty, kvalita knihoven a studijních místností či materiální aspekty jako univerzitní vybavení (Schüller et al., 2013). To ale může být způsobeno jinak zaměřeným výzkumem.

Výsledky ukazují, že zkoumané rozdíly mezi humanitními a exaktními vědami nebo rozdíly mezi muži a ženami nejsou nijak radikální (viz výše). Naopak pokud se podíváme na výsledky tohoto výzkumu a předešlých výzkumů, můžeme zde vidět, že nezávisle na kulturní oblasti mají studenti podobné preference a požadavky na jejich vyučující.

Distanční výuka

Výsledky týkající se distanční výuky lze shrnout tak, že spokojenost s vyučujícími se spíše nezměnila ani při distanční výuce, kde průměrná změna byla na pětistupňové škále 2,22 a medián 2. Toto zjištění neodpovídá výzkumu na pedagogických oborech, kde byli studenti s distanční výukou celkově nespokojeni (Fritzová, 2020). Rozdílnost zjištění lze přisoudit tomu, že otázka v tomto výzkumu nesměřovala přímo na spokojenost, ale pouze na vnímanou změnu.

Největší změny studenti viděli v **neosobní výuce a chybějícím kontaktu**. To studenti pokládali za hlavní nevýhodu i v dalších studiích, zejména je poznamenala ztráta osobního kontaktu se spolužáky a učiteli a složitost komunikace (Fritzová, 2020). Nenahraditelnost kontaktu s učitelem a ostatními studenty či osobní přítomnost na přednášce zdůrazňuje i Rohlíková a Vejvodová (2012). Potřeba kontaktu je pravděpodobně důvodem, proč většina studentů (56 %) preferuje online přednášku, webinář či diskuzní skupinu, která alespoň trochu nahrazuje živý kontakt. Naopak výuku

prostřednictvím zadávání úkolů přes email nebo e-learning vidí studenti jako nedostatečnou (Fritzová, 2020).

Další velkou změnou byl **přesun výuky na studenty** a zvýšené množství **samostudia**. To potvrzuje i Fritzová (2020), ta však tuto změnu uvádí jako pozitivní ve smyslu efektivního uspořádání času a samostatného zamýšlení nad tématem. V tomto výzkumu byla změna považována spíše za negativní aspekt, protože respondenti vnímali samostudium více jako ztíženou pozici než jako výzvu naplánovat si věci podle sebe. To, že distanční vzdělávání mění roli učitele, který se stahuje do ústraní a je více zdůrazňován vztah student a učivo, uvádí též Rohlíková a Vejvodová (2012).

Za zmínku jistě stojí vyzdvižení spokojenosti studentů při distanční výuce s **dostupností materiálů**. To může souviset i s předchozími výzkumy, kde právě čeští studenti vidí jako jedno z podstatných kritérií spokojenosti dostupnost studijních materiálů (Schüller et al., 2013). Nejinak tomu je na Slovensku (Turek et al., 2013). Zde se ukazuje potřeba studijních materiálů, přestože odpovědi na předchozí otázky se o ní příliš často nezmiňují.

Limity práce

Výsledky výzkumu však také mohou být ovlivněny limity práce. Za jeden z limitů lze považovat malý počet respondentů vzhledem k rozmanitosti výběrového souboru, s tím může souviset i široké zaměření výzkumu, které ztěžovalo hlubší pohled do problematiky jednotlivých aspektů. Dalším limitem může být též nevyrovnanost počtu v jednotlivých porovnávaných odvětvích či menší počet mužů než žen.

Roli zde může hrát nově vytvořený dotazník, který nikdy před tím nebyl vyzkoušen, a proto nelze s jistotou říci, zda jsou otázky v něm pochopitelné a zacílené na potřeby tohoto výzkumu. Dalším limitem práce mohlo být použití položek Likertova typu, které měly střední hodnotu, a tudíž se respondenti mohli přiklánět ke středu, ze kterého nelze zjistit moc informací.

Lépe by také mohl proběhnout výběr respondentů, kde byly použity nepravděpodobnostní metody, přestože se jedná o kvantitativní výzkum. Pro větší reprezentativnost by se více hodil alespoň kvótní výběr, to však vzhledem k náročnosti shánění respondentů nebylo možné provést. Výběrový soubor respondentů tak nelze považovat za reprezentativní, protože se jednalo o studenty a známé z okolí.

Určitým limitem této práce je také právě probíhající pandemie onemocnění COVID-19, která zasáhla i vysoké školy, a pohled studentů na vyučující a výuku tak může být ovlivněn i touto situací. Toto zkrácení mělo být zmírněno otázkami týkajícími se této situace.

Náměty pro další zkoumání a přínos výzkumu

Protože se tento výzkum zaměřuje pouze na kvantitativní data, která mají velkou rozmanitost, a tudíž je nelze zpracovat do hloubky, bylo by zapotřebí, aby se další výzkumy zaměřily na konkrétní oblasti týkající se výuky na VŠ a vysokoškolských vyučujících. To znamená více zpracovat do hloubky interakci se studenty, osobnost vyučujícího či metody a formy výuky. Dále by také mohlo být přínosem zaměření na jednotlivé skupiny studentů, které se mohou v některých aspektech lišit, což se mohlo v množství dat výzkumu ztratit. Také by mohl pomoci kvalitativní přístup k tématu, kde by bylo možné se zaměřit na kontext situace.

Za přínos tohoto výzkumu lze považovat obecný přehled o představách vysokoškolských studentů, co považují za efektivní a přínosné, a naopak za neefektivní. Na to mohou navázat další výzkumy. Přínosem také může být povědomí o tom, jak hodně se změnil pohled studentů na výuku v pandemii onemocnění COVID-19, kdy se velká část předmětů přesunula do online prostředí.

9 ZÁVĚR

Diplomová magisterská práce se zabývala tím, jak jsou studenti na VŠ spokojeni s výukou a vyučujícími, s čím konkrétně spokojenost či nespokojenost souvisí. Podrobně se výzkum zaměřoval na to, jak spokojenost souvisí s odvětvím studia, pohlavím studentů, akademickými tituly vyučujících či jak se změnila při distanční výuce.

Ve výzkumu se tedy zjistilo, že:

- **Spokojenost s vyučujícími** se blíží průměru s tím, že více se přiklání ke spokojenosti. Zároveň se však spokojenost mezi humanitními a exaktními vědami neliší, stejně tak ani mezi muži a ženami.
- Existuje signifikantní rozdíl mezi spokojeností s vyučujícími dle **akademických titulů**, výsledky ukazují, že vyšší titul vyučujícího snižuje šanci na spokojenost studentů.
- Vyučující, se kterým byli studenti **spokojeni**, ve výuce využívá příklady z praxe/praktické ukázky, nechává prostor pro diskuzi a dotazy, do výuky zahrnuje praktická cvičení, interaktivní a obohacující prvky. Informace podává zajímavě, v hodinách je příjemná atmosféra a lidský přístup, zapojuje studenty. Při výuce využívá humoru a srozumitelně vysvětluje. Dále studenti na vyučujících oceňují vstřícnost, otevřenost, upřímnost, respekt ke studentům, ochotu pomoci a odpovědět na dotaz, ale i spravedlivý přístup. Z hlediska porovnání humanitních oborů a exaktních věd se nejedná o žádný velký rozdíl, stejně tak ani u mužů a žen.
- Naopak nejvíce **nespokojení** jsou studenti s monotónním monologem, čtením materiálů, nestrukturovaností výkladu a s nesrozumitelným vysvětlením či zahlcením. Dále jsou také nespokojeni s nezajímavým výkladem předmětu. Stejně jako u spokojenosti i zde není vidět velký rozdíl mezi humanitními a exaktními obory ani mezi muži a ženami.
- Spokojenost s vyučujícími se při **distanční výuce** nijak radikálně nezměnila, konkrétně studenti vnímali největší změnu v neosobním přístupu či chybějícím

kontaktu a také ve zvýšených nárocích na samostudium, kdy zodpovědnost byla přesunuta na studenty.

Některé předpoklady tak byly potvrzeny, jiné potvrzeny nebyly. Přesto tento výzkum přinesl zajímavá zjištění, zejména co se týče konkrétních požadavků, které studenti na vyučující mají, a co může způsobit spokojenost či nespokojenost studentů vysokých škol.

10 SOUHRN

Spokojenost studentů na VŠ je dlouhodobě studována a je jedním z nejdůležitějších aspektů hodnocení kvality výuky (Wang & Wu, 2016). Podle studie z Taiwanu je celková spokojenost na VŠ vyšší než 80 % (Chou, 2010). Ta však může být ovlivněna velkým množstvím faktorů. Jedním z aspektů mohou být akademické tituly vyučujících, kde dle studentů jsou profesori více nadšení a mají aktivity lépe naplánované, zatímco postgraduální pedagogičtí asistenti jsou nejistější a váhavější (Kendall & Schussler, 2012). Celkově však zde není vidět velký rozdíl (Kendall & Schussler, 2012; Tolsgaard et al., 2007). Studenti jsou spokojeni s výukou, pokud se týká praxe (Chou, 2010; Turek et al., 2013), čeští studenti vidí jako podstatné kritérium spokojenosti studijní materiály a služby pro studenty (Schüller et al., 2013). Studenti také preferují různé druhy učení a rozmanitou výuku (Sirbu et al., 2015; Tam et al., 2009) a výuku zaměřenou na studenty (Davidova & Kokina, 2020; Tam et al., 2009). Důležitá je též osobnost a interakce se studenty, podstatné jsou především komunikační dovednosti, férovost, spolehlivost, vstřícnost, logická struktura přednášek, odbornost ve svém oboru, respekt ke studentům (Gruber et al., 2010), pomoc, podpora studentů a spolupráce (Slate et al., 2009). Do těchto témat zasahuje distanční výuka, se kterou studenti byli nespokojeni. Chyběl jim osobní kontakt (Fritzová, 2020), kritickými faktory byly také technologie a e-learningový systém, kulturní aspekty, self efficacy a důvěra (Almaiah et al., 2020).

Výzkumný problém se týkal spokojenosti studentů s výukou a vyučujícími na vysoké škole v České republice. **Hlavním cílem** práce bylo zjistit, jaká je spokojenost studentů na VŠ s výukou a vyučujícími a s čím spokojenost souvisí. **Dílčí cíle** lze rozepsat takto:

- a) zjistit, jaká je spokojenost studentů s vyučujícími a zda se liší mezi odvětvími studia, muži a ženami,
- b) zjistit, zda spokojenost s přístupem k výuce souvisí s dosaženým titulem vyučujícího (Ph.D. či nižší, doc., prof.),

- c) zjistit a popsat, jaké má vlastnosti či jaké metody a techniky využívá vysokoškolský vyučující, se kterým jsou studenti spokojeni a se kterým nejsou, a také zjistit, jak se tyto představy liší mezi jednotlivými odvětvími studia, muži a ženami,
 - d) zjistit, zda se změnila spokojenost při distanční výuce a co konkrétně se změnilo.
- K tomu se vztahují tři hypotézy, které byly stanoveny.

Pro studii byl vybrán kvantitativní přístup, konkrétně se jednalo o deskriptivní a komparativní studii. Šetření probíhalo pomocí internetového dotazníku. Respondenti byli vybíráni nepravděpodobnostní metodou z důvodu obtížnosti shánění dostatku respondentů. Ve výzkumném souboru bylo celkem 340 studentů prezenčního studia navštěvujících vysoké školy v České republice, kteří právě studují nebo studium ukončili maximálně před třemi lety. Respondentům bylo 19–50 let, z toho 76 mužů a 264 žen. Pro sběr dat byl využit nově vytvořený internetový dotazník „*Ideální vyučující na VŠ*“. Získaná data byla analyzována pomocí neparametrického Mannova–Whitneyova U testu, Kruskalova–Wallisova testu, logistické regrese a frekvenční analýzy.

Výsledky ukazují, že **celková spokojenost** s vyučujícími se blíží průměru, ale nelze říci, zda se liší spokojenost u humanitních a exaktních oborů či u mužů a žen. Můžeme však říci, že skupiny oblíbených a neoblíbených vyučujících se liší dle **akademických titulů**, dokonce lze říci, že vyšší titul snižuje šanci na spokojenost studentů. Vyučující, se kterým jsou studenti **spokojeni**, využívá příklady z praxe/praktické ukázky, nechává prostor pro diskuzi a dotazy, do výuky zahrnuje praktická cvičení, interaktivní a obohacující prvky. Zajímavě podává informace, v hodinách je příjemná atmosféra a lidský přístup, zapojuje studenty do výuky. Při výuce využívá humoru a srozumitelně vysvětluje. Dále studenti na vyučujících oceňují vstřícnost, otevřenost, upřímnost, respekt ke studentům, ochotu pomoci a odpovědět na dotaz, ale i spravedlivý přístup. Z hlediska porovnání humanitních oborů a exaktních věd se nejedná o žádný velký rozdíl, stejně tak ani u mužů a žen. Nejvíce **nespokojení** jsou studenti s monotónním monologem, čtením materiálů, nestrukturovaností výkladu a s nesrozumitelným vysvětlením či zahlcením. Nespokojeni jsou rovněž s nezajímavým výkladem předmětu. Stejně jako u spokojenosti ani zde není vidět velký rozdíl mezi humanitními a exaktními obory nebo mezi muži a ženami. Co se týká **distanční výuky**, spokojenost s vyučujícími se nijak radikálně nezměnila, konkrétně studenti vnímali největší změnu v neosobním přístupu či chybějícím kontaktu a také ve zvýšených nárocích na samostudium, kdy zodpovědnost byla přesunuta na studenty.

Limity této práce jsou především malý počet respondentů vzhledem k rozmanitosti výběrového souboru, široké zaměření výzkumu, nevyrovnanost počtu v jednotlivých porovnávaných skupinách, nově vytvořený dotazník, střední hodnota v položkách Likertova typu, použití nepravděpodobnostních metod výběru respondentů, homogenost výběrového souboru či probíhající pandemie onemocnění COVID-19. Přestože se všechny předpoklady nepotvrdily, některá zjištění mohou přinést alespoň částečný pohled studentů na výuku a vyučující na vysokých školách.

LITERATURA

- Aidla, A., & Vadi, M. (2010). Personality traits attributed to Estonian school teachers. *Review of International Comparative Management*, 11, 591–602. <https://doi.org/10.3176/tr.2008.1.05>
- Almaiah, M. A., Al-Khasawneh, A., & Althunibat, A. (2020). Exploring the critical challenges and factors influencing the E-learning system usage during COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 25, 5261–5280. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10219-y>
- Bates, T. (2010). New challenges for universities: Why they must change. In U. D. Ehlers & D. Schneckenberg (Eds.), *Changing Cultures in Higher Education* (s. 15–25). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-03582-1_2
- Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health psychology open*, 2(2). <https://doi.org/10.1177/2055102915596714>
- Bednaříková, I. (2012). Mění se role vysokoškolského učitele v kontextu společenských změn. *Aula*, 20(1), 136–149.
- Bednaříková, I. (2018). Vysokoškolský učitel a jeho pedagogická kompetence. *Pedagogická orientace*, 6(18–19), 143–147.
- Cameron, L. (2017). How learning designs, teaching methods and activities differ by discipline in Australian universities. *Journal of learning design*, 10, 69–84. <https://doi.org/10.5204/jld.v10i2.289>
- Cretchley, P. C., Edwards, S. L., O'Shea, P., Sheard, J., Hurst, J., & Brookes, W. (2014). Research and/or learning and teaching: a study of Australian professors' priorities, beliefs and behaviours. *Higher Education Research & Development*, 33(4), 649–669. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.863836>
- Cross, J. (2010). “They had People Called Professors...!” Changing Worlds of Learning: Strengthening Informal Learning in Formal Institutions? In U. D. Ehlers & D. Schneckenberg (Eds.), *Changing Cultures in Higher Education* (s. 43–54). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-03582-1_2
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (2. vydání). Portál.

- Český statistický úřad. (2018, 28. února). *Formální vzdělávání*.
<https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016>
- Český statistický úřad. (2021, 26. května). *Vysoké školy u nás studuje 300 tisíc studentů, výrazně mezi nimi roste podíl cizinců*. <https://www.czso.cz/csu/czso/vysoke-skoly-u-nas-studuje-300-tisic-studentu-vyrazne-mezi-nimi-roste-podil-cizincu>
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91–96.
<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Davidova, J., & Kokina, I. (2020). Students' Opinion on the Quality Assurance of a Study Process: Case Study at Daugavpils University, Latvia. *The Proceedings of the International Scientific Conference Rural Environment. Education. Personality (REEP)*, 13, 48–54. <https://doi.org/10.22616/REEP.2020.005>
- Delaney, J. G., Johnson, A., Johnson, T. D., & Treslan, D. (2010). Students' Perceptions of Effective Teaching in Higher Education. *Memorial University of Newfoundland, St. John's*, https://research.library.mun.ca/8370/1/SPETHE_Final_Report.pdf
- Ehlers, U. D., & Schneckenberg, D. (2010). Introduction: Changing cultures in higher education. In U. D. Ehlers & D. Schneckenberg (Eds.), *Changing Cultures in Higher Education* (s. 1–14). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-03582-1_2
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši* (2. vydání). Portál.
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., & Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and teacher education*, 19(6), 643–658. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00059-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00059-3)
- Fritzová, M. (2020). Kvalita distanční výuky na katedrách a ústavech historie v době covid-19. *Pedagogická orientace*, 30(2), 255–265.
- García-Gallego, A., Georgantzís, N., Martín-Montaner, J., & Pérez-Amaral, T. (2015). (How) Do research and administrative duties affect university professors' teaching? *Applied Economics*, 47(45), 4868–4883.
<http://doi.org/10.1080/00036846.2015.1037438>

- Genc, L., Pekić, J., & Genc, A. (2014). The structure of personality of a good teacher from students perspective according to the big-five model. *Psihologija*, 47, 49–63. <https://doi.org/10.2298/psi1401049g>
- Göbelová, T. (2015). *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostravská univerzita.
- Göncz, A., Göncz, L., & Pekić, J. (2014). The influence of students' personality traits on their perception of a good teacher within the five-factor model of personality. *Acta Polytechnica Hungarica*, 11, 65–86. <https://doi.org/10.12700/APH.11.03.2014.03.5>
- Göncz, L. (2017). Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 75–95. <https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1339572>
- Green, H. J., Hood, M., & Neumann, D. L. (2015). Predictors of student satisfaction with university psychology courses: A review. *Psychology Learning & Teaching*, 14(2), 131–146. <https://doi.org/10.1177/1475725715590959>
- Gruber, T., Reppel, A., & Voss, R. (2010). Understanding the characteristics of effective professors: The student's perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(2), 175–190.
- Hanson, P., Savitz, F., Savitz, R., & Rauscher, M. (2018). Adjunct Professors' Perception of Their Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(3), 423–432.
- Hendl, J. (2015). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat* (5. vydání). Portál.
- Chou, C. M. (2010). Analysis of college students' satisfaction with educational functions and teaching patterns of technological and vocational education in Taiwan. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 8(3), 262–267.
- Kendall, K. D., & Schussler, E. E. (2012). Does instructor type matter? Undergraduate student perception of graduate teaching assistants and professors. *CBE—Life Sciences Education*, 11(2), 187–199. <https://doi.org/10.1187/cbe.11-10-0091>
- Kennedy, K., & Ferdig, R. E. (2018). *Handbook of research of K12 online and blended learning*. ETC Press.

- Kociánová, J. (2016). *Faktory ovlivňující volbu povolání u studentů středních škol* [Nepublikovaná bakalářská diplomová práce]. Masarykova univerzita.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Grada.
- Koudelka, Z. (2008). Vysokoškolská samospráva. *Dny práva–2008–Days of Law*, 1495–1499.
- Krátká, J., & Zemanová, L. (2020). Distanční výuka na druhou. *Pedagogická orientace*, 30(2), 249–254.
- Machin, S., & McNally, S. (2007). Tertiary education systems and labour markets. *Education and Training Policy Division, OECD*, 6.
- Malach, J., & Chmura, M. (2018). Profesní kompetence vysokoškolského učitele z pohledu vysokoškolských učitelů a studentů. In J. Malach & D. Vicherková (Eds.), *Otázky evaluace výuky na vysokých školách* [sborník odborných příspěvků] (s. 101–114). Ostravská univerzita.
- Matějů, P., Ježek, F., Münich, D., Slovák, J., Straková, J., Václavík, D., Weidnerová, S., & Zrzavý, J. (2009). *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha>
- Menclová, L., & Baštová, J. (2005). *Vysokoškolský student v České republice roku 2005*. Centrum pro studium vysokého školství.
- Možný, I. (2012, 23. ledna). *Brouk Pytlík docentem*. Lidové noviny.
- MŠMT (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Tauris.
- Nezvalová, D. (2003). Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace*, 4, 11–19.
- Oketch, M., McCowan, T., & Schendel, R. (2014). The impact of tertiary education on development: A rigorous literature review. *Department for International Development*.
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10068500/1/Tertiary%20education%202014%20Oketch%20et%20al%20report.pdf>

- Petrušková, L. (2011). *Analýza motivace potenciálních studentů k vysokoškolskému studiu* [Nepublikovaná magisterská diplomová práce]. Vysoká škola Báňská – technická univerzita Ostrava.
- Podlahová, L. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele: vybrané kapitoly*. Grada.
- Prudký, L., Pabian, P., & Šima, K. (2010). *České vysoké školství: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009*. Grada.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál.
- Rohlíková, L., & Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Grada.
- Rokos, L., & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30(2), 122–155.
- Rushton, J., Murray, H., & Paunonen, S. V. (1983). Personality, research creativity, and teaching effectiveness in university professors. *Scientometrics*, 5(2), 93–116.
- Salmi, J. (2001). Tertiary education in the 21st century: challenges and opportunities. *Higher education management*, 13(2).
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. *Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.474.3738&rep=rep1&type=pdf>
- Sánchez, M. M., Pecino, R. M., Rodríguez, Y. T., & Melero, P. T. (2011). Student perspectives on the university professor role. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39, 491–496. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.4.491>
- Seldin, P. (1976). New rating game for professors. *Peabody Journal of Education*, 53(4), 254–259.
- Schüller, D., Rašticová, M., & Konečný, Š. (2013). Measuring student satisfaction with the quality of services offered by universities–Central European. View. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 61(4), 1105–1112. <http://doi.org/10.11118/actaun201361041105>

- Sirbu, C. C., Tonea, E., Iancu, T., Pet, E., & Popa, N. D. (2015). Aspects concerning the usage of modern methods for teaching–learning–evaluation in universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 550–554. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.777>
- Slate, J. R., LaPrairie, K., Schulte, D. P., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A mixed analysis of college students' best and poorest college professors. *Issues in Educational Research*, 19(1), 61–78.
- Slavík, J. (2018). Žhavé téma aneb O redukci mezi (nejen) pedagogickou teorií a praxí. *Pedagogika*, 68(2).
- Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika: pro odborné vzdělávání*. Grada.
- Slezáčková, A., & Bobková, A. (2014). Silné stránky charakteru a akademická motivace ve vztahu k optimálnímu prospívání českých vysokoškolských studentů. *Annales psychologici*, 1(15), 24–39.
- Spousta, V. (1994). K problematice socioprofesionální přípravy učitelů. *Pedagogická orientace*, 4(12–13), 19–26.
- Strouhal, M. (Ed.). (2016). *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Karolinum.
- Švec, V. (1993). Výchovně vzdělávací proces na vysokých školách. *Pedagogická orientace*, 3(8–9), 77–85.
- Tam, K. Y., Heng, M. A., & Jiang, G. H. (2009). What undergraduate students in China say about their professors' teaching. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 147–159. <https://doi.org/10.1080/13562510902757179>
- Tolsgaard, M. G., Gustafsson, A., Rasmussen, M. B., Høiby, P., Müller, C. G., & Ringsted, C. (2007). Student teachers can be as good as associate professors in teaching clinical skills. *Medical teacher*, 29(6), 553–557. <https://doi.org/10.1080/01421590701682550>
- Turek, I., Sándor, A., Blaško, M. & Zelová, A. (2013). *Manažerstvo kvality výučby na vysokých školách*. Technická univerzita v Košicích.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada.

- Vališová, A., & Svoboda, P. (2018). Vysokoškolský učitel v kontextu jeho profesní kompetence. In J. Malach & D. Vicherková (Eds.), *Otázky evaluace výuky na vysokých školách* [sborník odborných příspěvků] (s. 89–100). Ostravská univerzita.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.
- Vyskočilová, V. (2018). *Porovnání motivací studentů různých typů středních škol ke studiu na vysoké škole* [Nepublikovaná bakalářská diplomová práce]. Masarykova univerzita.
- Wang, Y. S., & Wu, T. J. (2016). Student satisfaction scale development and application for sport management in China. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(5), 1429–1444.
<https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00678a>
- Zákon č.111/1998 Sb., o vysokých školách. Česká republika.
- Žydžiūnaitė, V., & Crisafulli, S. (2013). Interakce mezi vysokoškolskými studenty a vyučujícími jako nástroj rozvoje profesní identity studentů. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*. https://www.csvs.cz/wp-content/uploads/2019/01/Aula_01_2013_ZY_CR_98-83.pdf

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce
2. Zadání diplomové práce
3. Celkové tabulky počtu studentů dle vysokých škol a univerzit
4. Dotazník „*Ideální vyučující na VŠ*“
5. Souhrnné tabulky spokojenosti a nespokojenosti studentů

Příloha 1: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Spokojenost VŠ studentů s výukou a vyučujícími

Autor práce: Bc. Dominika Hoffmannová

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 90 stran, 157 398 znaků

Počet příloh: 5

Počet titulů použité literatury: 74

Abstrakt:

Tato práce se zabývá spokojeností VŠ studentů s výukou a vyučujícími. Cílem je zjistit, jaká je spokojenost VŠ studentů s vyučujícími, zda se liší mezi odvětvími studia, muži a ženami, jak souvisí s akademickými tituly vyučujících, jak konkrétně vypadá dobrá a špatná výuka a jak se spokojenost změnila při distanční výuce. Pro ověření předpokladů byl použit kvantitativní přístup, konkrétně se jedná o komparativní a deskriptivní studii. Sběr dat byl prováděn pomocí dotazníkového šetření. Do výzkumu bylo zařazeno 340 aktuálně studujících studentů prezenčního studia z celé České republiky. Ke zpracování dat byly použity neparametrické testy Mannův–Whitneyův U test a Kruskalův–Wallisův test, logistická regrese (Waldův test) a frekvenční analýza. Výsledky této práce ukazují, že není žádný signifikantní rozdíl mezi spokojeností studentů různých odvětví, ani muži a ženami. Naopak se ukázalo, že vyšší vědecko-pedagogický titul snižuje šanci na spokojenost studentů. Dále jsou studenti spokojeni, pokud výuka má přesah do praxe, naopak nespokojeni jsou s monotónním monologem.

Klíčová slova: výuka na VŠ, spokojenost, akademické tituly, distanční výuka

ABSTRACT OF THESIS

Title: Satisfaction of university students with teaching and teachers

Author: Bc. Dominika Hoffmannová

Supervisor: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Number of pages and characters: 90 pages, 157 398 characters

Number of appendices: 5

Number of references: 74

Abstract:

This thesis deals with the satisfaction of university students with teaching and teachers. The aim is to find out how satisfied with teachers university students are, whether their satisfaction differs with fields of study, men and women, how it relates to academic degrees of teachers, how specifically good or bad teaching looks like and how their satisfaction changed in distance teaching. A quantitative approach was used to verify assumptions, namely a comparative and descriptive study. A questionnaire was used to collect data. The research included 340 students of regular study programmes from all over the Czech Republic. Non-parametric tests (Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis test), logistic regression (Wald test) and frequency analysis were used for data processing. The results of this thesis show that there is no significant difference between the satisfaction of students of different study fields or between men and women. However, it showed that a higher degree in science or pedagogy reduces the chance of student satisfaction. Furthermore, students are satisfied if teaching overlaps into practice, on the contrary, they are dissatisfied with monotonous monologues.

Key words: university teaching, satisfaction, academic degrees, distance teaching

Příloha 2: Zadání diplomové práce

Příloha 3: Celkové tabulky počtu studentů dle vysokých škol a univerzit

Počet studentů dle vysokých škol

Vysoká škola	Počet studentů
Univerzita Palackého v Olomouci (UPOL)	203
Masarykova univerzita Brno (MUNI)	48
Univerzita Karlova (UK)	42
Univerzita Hradec Králové (UHK)	15
České vysoké učení technické Praha (ČVUT)	14
Vysoké učení technické Brno (VUT)	10
Univerzita Pardubice (UPCE)	7
Ostravská univerzita (OSU)	5
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně (UTB)	4
Vysoká škola báňská – technická univerzita Ostrava (VŠB–TUO)	4
Vysoká škola chemicko-technologická v Praze (VŠCHT)	4
Západočeská univerzita v Plzni (ZČU)	4
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích (JCU)	3
Mendelova univerzita (MENDELU)	3
Slezská univerzita Opava (SU)	3
Technická univerzita v Liberci (TUL)	3
Vysoká škola ekonomická (VŠE)	3
Universität Wien	2
Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích (VŠTE)	2
Česká zemědělská univerzita v Praze (ČZU)	1
Newton College	1
Paneurópska Vysoká Škola v Bratislave (PANEUROUNI)	1
Univerzita obrany	1
Veterinární univerzita Brno (VETUNI)	1
Vysoká škola evropských a regionálních studií (VŠERS)	1
Vysoká škola kreativní komunikace (VŠKK)	1
Vysoká škola logistiky (VŠLG)	1
Neuvedeno	1

Pozn.: Celkový počet neodpovídá počtu respondentů z důvodu, že někteří respondenti studují více vysokých škol.

Počet studentů dle fakult

Fakulta	Počet studentů
CARITAS	1
Cyrlometodějská teologická fakulta (CMTF), Katolická teologická fakulta, Teologická fakulta	14
Dopravní fakulta Jana Pernera (DFJP)	1
Ekonomická fakulta (EKF), Fakulta ekonomická (FEK)	3
Ekonomicko-správní fakulta (ESF), Fakulta ekonomicko-správní (FES)	5
Farmaceutická fakulta (FaF)	1
Fakulta logistiky	1
Fakulta vojenských technologií	1
Fakulta agrobiologie, potravinových a přírodních zdrojů (FAPPZ)	1
Fakulta stavební (FAST)	6
Fakulta elektrotechniky a informatiky (FEI)	1
Elektrotechnická fakulta (FEKT), Fakulta elektrotechnická (FEL)	10
Filozofická fakulta (FF)	109
Fakulta humanitních studií (FHS)	5
Fakulta chemicko-technologická (chemické technologie) (FCHT)	4
Fakulta informatiky (FI), Fakulta informačních technologií (FIT)	4
Fakulta informatiky a managementu (FIM)	2
Fakulta jaderná a fyzikálně inženýrská (FJFI)	2
Fakulta managementu (FM)	1
Fakulta materiálově-technologická (FMT)	1
Fakulta mezinárodních vztahů (FMV)	1
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická (FP)	2
Fakulta potravinářské a biochemické technologie (FPBT)	2
Filozoficko-přírodovědecká (FPF)	1
Fakulta strojní (FS), Fakulta strojního inženýrství (FSI)	4
Fakulta sociálních studií (FSS), Fakulta sociálních věd (FSV), Faculty of Social Sciences	14
Fakulta tělesné kultury (FTK)	2
Fakulta veterinární hygieny a ekologie (FVHE)	1
Fakulta zdravotnických studií (FZS), Fakulta zdravotnických věd (FZV)	7
Lesnická a dřevařská fakulta (LDF)	2
Lékařská fakulta (LF)	14
Matematicko-fyzikální fakulta (MFF)	3
Národohospodářská fakulta (NF)	1
Pedagogická fakulta (PDF)	99
Provozně-ekonomická fakulta (PEF)	1
Právnícká fakulta (PF)	25
Přírodovědecká fakulta (PŘF)	56
Sprachwissenschaft	1

Pozn.: Celkový počet neodpovídá počtu respondentů z důvodu, že někteří respondenti studují více oborů.

Příloha 4: Dotazník „Ideální vyučující na VŠ“

Ideální vyučující na VŠ

Ahoj, jsem Dominika Hoffmannová a studuji psychologii na Univerzitě Palackého v Olomouci. Zajímá mě, jaký by měl být Tvůj ideální vyučující. Jestli už aspoň rok studuješ prezenčně na VŠ (jasně, i covid беру jako prezenční :-)), vyplň, prosím, tenhle dotazník.

Nezabere Ti víc než 15 minut a třeba si i Ty během jeho vyplnění utřídiš myšlenky o vyučujících.

Spolehni se, že když mi na konci zanecháš e-mail, dám Ti pak vědět, jak to celé dopadlo a jak podle studentů vypadá ideální vyučující v České republice. A moc Tě prosím, když předáš tento dotazník dál, budu Ti moc vděčná!

Děkuji, Dominika

V případě potřeby mě můžeš kontaktovat na dominika.hoffmannova01@upol.cz.

*Povinné pole

1. Pohlaví: *

- žena
- muž

2. Věk: *

3. Jakou VŠ studuješ/jsi studoval/a? * (Pokud studuješ/jsi studoval/a více škol, napiš, prosím, všechny.)

4. Na jaké fakultě studuješ/jsi studoval/a? * (Pokud studuješ/jsi studoval/a více škol, napiš, prosím, všechny.)

5. Jaký obor studuješ/jsi studoval/a? * (Pokud studuješ/jsi studoval/a více škol, napiš, prosím, všechny.)

6. Kolik let na VŠ máš za sebou? * (Napiš celkově počet let strávených na vysoké škole.)

7. Ještě studuješ? *

- ANO
- NE (v posledních 3 letech jsem ukončil/a studium)
- NE (nestuduji už více jak 3 roky)
- V současnosti mám přerušené studium
- Jiné:

8. Studuješ/studoval/a jsi v: *

- prezenční formě
- kombinované formě
- Jiné:

9. Popiš vlastními slovy, jak probíhala výuka u vyučujícího/vyučujících, z jejichž hodin sis podle Tebe odnesl/a nejvíc: *

10. Čeho dalšího sis na těchto vyučujících cenil/a?

11. Jaký měl/a tento/tato vyučující nejvyšší titul v době, kdy Tě vyučoval/a? * (Pokud jsi popisoval/a více vyučujících s různými tituly, uveď tyto tituly do "Jiné".)

- žádný
- Bc.
- Mgr./Ing.
- PhDr./RNDr./PaedDr./ThDr./MUDr./JUDr.
- Ph.D./CSc.
- doc.
- prof.
- nevím
- Jiné:

12. Teď naopak popiš prosím vlastními slovy, jak probíhala výuka u vyučujícího/vyučujících, z jejichž hodin sis podle Tebe odnesl/a nejméně: *

13. Co dalšího Tě k této výuce či vyučujícím napadá?

14. Jaký měl/a tento/tato vyučující nejvyšší titul v době, kdy Tě vyučoval/a? * (Pokud jsi popisoval/a více vyučujících s různými tituly, uveď tyto tituly do "Jiné".)

- žádný
- Bc.
- Mgr./Ing.
- PhDr./RNDr./PaedDr./ThDr./MUDr./JUDr.
- Ph.D./CSc.
- doc.
- prof.
- nevím
- Jiné:

15. Jsi se svými vyučujícími na VŠ celkově spokojen/a? *

naprosto spokojen/a **1 – 2 – 3 – 4 – 5** naprosto nespokojen/a

16. Zažil/a jsi na VŠ i prezenční, nebo jen online výuku? *

- jen prezenční (přeskočte na otázku 19)
- jen online (přeskočte na otázku 19)
- obojí (přeskočte na otázku 17)

Online výuka

17. Změnila se oblíbenost vyučujících při online výuce? *

vůbec se nezměnila **1 – 2 – 3 – 4 – 5** radikálně se změnila

18. V čem se podle Tebe změnila výuka po přesunu do online prostoru?

Závěr :-)

19. Pokud by ses chtěl/a o svých vyučujících více rozpovídat, napiš mi zde svůj email a já Tě budu kontaktovat za účelem rozhovoru.

20. Pokud by ses chtěl/a dozvědět výsledky výzkumu, napiš mi sem svůj email.

21. Cokoliv dalšího, co bys mi chtěl/a k výzkumu sdělit:

Mnohokrát děkuji za Tvůj čas věnovaný vyplnění dotazníku a prosím o další sdílení do školních i neškolních skupin. Krásný den!

Příloha 5: Souhrnné tabulky spokojenosti a nespokojenosti studentů

Tabulka 1

CELKEM

Popiš vlastními slovy, jak probíhala výuka u vyučujícího/vyučujících, z jejichž hodin sis podle Tebe odnesl/a nejvíc:

		ženy	muži	dohr.	HUM	EX
Interakce učitel–student	Autoritativní	4	2	6	3	4
	Bezpečné prostředí	11	2	13	11	3
	Otevřená komunikace	16	9	25	20	7
	Individuální komunikace	5	1	6	2	4
	Zpětná vazba ke studentům	7	2	9	9	0
	Vstřícnost, otevřenost, upřímnost	8	3	11	9	2
	Ocenění studentů	4	1	5	4	1
	Porozumění a pochopení	9	0	9	8	1
	Respekt	17	2	19	17	5
	Zájem o studenty	12	1	13	8	5
	Přihlíží ke zpětné vazbě od studentů	5	2	7	4	3
	Pozitivní motivace studentů	2	0	2	2	1
	Ochota pomoci/odpovědět na dotaz	8	5	13	8	5
Osobnost	Vyučující jako vzor	4	2	6	5	2
	Odbornost/inteligence	11	4	15	11	7
	Autorita	2	0	2	2	0
	Pedagogické nadání	4	4	8	1	8
	Laskavost	1	0	1	1	0
	Mládí	0	1	1	0	1
	Autenticita	2	0	2	2	0
	Energičnost/dynamičnost	9	4	13	11	2
	Zralost/vyrovnanost	1	1	2	2	1
	Pozitivní naladění	4	0	4	4	0
	Profesionalita	2	1	3	3	0
	Trpělivost	13	0	13	9	5
	Pokora	4	0	4	4	0
Vztah k předmětu	Nadšení/zapálení	22	7	29	17	13
Přístup	Příjemná atmosféra/lidský přístup	33	13	46	33	23
	Individuální přístup	1	1	2	1	1
	Spravedlivý přístup	3	0	3	2	1
Organizace předmětu	Vypnuté mobily	1	0	1	1	0
	Dodržování termínů/hodin/pravidelnost	5	1	6	6	0
Metody a formy výuky	Minimum učiva nazpaměť	0	1	1	1	0
	Mluvené přednášky/výklad	9	6	15	11	6
	Nevyvolávali konkrétní studenty	1	0	1	1	0
	Prezenční výuka	1	1	2	0	2
	Prohlubování znalostí	0	1	1	1	0
	Učení se faktům	1	0	1	1	0
Výuka online	2	1	3	2	2	

Metody a formy výuky	Humor/zábavná forma	31	11	42	25	19
	Obohacení výuky	47	3	50	38	12
	Logické odvozování a propojování	6	3	9	5	4
	Podložené informace	2	0	2	2	0
	Výuka softskills	2	0	2	2	0
	Výuka jako příprava na zkoušku	3	1	4	2	2
	Studenti zapojeni do výuky	38	6	44	37	7
	Připravenost výuky	19	6	25	13	16
	Rodinné prostředí	10	1	11	10	1
	Skupinové aktivity	13	0	13	13	1
	Interaktivní prvky	42	12	54	46	11
	Konstruktivistický model výuky	1	0	1	1	0
	Badatelsky orientované vyučování (BOV)	1	0	1	1	0
	Moderní didaktika	1	0	1	1	0
	Prostor pro diskuzi/dotazy	74	22	96	76	27
	Samostatné přemýšlení nad tématem	19	8	27	15	12
Smysluplnost informací	3	2	5	5	0	
Výklad	Dobrý přednes	7	3	10	6	6
	Přiměřené tempo výkladu/rychlý spád	7	5	12	4	8
	Bez prezentace	4	0	4	3	1
	Zajímavě podané informace	36	12	48	30	20
	Srozumitelné vysvětlování	27	11	38	23	16
	Přehlednost učiva/organizovanost	17	5	22	17	5
	Shrnutí učiva	8	1	9	3	7
	Výklad uzpůsoben studentům/trendům	12	1	13	11	3
Požadavky a zkouška	Jasně požadavky a pravidla	11	4	15	11	5
	Možnost růstu	1	1	2	1	1
	Přiměřené nároky a adekvátní množství učiva	6	4	10	5	7
	Dobrovolnost aktivit	6	1	7	6	1
	Příprava studentů na hodiny	18	5	23	17	7
	Více pokusů na zkoušku	1	0	1	1	0
	Zkouška – aplikace poznatků	2	0	2	1	1
	Známka z celého semestru	1	0	1	1	0
Materiály	Dostatek dostupných zdrojů	27	3	30	22	10
	Málo textu	1	1	2	1	1
Praxe	Osobní zkušenosti vyučujících	21	6	27	22	9
	Projekty	4	0	4	2	2
	Propojení teorie s praxí	18	2	20	14	6
	Různí hosté	1	1	2	2	0
	Výuka v terénu	5	2	7	6	3
	Příklady z praxe/praktické ukázky	116	28	144	107	48
	Praktická cvičení	46	10	56	41	18

Tabulka 2

CELKEM

Čeho dalšího sis na těchto vyučujících cenil/a?

		ženy	muži	dohr.	HUM	EX
Interakce učitel–student	Autoritativní	2	1	3	0	3
	Bezpečné prostředí	3	1	4	3	1
	Otevřená komunikace	5	1	6	4	3
	Individuální komunikace	10	3	13	9	4
	Zpětná vazba ke studentům	3	0	3	3	0
	Vstřícnost, otevřenost, upřímnost	46	28	74	46	33
	Intenzivní vztah	3	0	3	3	0
	Ocenění studentů	2	0	2	1	1
	Porozumění a pochopení	12	4	16	13	4
	Respekt	53	9	62	55	15
	Zájem o studenty	20	3	23	21	2
	Přihlíží ke zpětné vazbě od studentů	4	0	4	3	1
	Pozitivní motivace studentů	3	2	5	2	3
	Ochota pomoci/odpovědět na dotaz	28	7	35	22	14
Osobnost	Vyučující jako vzor	9	2	11	10	3
	Odbornost/inteligence	19	13	32	27	7
	Autorita	1	1	2	1	1
	Pedagogické nadání	11	1	12	7	6
	Laskavost	2	1	3	2	1
	Loajalita	1	0	1	1	0
	Mládí	3	0	3	3	0
	Pečlivost/poctivost	6	0	6	4	3
	Autenticita	3	0	3	2	1
	Energičnost/dynamičnost	5	1	6	4	2
	Flexibilita	1	0	1	1	0
	Upravenost vzhledu	2	0	2	1	1
	Zodpovědnost/spolehlivost	5	0	5	5	0
	Zralost/vyrovnanost	1	0	1	1	1
	Pozitivní naladění	3	1	4	4	1
	Profesionalita	4	1	5	4	2
	Trpělivost	14	2	16	10	7
Pokora	12	2	14	11	4	
Vztah k předmětu	Nadšení/zapálení	20	7	27	17	12
Přístup	Inovativní přístup	2	1	3	3	0
	Příjemná atmosféra/lidský přístup	54	18	72	54	20
	Individuální přístup	3	0	3	3	0
	Spravedlivý přístup	26	8	34	17	18
Organizace předmětu	Odpovídá na emaily rychle a včas	6	1	7	6	1
	Dodržování termínů/hodin/pravidelnost	5	0	5	3	2
Metody a formy výuky	Nevyvolávali konkrétní studenty	1	0	1	1	0
	Informace nad rámec výuky	1	0	1	1	0

Metody a formy výuky	Humor/zábavná forma	24	10	34	25	11
	Obohacení výuky	2	3	5	4	2
	Logické odvozování a propojování	4	1	5	4	1
	Podložené informace	0	1	1	1	0
	Výuka jako příprava na zkoušku	0	1	1	0	1
	Studenti zapojeni do výuky	6	1	7	5	2
	Připravenost výuky	3	2	5	5	0
	Skupinové aktivity	1	0	1	1	0
	Interaktivní prvky	8	0	8	6	2
	Prostor pro diskuzi/dotazy	9	1	10	10	1
	Samostatné přemýšlení nad tématem	0	1	1	0	1
Smysluplnost informací	2	0	2	2	0	
Výklad	Dobrý přednes	1	3	4	4	2
	Přiměřené tempo výkladu/rychlý spád	1	1	2	1	1
	Zajímavě podané informace	12	5	17	13	4
	Srozumitelné vysvětlování	8	2	10	5	5
	Přehlednost učiva/organizovanost	5	4	9	6	3
	Shrnutí učiva	1	0	1	0	1
	Schopnost argumentace	1	0	1	1	0
	Výklad uzpůsoben studentům/trendům	2	3	5	4	1
Požadavky a zkouška	Jasně požadavky a pravidla	9	5	14	9	7
	Možnost růstu	3	0	3	2	1
	Přiměřené nároky a adekvátní množství učiva	2	4	6	2	5
	Dobrovolnost aktivit	1	0	1	1	0
Materiály	Dostatek dostupných zdrojů	6	3	9	4	5
Praxe	Osobní zkušenosti vyučujících	15	2	17	12	7
	Propojení teorie s praxí	5	0	5	5	0
	Příklady z praxe/praktické ukázky	12	3	15	11	5
	Praktická cvičení	3	0	3	3	0

Tabulka 3

CELKEM

Teď naopak popiš prosím vlastními slovy, jak probíhala výuka u vyučujícího/vyučujících, z jejichž hodin sis podle Tebe odnesl/a nejméně:

		ženy	muži	dohr.	HUM	EX
Interakce učitel–student	Nezájem o studenty	17	5	22	11	14
	Bez empatie	4	0	4	3	1
	Neotevřenost k diskuzi a názorům	18	6	24	18	8
	Neosobní vztah	2	0	2	2	0
	Shazování studentů	16	6	22	15	9
	Bez komunikace se studenty	2	4	6	2	4
	Demotivace	5	0	5	5	0
	Nadřazenost	24	4	28	18	13
	Bez zpětné vazby ke studentům	5	2	7	6	1
	Bez zájmu o zpětnou vazbu	7	1	8	8	0
	Nepřístupnost/odtažitost	4	1	5	4	1
Osobnost	Neodbornost/neznalost	7	7	14	7	8
	Nepříjemný/nesympatický	7	2	9	8	2
	Slabá labilní osobnost	3	2	5	5	0
	Neumí přiznat chybu	1	2	3	1	2
	Neupravenost	1	0	1	0	1
	Starší věk/rigidita	0	2	2	0	2
	Neochota	1	0	1	1	0
Vztah k předmětu	Bez nadšení/zájmu	19	4	23	17	10
	Nechut' učit	11	5	16	8	8
Přístup	Stres a strach ve výuce	17	4	21	17	7
	Pedantství	6	5	11	6	5
	Nespravedlivý přístup	2	1	3	1	2
Organizace předmětu	Nedodržování obsahu a podmínek	4	0	4	3	1
	Absence přednášek	11	2	13	12	2
	Dlouhá výuka	9	2	11	9	3
	Nedodržování rozvrhu	7	1	8	6	2
	Pozdní reakce na emaily	1	0	1	1	0
Metody a formy výuky	Online	6	2	8	6	3
	Frontální výuka	10	4	14	11	4
	Hromadná výuka	2	0	2	1	1
	Bez obohacení	2	0	2	2	0
	Nepřípravenost	3	1	4	2	2
	Nesmyslné aktivity (skupinové/praktické)	5	5	10	8	2
	Pouze teorie	22	5	27	21	8
	Pouze aktivita studentů	13	1	14	13	3
	Bez zapojování studentů	14	9	23	15	10
	Samostudium	15	2	17	14	5
	Chlubení se vlastními publikacemi	1	0	1	1	0
	Bez opakování	1	0	1	1	0

Metody a formy výuky	Nezajímavý/složitý obsah	6	1	7	4	4
	Vyvolávání studentů/nucená diskuze	8	1	9	8	3
Výklad	Výklad bez opory	11	4	15	14	2
	Nestrukturovanost výkladu	37	8	45	37	12
	Čtení z prezentace/materiálů	82	19	101	61	46
	Výklad mimo téma	19	4	23	21	3
	Nezajímavý výklad	32	9	41	25	18
	Monotónní monolog	82	25	107	80	35
	Nepodnětný výklad	17	7	24	17	9
	Nesrozumitelný projev	18	5	23	18	6
	Rychlé nebo pomalé tempo výkladu	15	3	18	11	7
	Nesrozumitelné vysvětlení/zahlčení	28	10	38	19	19
	Příliš odborný výklad	10	3	13	9	4
Požadavky	Nepřiměřeně vysoké nároky	13	8	21	15	9
	Nejasné požadavky	10	6	16	12	5
	Nepřiměřeně nízké nároky	2	1	3	2	1
Materiály	Nedostupnost materiálů	13	3	16	12	5
	Chaotické/nesrozumitelné materiály	18	4	22	18	4
Praxe	Bez vlastních zkušeností vyučujících	3	0	3	3	0
	Bez přesahu do praxe	21	7	28	25	4

Tabulka 4

CELKEM

Co dalšího Tě k této výuce či vyučujícím napadá?		ženy	muži	dohr.	HUM	EX
Interakce učitel–student	Nezájem o studenty	5	1	6	6	1
	Bez empatie	2	1	3	2	1
	Nezájem studentů	2	1	3	3	0
	Neotevřenost k diskuzi a názorům	1	0	1	1	0
	Shazování studentů	4	1	5	4	1
	Bez komunikace se studenty	4	0	4	4	0
	Demotivace	4	0	4	4	0
	Nadřazenost	6	2	8	7	3
	Bez zpětné vazby ke studentům	0	1	1	1	0
	Bez zájmu o zpětnou vazbu	4	3	7	5	5
	Nepřístupnost/odtažitost	4	2	6	5	3
	Nedůvěra k vyučujícím	3	1	4	3	1
	Způsobuje komplikace při výuce	3	0	3	2	1
	Neumí pochválit	1	0	1	1	0
	Lze to i lépe	1	0	1	1	0
Osobnost	Neodbornost/neznalost	3	1	4	3	2
	Nepříjemný/nesympatický	1	1	2	2	0
	Slabá labilní osobnost	3	1	4	3	1
	Neupravenost	1	0	1	1	0
	Starší věk/rigidita	8	2	10	7	4
	Mladí nezkušení	0	1	1	1	1
	Neochota	2	0	2	2	0
	Nezodpovědnost	1	0	1	1	0
	Pedagogické nedostatky	8	5	13	7	9
	Není vzorem	3	0	3	2	1
	Nahrazení nedostatků ochotou	1	2	3	1	2
Vztah k předmětu	Bez nadšení/zájmu	9	2	11	6	6
	Nechuť učit	9	1	10	8	2
Přístup	Stres a strach ve výuce	4	5	9	5	4
	Pedantství	3	0	3	1	2
	Nespravedlivý přístup	6	0	6	5	1
	Lpí na titulech	2	0	2	1	1
Organizace předmětu	Absence přednášek	1	1	2	2	1
	Nedostatek míst na zkoušku	1	0	1	1	1
	Nedodržování rozvrhu	3	0	3	3	0
Metody a formy výuky	Online	2	2	4	4	0
	Hromadná výuka	1	1	2	1	2
	Nepřipravenost	3	0	3	3	1
	Nesmyslné aktivity (skupinové/praktické)	1	0	1	1	0
	Pouze teorie	2	0	2	2	0
	Bez zapojování studentů	3	2	5	4	2

Metody a formy výuky	Nezajímavý/složitý obsah	3	1	4	0	4
	Vyvolávání studentů/nucená diskuze	1	0	1	1	0
Výklad	Nestrukturovanost výkladu	3	0	3	2	1
	Čtení z prezentace/materiálů	1	0	1	1	0
	Výklad mimo téma	2	0	2	2	0
	Nezajímavý výklad	14	3	17	16	3
	Monotónní monolog	8	1	9	8	2
	Nepodnětný výklad	7	1	8	8	0
	Nesrozumitelný projev	3	1	4	2	2
	Rychlé nebo pomalé tempo výkladu	1	0	1	1	0
	Nesrozumitelné vysvětlení/zahlcení	4	2	6	2	5
	Příliš odborný výklad	1	0	1	1	0
Požadavky	Nepřiměřeně vysoké nároky	10	2	12	10	4
	Nejasné požadavky	7	1	8	7	2
	Předměty jako "síta"	1	0	1	0	1
	Průběžné testy bez zkoušky	1	0	1	1	0
Materiály	Nedostupnost materiálů	3	1	4	3	2
	Chaotické/nesrozumitelné materiály	3	0	3	2	1
Praxe	Bez vlastních zkušeností vyučujících	1	0	1	1	0
	Bez přesahu do praxe	3	3	6	1	5

Tabulka 5

CELKEM

V čem se podle Tebe změnila výuka po přesunu do online prostoru?		ženy	muži	dohr.	HUM	EX
Vyučující	Snaha o kvalitní výuku	24	2	26	19	7
	Větší nepřípravenost/snížení motivace	11	3	14	10	4
	Zhoršení výuky	0	2	2	1	1
	Vstřícnější/chápavější přístup	7	0	7	4	3
	Náročnější na přípravu	7	2	9	7	2
	Změna stylu výuky	4	0	4	4	0
	Velké rozdíly mezi dobrými a špatnými vyučujícími	25	3	28	22	8
	Starší učitelé – zhoršení	3	0	3	3	1
Studenti	Zhoršená pozornost/rozptylování	22	4	26	19	9
	Snížení motivace/méně aktivity od studentů	17	4	21	16	8
	Pohodlnější výuka	10	2	12	7	5
	Více času na studium/aktivity	6	3	9	4	6
	Náročnější a únavnější výuka	11	2	13	11	2
	Více záleželo na samotných studentech	4	1	5	4	1
	Rychlejší/lepší pochopení	2	1	3	0	3
	Více podvádění	2	1	3	2	1
Celkově	Celkové zhoršení	10	5	15	13	3
	Beze změny obsahu a kvality	13	8	21	16	8
	Výuka nebyla/nepodstatná	15	6	21	12	9
	Postupné zlepšení	2	2	4	3	1
	Bezpečné prostředí	2	0	2	2	0
Interakce učitel–student	Neosobní výuka/chybí kontakt	31	11	42	29	13
	Zhoršená komunikace	11	5	16	9	8
	Nahlédnutí do osobního prostoru	1	0	1	1	0
	Menší zpětná vazba ke studentům	2	1	3	2	1
	Menší zpětná vazba k učitelům	1	2	3	1	2
	Více se studentům věnovali	1	0	1	0	1
	Více si váží kontaktu v prezenční výuce	2	0	2	0	2
Metody a formy výuky	Více teorie	4	2	6	4	2
	Menší zapojení studentů	16	7	23	18	5
	Více koncentrovaná výuka	2	0	2	1	1
	Samostudium/přesun na studenty	26	3	29	21	8
	Nezáživnost	5	1	6	2	4
	Zvýšení kreativity	9	0	9	9	0
	Bez práce ve skupině	1	0	1	1	0
	Nepřehlednost	0	2	2	1	2
	Větší přehlednost a systematičnost	2	0	2	2	0
Požadavky	Zvýšení nároků na studenty	18	3	21	12	9
	Snížení nároků na studenty	15	2	17	13	4
	Nejasné podmínky splnění předmětu	1	0	1	0	1

Požadavky	Smysluplné požadavky	1	0	1	1	0
	Změna způsobu zkoušení	2	0	2	2	0
Materiály	Zhoršené poskytování materiálů a informací	3	1	4	3	1
	Možnost opakování/větší dostupnost materiálů	16	2	18	8	12
Praxe	Komplikace praktických předmětů	19	3	22	17	6
	Nebyly praxe	3	0	3	2	1
Technika	Stres a technické problémy	11	2	13	10	4
	Lepší přístup k technologiím	2	0	2	2	0
	Záleželo na technických schopnostech vyučujících	2	1	3	2	1

Vysvětlivky:

HUM – humanitní obory

EX – exaktní vědy

Dohr. – muži a ženy celkově