

# NÁZORY STUDENTŮ PEDAGOGICKÉ FAKULTY NA JEJICH PŘÍPRAVU - INFORMACE Z VÝZKUMU

**Radomír Havlík**

Pedagogická fakulta UK Praha

V úvodu připomeňme **zařazení prezentovaných dat do kontextu** šetření formování studenta a absolventa učitelství (GA ČR 403/94/0316) a meze jejich platnosti. Zvolené otázky nebyly těžištěm výzkumu, ale jen jedním z indikátorů vztahu k pedagogickému studiu a profesní orientaci. Samy četnosti mají jen omezenou orientační výpovědní hodnotu, pokud by jejich prostřednictvím chtěl čtenář posuzovat celkovou atmosféru fakulty, ročníků či oborů studia. Budeme se orientovat na studenty PedF UK. Dosavadní komparace naznačují, že odlišnost názorů mezi studenty této a jiných fakult bude spíše dána odlišností konkrétních podmínek na sledovaných fakultách než sociálními faktory či profilem studentů.

Výzkum je založen na standardizovaném rozdávaném dotazníku (použité otázky jsou shodné). Terénní akce probíhaly u 1. a 3. ročníků (ve fázi adaptace na vysokou školu a ve fázi plného převzetí role vysokoškolského studenta), a to vždy počátkem letního semestru. Sonda byla provedena i mezi studenty posledních ročníků, a to 4. ročníků studujících učitelství I. stupně (dále 1ST) a jen u 5. ročníků aprobací s občanskou výchovou, proto je třeba její údaje brát v komparacích s rezervou. Pro srovnání užíváme i dat z výzkumu absolventů z let 1993 - 1995.

Pro praktickou potřebu a hlubší pochopení hodnocení získaného pomocí standardizovaného dotazníku je nesmírně užitečný **pohled do otevřených otázek**. I s výhradou, že volné otázky obvykle vyplňují respondenti s aktivnějším přístupem k dotazníku (a do jisté míry i k problému), lze ukázat na zásadní význam těchto skupin problémů pro hodnocení studia respondenty (řazeno podle četnosti výskytu):

1. **organizace studia**, rozvrh hodin (a tedy i možností voleb pracovních i mimopracovních aktivit) a v případě PedF UK problém dojíždění. Tyto otázky spolu obvykle úzce souvisejí a hypoteticky ovlivňují i další soudy respondentů.
2. **kvalita výuky**, zkvalitnění práce učitelů (úroveň přednášek, seminářů, odbornost výkladu, pracovní kázeň a zaujetí učitele), možnosti volby přednášek a seminářů a posléze i přednášejících, důraz na praktickou část výuky

3. **technické vybavení** a přístup k němu, práce knihoven (i dostupnost učebnic a literatury), ostatní vybavení (tělocvičny, pracovny, učebny, přístup k PC a rozmnožovací technice, ale i občerstvení, atd.)

### Mínění o úrovni dosavadní přípravy pro praxi

Máme-li studovat problém formování budoucího učitele, pak ke kardinálním otázkám lze řadit to, jak je pro svoji práci připravován. Jednou ze stránek tohoto hodnocení může být vyjádření vlastního mínění studenta (event. absolventa), jak je (byl) fakultou pro svoji práci připravován. Je zřejmé, že i zde platí různost kvality a obsahu obecné výpovědi. Významné odlišnosti právě v obsahu výpovědi můžeme předpokládat především v diferenciaci podle:

1. **oborů a aprobací.** Jak naše šetření, tak další práce realizované na PedF<sup>1</sup> ukazují různou povahu, motivaci a představy studentů různých oborů a aprobací, zvl. v diferenciaci 1ST, SPPG a všeobecně vzdělávací předměty (dále VVP). V přípravě bude odlišný např. důraz na pedagogickou praxi u studentů 1ST, odborné požadavky u VVP, specifické podmínky SPPG; odlišnosti vzdělávacích potřeb oborů jazykových, přírodovědných, společenských, tělovýchovných atd.
2. u studentů **různých ročníků, příp. absolventů.** Odpovědi studentů na otázku, zda fakulta připravuje dostatečně pro jednotlivé oblasti budoucí praxe, ukazuje následující tabulka. Údaje jsou uvedeny v průměrných skóre ze stupnice 1 - 5, kde 1 představuje nejvyšší pozitivní hodnocení, 5 nejvíce negativní.

Příprava pro:	1.roč. 1993/4	1.roč. 1994/5	3.roč. 1994/5	3.roč. 1995/6	poslední 1995/6	absolv. 1996
teoretickou práci	1,99	2,03	1,40	2,19	2,61	2,56
pedagogickou činnost	2,83	2,77	3,21	2,91	3,19	3,25
lepší pochopení života jedince a společnosti	2,92	2,56	3,14	3,03	3,24	
praktické uplatnění	3,07	2,96	3,45	3,16	3,45	
řídící a organiz. činnost	3,55	3,40	3,90	3,72	3,74	3,95

Sledujeme-li **vývoj v čase**, pak poměrně krátká doba šetření neumožňuje formulovat jednoznačné závěry o těchto změnách. Zůstává utajeno, které tendence jsou obecnější, které vyjadřují změnu postojů během studia (panel) a které jsou ovlivněny konkrétními událostmi a organizačními změnami na fakultě. Jen menší měrou intervenují rozdíly ve skladbě vzorků

podle oborů. Proto následující výroky doporučujeme spíše chápat jako podložené hypotézy o možných tendencích.

Celkově je zřejmá větší kritičnost studentů vyšších ročníků a absolventů (převažují absolventi z let 1993 - 1995). Hypoteticky je soud studentů 1. ročníků spíše antipacací obsahu a požadavků budoucí profese a konfrontace této antipacace s dosavadní vysokoškolskou zkušeností. To ovšem plně neplatí pro nemalé procento těch, kteří již před fakultou nebo i v jejím průběhu mají určitou pedagogickou praxi (např. v 1. ročníku 1993/94 uvedlo praxi učitele 30% respondentů). Hodnocení studentů vyšších ročníků již zahrnuje bohatou zkušenost se studiem, ale i určitou zkušenost z pedagogických praxí (včetně větší pedagogické zkušenosti dřívější či z „mimostudijních úvazků“ části studentů). Hodnocení absolventů je pak reálnou konfrontací přípravy s realitou učitelství (i když svoje sehraje i „paměť“ a konfabulace). Jde o praxi, která není zaštitěna „chráněným“ prostředím fakulty.<sup>2</sup>

Bereme-li soubory 1. ročníků 1993/4 (dále PR194) a 3. ročníku 1995/96 (PR396) jako panel, lze konstatovat nejen vyšší kritičnost vyšších ročníků obecně, ale i růst kritičnosti v rámci v zásadě téhož souboru respondentů během studia.

Z tabulky vidíme, že nejpříznivěji je hodnocena příprava pro teoretickou práci. Tedy do značné míry i potud, pokud respondenti pokládají svoji budoucí či stávající činnost „také“ za teoretickou. Na druhé straně interpretuje část studentů teoretickou přípravu jako „nadbytečnou“. V časové dimenzi jsou výkyvy, přesto je zřejmé i zde kritičtější stanovisko posledních ročníků a absolventů. Tedy těch, kteří se již dostávají „do dotyku s praxí“ nebo již v ní působí, jsou k teoretické přípravě kritičtější. Jak říká v jiné souvislosti M. Rendl „nacházíme při pozitivnějším commitmentu častěji odhad „podílu teoretických znalostí“ jako vysoký (1993)<sup>3</sup>. Jestliže však absolventům položíme otázku, které předměty by měly být součástí kvalifikace učitele, pak se v silném zastoupení objeví i předměty, v nichž podíl teorie je z jejich povahy zásadní (např. filosofii uvádí 66,1%, odmítá ji jen 11,9%). Jak si ještě připomeneme, existuje pozitivní vztah mezi oceněním teoretické přípravy a spokojeností se studiem (nejsilněji ve zpětném hodnocení absolventů) a zejména s jejich zpětným hodnocením úrovně přednášek. Také u studentů 3. ročníků souvisí hodnocení teoretické přípravy s hodnocením úrovně přednášek.

V prvních ročnících spíše lepší než průměrná, ve třetích již průměrná a mírně horší jsou hodnocení přípravy pro lepší pochopení života jedince a společnosti. V rámci našeho panelu tuto přípravu hodnotí v prvních ročnících (PR194) pozitivně 38,9% tázaných (ve 3. ročnících 1995/6 37,1%) a negativně jen 26,4%, ve 3. ročnících je to již 36,4%. Přitom, zatímco v prvních ročnících našeho panelu se objevuje souvislost mezi hodnocením této stránky přípravy a spokojeností se studiem, ve 3. ročnících tato souvislost mizí. Je snad již ve vyšších ročnících v programech tato příprava podceňována? Nebo je její pojetí neadekvátní? Příprava v této oblasti by ovšem měla být věcí nejen odborné výuky (samozřejmě především u společenskovědních, jazykových a literárněvědních oborů), ale i tzv. univerzitního a pedagogického základu.

Rozbor volných výpovědí i uzavřených otázek orientovaných na zájem o různé předměty a orientaci výuky ukazuje na mimořádně **vysoké požadavky na výuku psychologie a pedagogiky**. Především na jejich praktickou aplikaci. Jak již bylo ale poznamenáno výše, souvisí tato otázka i s někdy **rozporným postojem k potřebě praktické přípravy a širšího základu**. Je zřejmá tendence, že humanitně společenskou stránku příznivěji hodnotí studenti občanské výchovy, SPPG a jazykových aprobací. Více „practicismu“ se projevuje u 1ST. Připomeňme, že studenti s pozitivnějším commitmentem pocítují častěji kriticky to, nakolik „dosavadní výuka dává dostatečný kulturní rozhled“.<sup>4</sup>

Bereme-li výpovědi absolventů, kteří pracují ve školství, pak ve volných otázkách rovněž preferují praktickou aplikaci pedagogiky a psychologie. Avšak v dotazu na zkušenost, které **předměty by měly být součástí kvalifikace učitele**, uvádějí nejen disciplíny nezbytné pro pedagogický základ (pedagogika, psychologie, sociologie), ale i pro obecný rozhled. Vedle obecné shody na psychologii (za nutnou ji pokládají všichni) a na pedagogice (91,5%) je vysoká shoda i v potřebě sociologie (81,4%, nikdo odmítá). Většina absolventů uvádí i české dějiny (72,9%, odmítá 3,4%); a filosofii (66,1%, odmítá jí jen 11,9%).

Klíčovou je ovšem **přípravenost pro pedagogickou práci**. V našem panelu pozitivně hodnotí tuto přípravu v prvních ročnících 37,3%, negativně 23,1%, ve 3. ročnících je tento poměr nezměněn (36,1% a 26,4%). Zato výrazně horší je hodnocení u absolventů (pozitivní 25,9%, negativní však již 39,4%). Problém pedagogické přípravy je vysoce frekventován v otevřených otázkách. Volání po posílení **praktické přípravy** je časté. Jak uvedl M. Rendl, studenti s pozitivnějším commitmentem častěji považují podíl výuky „praktických dovedností“ za nízký. Pocítují vyšší diskrepanci mezi „reálným“ a „ideálním“ podílem praktických dovedností ve výuce. Výrazná je vyšší kritičnost studentů s pozitivnějším commitmentem vůči tomu, nakolik „jejich osobní poznatky a zkušenosti z praxe analyzují s vyučujícími“. Častější je i jejich důraz na možnost „si to zkusit během studia“.<sup>5</sup> V našem šetření se projevuje vyšší kritičnost vůči pedagogické přípravě již od prvních ročníků (kde je však hodnocení stále lepší než průměrné). Ve volných výpovědích studenti nezděka volají po co nejranějším zapojení do praxí. Praxe považují za nedostačující i studenti vyšších ročníků. Údaje o aktivitách ve volném čase a práci s dětmi a mládeží ukázaly, že část studentů realizuje pedagogickou praxi také vlastní iniciativou a aktivitami i vedlejšími „úvazky“. Hodnocení přípravy pro pedagogickou činnost kolísá kolem průměru ve třetích ročnících, pod průměrem je u absolventů. Přitom hodnocení pedagogické přípravy souvisí u studentů s hodnocením úrovně přednášek, u absolventů se spokojeností se studiem a s přípravou pro organizačnické a řídicí činnosti.

Do určité míry souvisí s hodnocením pedagogické přípravy také **příprava pro praktické uplatnění** ( $r=0,34$ ). Není však převoditelné, neboť ještě silnější vztah ukazuje hodnocení praktické připravenosti a přípravy na řídicí a organizační činnosti ( $r=0,45$ ). Hodnocení studenty nižších ročníků se pohybuje těsně kolem průměru, ve třetích ročnících i zde roste kritičnost, i když v našem

panelu je rozdíl nepatrný: u prvních ročníků (PR194) je 28,1% spokojených a 36,4% nespokojených, ve 3. ročnících (PR396) 25% a 34%. Zato silně negativní je toto hodnocení u studentů posledních ročníků (10% pozitivních, 50% negativních). V každém případě jde již o hodnocení velmi kritická.

Jak bylo řečeno, existuje úzká souvislost mezi hodnocením přípravy pro praktické uplatnění a pro řídicí a organizační činnosti. Toto hodnocení je převážně záporné u všech podsouborů. I v našem panelu vzrostlo z 53,7% negativních v 1. ročnících na 61,1% ve třetích (pozitivní kolem 13% v obou fázích). Téměř jednoznačně záporné je u absolventů (70,5% proti 5,5% kladných). U 3. ročníků (PR396) souvisí mírně toto hodnocení i s posuzováním organizace studia, u absolventů s hodnocením přípravy pro pedagogickou práci ( $r=0,37$ ). I volné otázky naznačují nezbytnost této přípravy jako součásti přípravy pro pedagogickou práci.

### Spokojenost s jednotlivými stránkami studia

Další blok otázek byl orientován na některé stránky satisfakce spjatými se studiem na fakultě. I zde platí výhrady k interpretaci a diferenciaci postojových otázek podle oborů, aprobací a ročníků studia a ve vztahu k situaci absolventů.

Uvedme nejprve opět přehlednou tabulku vážených průměrů hodnocení, které vycházejí ze stupnice 1 - 5, kde 1 je vysoký stupeň spokojenosti, 5 nespokojenosti).

Spokojenost studentů s:	1.roč. 1993/4	1.roč. 1994/5	3.roč. 1994/5	3.roč. 1995/6	poslední 1995/6	absolv. 1996
organizací studia	3,50	3,22	4,23	3,84	4,31	3,00
technickým vybavením	3,39	3,40	3,67	3,99	4,00	
vztahy studentů s vedením fakulty	2,80	2,65	3,43	2,98	3,66	
knihovnami	2,55	2,90	2,99	3,43	3,18	
se studiem	2,50	2,37	3,14	2,92	3,31	2,76
úrovni většiny přednášek	2,45	2,31	3,06	2,86	3,23	2,80
úrovni většiny seminářů a cvičení	2,30	2,32	2,96	2,83	2,95	
postojem většiny učitelů	2,34	2,30	2,74	2,63	2,91	...

úrovni praxí				3,08	3,18	
--------------	--	--	--	------	------	--

Pořadí hodnocení od nejpříznivějšího k nejméně příznivému ukazuje, že nejkritičtější jsou posuzovány organizace studia, technické vybavení a vztahy s vedením fakulty. Kolem průměru se pohybuje posuzování práce knihoven, spokojenost se studiem, hodnocení úrovně přednášek. Lepší průměr vykazuje ocenění seminářů. Pokud ale studenti vyšších ročníků hodnotí praxe, jsou kritičtější.

Ve srovnání panelu, tj. hypotetické změny postojů **v průběhu studia** se ve všech sledovaných indikátorech projevuje výrazné zvýšení kritičnosti. Srovnáme-li bodová skóre, pak nejvýrazněji se zhoršilo v průběhu studia hodnocení práce knihoven (o 0,88 bodu) a technického vybavení (o 0,60), snížila se i spokojenost s většinou seminářů (o 0,53) a přednášek (o 0,41) i celková spokojenost se studiem (o 0,42).

Zatímco zhoršení posuzování práce knihoven a technického vybavení můžeme brát do značné míry jako změny hodnocení v průběhu studia, další difference se zdají být spíše funkcí obecnějších **rozdílů hodnocení studentů začínajících a starších**. Obecně: studenti starší hodnotí ve všech sledovaných indikátorech kritičtější než studenti v prvních fázích své vysokoškolské adaptace. V tomto srovnání jsou markantní nejen rozdíly mezi prvními a třetími ročníky téhož souboru v průběhu studia (panel), ale i mezi prvními a třetími ročníky v témže školním roce (v našem šetření 1994/95). Zde je největší rozdíl nejen ve spokojenosti se studiem (horší u 3. ročníků o 0,77 bodu), ale zejména pak v konkrétních indikátorech, a to především v ocenění organizace studia (o 1,01 bodu) a v hodnocení vztahů studentů s vedením fakulty (o 0,78 bodu), ale i v posuzování úrovně většiny přednášek (o 0,75 bodu), seminářů (o 0,64 bodu). Podobná tendence je naznačena i ve srovnání hodnocení obou prvních ročníků s oběma ročníky třetími. Vyslovme hypotézu, že vyšší podíl kritických hodnocení třetích (ev. i dalších vyšších) ročníků v uvedených oblastech (organizace, úroveň výuky) bude již více spjat také s **vyšší náročností studentů vyšších ročníků** ve srovnání se začínajícími studenty než se změnami „objektů“ posuzování (např. faktické úrovně přednášek v prvních a třetích ročnících). Pro tuto hypotézu mluví i dřívější zkušenosti autora s výzkumy studentů v 70. a 80. letech. S naznačeným trendem souvisí i velmi kritické hodnocení studentů posledních ročníků. Vyšší kritičnost může plynout jak z obtížně srovnatelné vnitřní skladby podle oborů (relativně kritičtější zde byli studenti 1ST, kteří jsou v této podskupině výrazně zastoupeni; proto je nutno je brát s rezervou), tak i z faktu, že hodnocení organizace studia i vztahů studentů a vedení fakulty může ohrážet i odlišné požadavky na tyto oblasti v souvislosti s aktivitami, které jsou s ukončením studia spjaty (organizace diplomových prací, sladění studia s přípravou k státním závěrečným zkouškám ap.).

Srovnáváme-li pak **hodnocení z jednotlivých let** (1994 - 1996), ve kterých šetření probíhalo bez ohledu na ročník studia (tedy „uvnitř“ 1. a „uvnitř“ 3. ročníků), pak je naznačena během těchto let mírná tendence k zlepšení hodnocení organizace studia a vztahů studentů s vedením fakulty. Tady je interpretace obtížnější, neboť by bylo třeba uvést i reálné konkrétní změny, k

nimž došlo (nebo naopak proti očekávání nedošlo). To již je věcí konkrétní analýzy kateder a fakulty. Nezapomeňme rovněž, že tato hodnocení jsou stále kritická.

Hodnocení **absolventů** z posledních tří let je shovívavější. Nejkritičtější zůstává hodnocení organizace studia, horší průměr představuje zpětně posuzovaná spokojenost se studiem i úroveň přednášek (lepší než u studentů vyšších ročníků).

Podívejme se na další **souvislosti hodnocení jednotlivých stránek studia**, a to i ve spojitosti s hodnocením připravenosti pro budoucí povolání. Do analýzy zahrneme především sledovaný panel, tj. studenty 1. ročníku 1993/94 a tyto studenty ve 3. ročníku 1995/96. Pro srovnání připomeneme hodnocení absolventů.

Vydeme nejprve z obecného výrazu **spokojenosti se studiem**.

V 1. ročníku tuto spokojenost vyjádřilo 53,7% tázaných, nespokojenost 10,7%, ve 3. ročníku bylo spokojeno již jen 29% a nespokojeno 18,6%. Zesílil především podíl indiferentních, ale poněkud i nespokojených. Mezi absolventy je mírně vyšší podíl spokojených - 35,1%, méně nespokojených - 14,8%. Nejsilnější souvislost nacházíme mezi spokojeností se studiem a hodnocením přednášek (PR194  $r=0,53$ , PR396  $r=0,35$ , ABS  $r=0,56$ ) a seminářů (PR194  $r=0,47$ , PR396  $r=0,42$ ) Silná je souvislost s hodnocením organizace studia (u PR194  $r=0,35$ , PR396  $r=0,38$ ; u absolventů je ještě silnější,  $r=0,51$ ) a hodnocením vztahů mezi studenty a vedením fakulty ( $r=0,31$ ). Spokojenost se studiem u prvních ročníků pak silněji souvisí i s hodnocením „postoje většiny učitelů“ (PR194  $r=0,43$ ). Tedy **spokojenost se studiem souvisí s hodnocením úrovně výuky a organizace studia** a reflektovanými **vztahy** ke studentům. Poněkud méně zřetelné jsou další vztahy spokojenosti se studiem a hodnocením úrovně přípravy. V prvním ročníku souvisí tato spokojenost s představou o úrovni přípravy k pedagogické práci (PR194  $r=0,43$ ), mírně i s přípravou pro praktický život ( $r=0,39$ ) a obecně „humanitním“ základem přípravy (orientace v životě jedince a společnosti;  $r=0,36$ ). Ve třetích ročnících se tyto závislosti již neobjevují vůbec. Zajímavé je, že se znovu projevují u absolventů, kde nejsilněji souvisí jejich spokojenost se studiem s úrovní teoretické přípravy (ABS  $r=0,44$ ), přípravy pedagogické ( $r=0,37$ ) a tentokrát i přípravy pro organizační a řídicí činnosti ( $r=0,37$ ).

Projevují se tu hypoteticky rozdíly nejen v hodnocení přípravy, ale i odlišnost představ o potřebnosti různých jejích složek. Lze soudit, že relativně stále a vysoké je hodnocení potřebnosti **přípravy pro pedagogickou činnost**, v praxi pak sílí vazba tohoto hodnocení na **teoretickou stránku** a zřejmě se tak prohlubuje vědomí příslušnosti učitelské profese do skupiny inteligence. Objevuje se tu souvislost spokojenosti se studiem i hodnocení pedagogické přípravy s hodnocením přípravu **pro organizační a řídicí činnosti**. A tu připomeňme její obecně nízké skóre.

Jak ukázaly i předchozí údaje, má **hodnocení úrovně přednášek a seminářů** silnou souvislost se spokojeností se studiem. Jak ukázaly také V. Semerádová a D. Bittnerová, spokojenost s celkovými podmínkami studia

souvisela s kladným hodnocením přínosnosti přednášek. Uváděly, že kladné hodnocení přednášek souviselo s kladným oceněním odbornosti přednášek a seminářů; s pocitem, že výuka poskytuje dostatečný obecný a kulturní základ, dostatečné teoretické znalosti a vybavuje praktickými dovednostmi.<sup>6</sup> Přednášky v našem souboru kladně hodnotilo v 1. ročníku 59,5% tázaných (záporně 10,7%), ve 3. ročníku již jen 30,3% (negativně 15,1%). Mezi absolventy pozitivně na přednášky vzpomíná 36% respondentů, negativně 19,8%). Semináře a cvičení hodnotilo kladně 67,8% studentů v 1. ročníku (záporně 9,1%), ale již jen 25,7% ve třetím (záporně 20,3%).

Hodnocení přednášek a seminářů (vzájemná souvislost - PR194  $r=0,51$ , PR396  $r=0,57$ ) představuje tak podstatný faktor „*úroveň výuky*“, který působí na další hodnocení. Celkem logicky pak souvisí hodnocení přednášek (PR194  $r=0,30$ ) a seminářů (PR396  $r=0,40$ ) s *posuzováním přípravy pro pedagogickou činnost*. U absolventů navíc přistupuje silná souvislost hodnocení úrovně přednášek s *přípravou teoretickou*. Hledáme-li zdroje této spokojenosti či nespokojenosti s úrovní přednášek a seminářů, pak ve všech souborech nalézáme souvislost hodnocení úrovně přednášek a seminářů s *hodnocením postoje většiny učitelů* (PR 194  $r=0,43$ , PR396  $r=0,40$ ).

Téměř ve všech souvislostech se nám objevil vztah k hodnocení „*postoje většiny učitelů*“. Jak ukazuje tato i další korelace, do „*postoje učitelů*“ se studentům promítá především jejich představa o přístupu učitele vysoké školy k jeho práci - výuce, organizačním činnostem i ke studentům a jejich potřebám. Jak již bylo řečeno, hodnocení postoje většiny učitelů souvisí nejen se spokojeností se studiem a s hodnocením úrovně přednášek a seminářů. Jak uvedeme dále, ve 3. ročnících sílí vazba mezi hodnocením postoje učitele a *organizace studia* (PR396  $r=0,37$ ) a *vztahů studentů a vedení fakulty* (PR396  $r=0,31$ ).

Dalším faktorem je hodnocení organizace studia a vztahů studentů a vedení. Již bylo uvedeno, že tyto oblasti souvisejí s celkovou spokojeností se studiem. Celkem logicky spolu souvisí hodnocení *organizace studia* a posuzování vztahů studentů a vedení fakulty (PR194  $r=0,31$ ). Organizaci studia v 1. ročníku příznivě hodnotilo 16,6%, negativně 48,8%. Ve 3. ročníku klesl podíl spokojených na 4,8%, vzrostlo procento nespokojených na 63,4%. Dle volných otázek je míra (ne)spokojenosti odrazem hodnocení organizace rozvrhů, dojíždění, práce „*servisů školy*“, vstřícnosti studijního oddělení apod., ale i přístupu katedry a učitelů. Posuzování vztahů mezi studenty a vedením je rovněž nezřídka kritické. Příznivě v 1. ročnících tyto vztahy hodnotilo 38,1%, nepříznivě 21,5% studentů, ve třetích ročnících byl tento poměr 29,6% ku 24,8%.

Jak hodnocení organizace studia, tak hodnocení vztahů vedení a studentů je spjato s hodnocením *úrovně výuky a přípravy*. Posuzování organizace souvisí s oceněním seminářů u studentů (PR396  $r=0,37$ ), přednášek (ABS  $r=0,38$ ) a přípravy pro organizační a řídicí činnosti (ABS  $r=0,30$ ) u absolventů. Posuzování vztahu s vedením se váže na hodnocení



úrovně přednášek (PR194  $r=0,31$ ) a seminářů (PR194  $r=0,35$ ), a zřejmě i na pocit přípravy pro praktické činnosti (PR194  $r=0,30$ ). Také již zmíněná souvislost hodnocení organizace i vztahů s vedením s posuzováním postoje většiny učitelů je konkretizována tak, že ve volných otázkách je nezdůvodnětelně navozen problém možnosti volitelnosti přednášek a seminářů, podílu praxe, možnosti „odbourání zbytečných“ kursů, organizace seminářů (opakující se témata, zbytečné psaní referátů apod.), problém nekvalitních přednášek či vyučujících.

Samostatným problémem je detailnější diferenciací hodnocení podle oborů, aprobací či dokonce podle kateder. Tady ovšem velikosti vzorků oborových podskupin neumožňují příliš spolehlivou výpověď. I z dalších souvislostí lze zřejmě obecně přijmout tezi o rozdílech studujících 1ST, SPPG a VVP, jednoznačné závěry z uvedených hodnocení fakulty jsou však obtížnější.

### Některé metodické poznámky k možnostem hodnocení

Jak již bylo řečeno v úvodu, otázky hodnocení nebyly těžištěm výzkumu, ale jen jedním z indikátorů vztahu k pedagogickému studiu a orientaci. Proto uvedené výsledky nemohou aspirovat na základ posuzování celkové atmosféry fakulty, ročníků či oborů studia. Zajímavá data nabídla např. již dříve studie Pedagogická fakulta očima studentů (1993), avšak mimo jiné i tyto výsledky dovedené až na úroveň kateder spíše vyvolávají další otázky po možnostech takového sledování. Neméně problematické jsou tu a tam se objevující pokusy o vyvozování dalekosáhlých závěrů z výzkumů, které poukazují na mezifakultní diference určitých názorů a postojů. Tyto soudy jsou neadekvátní nejen pro obvyklý rozsah vzorků reprezentujících jednotlivé fakulty v celku souboru (analogicky kateder v celku fakulty), ale i z řady dalších metodologických důvodů, které by zasloužily samostatný rozbor. Zde se jen dotkneme některých zdrojů metodické skepse ve vztahu k podobným šetřením, nebo lépe interpretacím jejich výsledků.

Nesporně zajímavým krokem bylo shromáždění metodických instrumentů, které se zabývají hodnocením školy, kursů, učitele. Dotazníky, které jsme shromáždili, mají zřejmě velmi podobné zdroje, jsou obvykle modifikacemi vybraných otázek, např. z upravených překladů zahraničních testů a škál J. Mareše, z produktů Centra pro studium vysokého školství, starších dotazníků M. Čermákové, R. Fraňka, R. Havlíka, skupiny D. Holdy, týmu kolem M. Kučery, ad.<sup>7</sup> V rozhodující většině jsou použitelné pro výzkumné účely, vybrané otázky pak i pro operativní sondy a rychlou informaci.<sup>8</sup> Již první probírka dostupnými hodnoceními a jejich metodikami upozorňuje na řadu problémů, které jsme do jisté míry již zmínili.

Znovu se ale vstává základní otázka: co chci zjistit, a naopak, co mně které techniky skutečně umožňují. Odpovědi se zřetelně budou lišit tam, kde si kladu výzkumný problém, od situace, kdy chci získat reálnou zpětnou vazbu svého výchovného působení či dopadu organizačních změn (např. aktuální může být zavádění a první zkušenosti s modulovým systémem studia). Konkrétní názory a postoje studentů (i potenciální volby předmětů, přednášek,

vyučujících ap.) závisejí na celé řadě faktorů, které by mohlo odhalit jen intenzivně pojaté šetření, ne obecnější metodika sledování, která, má-li být použitelná, musí být relativně jednoduchá. Problémy nastanou např. již v „technických detailech“, jakými jsou délka dotazníku (musí být operativní a krátký), způsob provedení sběru dat (základní soubor či vzorek; prostřednictvím kateder či nezávislé instituce....), v metodologické úvaze, zda a kdy volit raději dotazník, rozhovor či besedu s vybranými skupinami studentů, mám-li k dispozici „tvrdá data“, a jak je mohou využít atd.. Musím počítat i s možnými nežádoucími efekty samotného sledování či zvolené formy na sociální klima a fungování subsystémů školy. Tedy např. musím si sám položit otázku a prezentovat ji ostatním učitelům i studentům, co vlastně očekávám, jaké cíle sleduji. Např., jde-li o efektivnější fungování nově zaváděných forem studia či dopady organizačních změn, nebo o srovnávání a hodnocení kateder či konkrétní hodnocení jednotlivých učitelů.

Oborovou diferenciaci či odlišnosti v hodnocení kateder či kursů podle našeho názoru lépe postihnou dílčí sondy (např. i v současnosti v souvislosti s přechodem na modulární systém studia). Vyslovujeme se pro **vícevrstevné sledování**, které by např. muselo stanovit, které informace získávám (a jakou cestou) pro hodnocení fakulty jako celek, co pro skupiny kateder a katedry různého typu (vztah k curricula, posuzování kursů či dokonce přednášejících) apod.

Rozplést klubko různých faktorů, které působí na hodnocení ze strany studentů je velmi obtížný úkolem nejen výzkumu, ale zejména v případě pokusu o průběžnou konkrétní analýzu. Tato hodnocení studentů jsou například ovlivněna faktory organizačními (rozmístění přednášek, nutnost dojíždění, místo v rozvrhu hodin, kolize s jinými předměty), vlivy skupiny (tlak skupinového mínění, následování přítele, apod.), ale i předchozí pedagogickou zkušeností, sociálně ekologickými faktory (pražští studenti, studenti z menších měst, žijící na kolejích) atd. Značný význam má studijní motivace respondentů různých oborů (např. rozhodnutí o cestě nejmenšího odporu, preference mírných vyučujících, „snadných oborů“), celková zájmová orientace studentů, která, je-li příliš vyhraněna, může vyvolávat negativní vztah k předmětům, které jsou však pro profil absolventa a oboru nutné, a naopak preferovat i dílčí přednášky na úkor nezbytných.. Vnitřní diferenciaci a hodnocení je nutno provádět i podle dalších hledisek, která se mohou obtížněji zachytit (např. předpojatost neúspěšných studentů, hodnocení „z druhé ruky“ ap.). To samozřejmě platí právě tam, kde bychom případně chtěli vyvozovat závěry až na úrovni konkrétních učitelů či kursů.

Jak bylo řečeno, preferujeme v těchto otázkách hodnocení ze strany studentů event. i absolventů na úrovni kateder, kde je možný konkrétní rozbor situace, a v mezikatedrální komunikaci (schůzky kateder příbuzných, kooperujících). Na úrovni vedení a akademického senátu školy bychom doporučovali pak spíše hodnocení v okruzích, jimž je nejbližší i povaha našeho šetření (s důrazem na organizaci studia, koncepci práce fakulty, fungování „servisů“ pro studenty, obecné hodnocení spokojenosti atd.), které by mohlo být

realizováno i v určité časové řadě a v hrubé ročníkové a oborové diferenciaci (1ST, VVP, SPPG).

I když poslední odstavce mohou vyznívat velmi skepticky ve vztahu k možnostem konkrétní evaluace, přece jen vyjadřujeme jistý optimismus s poukazem na nutnost velmi uvážlivého a citlivého přístupu a nezbytnosti využití celého komplexu postupů kvantitativních i kvalitativních, a to včetně využití „zpětné reflexe“ názorů studentů učiteli samými. Je věcí další diskuse, jak prohloubit např. na úrovni fakult či spíše oborů, směrů, aprobací, kateder možnosti soustavnějšího sledování reflexe výuky studentů, jak jejich názory a hodnocení interpretovat.

<sup>1</sup> *Pedagogická fakulta očima studentů: Výzkumná zpráva. Oddělení pedagogické psychologie ÚPPV, Praha 1993*

<sup>2</sup> *Odvolejme se na hypotézu V. Semerádové a D. Bittnerové (c.d.), že výrazným faktorem spokojenosti studentů s výukou je praxe. Ti, kteří před vstupem na fakultu pracovali jako učitelé či vychovatelé a ti, kteří nebyli ke studiu přijati napoprvé, hodnotili výuku lépe. To vysvětlují autorky takto:*

1. *Studenti v praxi pochopili, co je pro úspěšnost v profesi důležité, fakulta jim to nabídla a oni to ve výuce lépe identifikovali.*
2. *Ve srovnání s realitou, do které bez přípravy vstoupili, dává fakulta "chráněné" prostředí. Posluchači s příchodem do praxe prožívají nedostatečnou vybavenost, jsou k výuce náročnější, a nenalézají v ní to, co by právě nyní potřebovali.*

<sup>3</sup> *Miroslav Rendl, Commitment studentů PedF k jejich příští profesi, c.d.*

<sup>4</sup> *tamtéž*

<sup>5</sup> *tamtéž*

<sup>6</sup> *Věra Semerádová, Dana Bittnerová, c.d.*

<sup>7</sup> *např. Posuzovací škála CLIC (Ceck-List of Intrumental Characteristic), R.G.Hoffmann, University Maryland (v úpravě J. Mareše), 1976; posuzovací škála SEEQ, H.W.Marsh, University of Sydney (v úpravě J. Mareše), 1983; Výzkum Centra pro studium vysokého školství (CSVŠ), říjen 1992; Kučera M., Dotazník pro posluchače PedF, duben 1993; Studijní a sociální podmínky studentů vysokých škol (CSVŠ), 1995/96;*

<sup>8</sup> *v současnosti se vyhodnocením a zpracováním pro operativní zpětnou vazbu zabývá pracovní skupina na PedF UK (R.Havlík, M. Kučera, V. Spilková, V. Šamšula, M. Tichá, R.Váňová).*

Doc. Radomír Havlík, CSc.  
Pedagogická fakulta UK  
M. D. Rettigové 4  
110 00 Praha 1