

# **Efektivnost pedagogického procesu ve výuce na FaME UTB ve Zlíně**

Ing. Michal Pilík

---

Bakalářská práce  
2006



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Univerzitní institut

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Univerzitní institut

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2005/2006

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Michal PILÍK**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro střední školy**

Téma práce: **Efektivnost pedagogického procesu ve výuce na  
FaME UTB ve Zlíně**

Zásady pro vypracování:

- 1.Zpracujte teoretická východiska měření efektivity ve výuce.**
- 2.Provedte kritickou analýzu současného systému ověřování znalostí studentů na FaME UTB ve Zlíně.**
- 3.Navrhnete opatření ke zlepšení současného stavu.**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

**KÁRNÍKOVÁ, J. a kol. Pedagogika pro učitele ekonomických předmětů I,II. VŠE Praha : Praha, 1991. 357 s. ISBN 80-85341-16-6.**

**PETTY, G. Moderní vyučování. Portál : Praha, 2004. 384 s. ISBN 80-7178-978-X.**

**PRŮCHA, J. Přehled pedagogiky. Portál : Praha, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.**

**PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Portál : Praha, 2002. 496 s. ISBN 80-7178-631-4.**

Vedoucí bakalářské práce: **doc. Ing. Josef Kacr, CSc.**  
Ústav managementu

Datum zadání bakalářské práce: **10. března 2006**

Termín odevzdání bakalářské práce: **13. června 2006**

Ve Zlíně dne 10. března 2006



L.S.

  
prof. Ing. Roman Prokop, CSc.  
*prorektor*

  
prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*ředitel ústavu*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá efektivností pedagogického procesu ve výuce na Fakultě managementu a ekonomiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Pojednává o metodách ověřování vědomostí studentů jak z pohledu pedagogů, tak z pohledu studentů. Práce přináší zajímavý průzkum o metodách hodnocení na zdejší fakultě, který může posloužit k prezentaci názorů studentů na hodnocení formou zkoušení v rámci předmětových zkoušek a na druhé straně pohled pedagogů na tento způsob ověřování vědomostí a znalostí. Závěrem práce jsou doporučení ke zkvalitnění systému hodnocení, která vyplynou z analytického šetření mezi studenty a pedagogy.

Klíčová slova:

Učení, vyučování, pedagogický proces, efektivnost, zkoušení.

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis deals with efficiency of educational process in teaching at Faculty of management and economics at Tomas Baťa University in Zlín. It focuses on methods of students' knowledge verification from teachers' and students' point(s) of view. The thesis provides interesting research about verification methods at the faculty which can be used by students for expressing their opinion. The second point of view is represented by teachers. The research eventuates in recommendations for the improvement of verification system.

Keywords:

Learning, teaching, educational process, efficiency, examination.

Na tomto místě bych rád poděkoval doc. Ing. Josefu Kacrovi, CSc. za odborné rady a především přátelské jednání při konzultacích. V neposlední řadě bych rád poděkoval všem studentům a pedagogům, kteří byli ochotni se zúčastnit tohoto výzkumu. Bez jejich pomoci by tato bakalářská práce nevznikla.

The whole art of teaching is only the art of awakening the natural curiosity of young minds for the purpose of satisfying it afterwards.

**Anatole France**, *The Crime of Sylvestre Bonnard*

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>9</b>
<b>1 EFEKTIVNOST A JEJÍ PODSTATA V PEDAGOGICKÉM PROCESU</b> .....	<b>10</b>
1.1    PODSTATA EFEKTIVNOSTI.....	10
1.2    EFEKTIVNOST PEDAGOGICKÉHO PROCESU .....	10
1.3    CÍL VÝUKY .....	11
1.4    DIDAKTICKÉ ZÁSADY .....	11
1.4.1    Zásada aktivního vyučování.....	12
1.4.2    Zásada názornosti vyučování .....	13
1.4.3    Zásada soustavnosti.....	13
1.4.4    Zásada přístupnosti výuky.....	14
1.4.5    Zásada trvanlivosti výuky .....	14
1.4.6    Zásada výchovnosti vyučování .....	14
<b>2 OBSAH A METODY VÝUKY</b> .....	<b>16</b>
2.1    OBSAH VÝUKY .....	16
2.2    METODY VÝUKY .....	17
<b>3 ZKOUŠENÍ JAKO PROCES OVĚŘOVÁNÍ ZNALOSTÍ</b> .....	<b>18</b>
3.1    HODNOCENÍ A JEHO VÝZNAM .....	18
3.2    ZÁKLADNÍ PROBLÉMY HODNOCENÍ .....	18
3.3    FUNKCE ZKOUŠKY .....	20
3.3.1    Funkce kontrolní .....	20
3.3.2    Funkce regulační .....	21
3.3.3    Funkce motivační .....	21
3.3.4    Funkce intenzifikační .....	22
3.3.5    Funkce diagnostická.....	22
3.3.6    Funkce výchovná .....	22
3.4    METODY A FORMY ZKOUŠENÍ.....	22
3.4.1    Písemné zkoušení .....	23
3.4.2    Ústní zkoušení .....	27
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>31</b>
<b>4 FAKULTA MANAGEMENTU A EKONOMIKY VE ZLÍNĚ</b> .....	<b>32</b>
4.1    HISTORIE FAKULTY .....	32
4.2    FORMY A OBORY STUDIA NA FAME .....	33
<b>5 HODNOCENÍ EFEKTIVNOSTI PEDAGOGICKÉHO PROCESU</b> .....	<b>34</b>

5.1	POSTUP ŘEŠENÍ.....	34
5.2	STANOVENÍ CÍLŮ VÝZKUMU .....	34
5.3	HYPOTÉZY VÝZKUMU.....	35
5.4	VÝZKUMNÝ VZOREK .....	35
<b>6</b>	<b>VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ - STUDENTI .....</b>	<b>37</b>
6.1	DOTAZNÍK.....	37
6.1.1	Postoj studentů ke zkoušení .....	37
6.1.2	Preference jednotlivých forem zkoušení.....	38
6.1.3	Důvody preferování písemného zkoušení.....	41
6.1.4	Důvody preference ústního zkoušení.....	42
6.1.5	Předměty a jejich obtížnost .....	43
6.1.6	Didaktické testy a jejich vnímání.....	47
6.1.7	Jak by studenti změnilí systém hodnocení? .....	48
<b>7</b>	<b>VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ - PEDAGOGOVÉ.....</b>	<b>50</b>
7.1	VÝZKUMNÝ VZOREK .....	50
7.2	ZÁVĚRY Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	50
7.2.1	Zkoušení na vysoké škole z pohledu pedagogů .....	50
7.2.2	Preferované formy zkoušení .....	51
	<b>SHRNUTÍ A DOPORUČENÍ .....</b>	<b>55</b>
	SHRNUTÍ ANALÝZ.....	55
	DOPORUČENÍ KE ZLEPŠENÍ SOUČASNÉHO STAVU HODNOCENÍ .....	56
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>58</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>60</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>61</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ A SCHÉMAT .....</b>	<b>62</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>63</b>

## ÚVOD

Zrychlující se dynamika ekonomického a technického rozvoje vyvolala nové společenské potřeby, které byly vyjádřeny v ideji celoživotního vzdělávání a v představě učící se společnosti. Tyto potřeby se zároveň uplatňují v rámci širokého mnohodimenzionálního proudu globalizace. Důsledky globalizace, nezřídka rozporné, se promítají do technicko-ekonomických, sociálně-politických i kulturních dimenzí.

Předmětem pedagogické reflexe se v této souvislosti stává otázka, jak se mění podmínky a problémy vzdělávání a výchovy v souvislosti s těmito globalizačními tendencemi. Znamená to formulovat aktuální problémy, které se nově vynořují, vybírat témata, která vystupují do popředí, nově vidět a interpretovat mnohé tradiční otázky.

Nové pedagogické problémy se ovšem nedají prostě dedukovat ze společenských rozborů. K tomu potřebuje pedagogika uplatňovat vlastní formy kritického analytického myšlení, postupy výběru, potřebuje se sama historicky reflektovat, rozvíjet kategorie, které jsou důležité pro formulaci a chápání nových pedagogických aspektů soudobé sociální skutečnosti, zhodnocovat a využívat podnětů ostatních disciplín.

Je tedy důležité, aby se pedagogické vědy vyrovnávaly se společenskými procesy změn a aby jejich instrumentarium, pojmový systém, kategorie, teoretické modely, formy myšlení byly s to vyjadřovat nové skutečnosti.

Tato bakalářská práce se zabývá otázkou hodnocení efektivnosti pedagogického procesu na Fakultě managementu a ekonomiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Soustředí se na hodnocení pomocí zkoušek, které se provádějí na konci každého semestru. Cílem je poznání, jaké formě zkoušení dávají přednost studenti a pedagogové. Na základě výzkumu budou vyslovena doporučení pro zlepšení současného stavu zkoušení.



## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 EFEKTIVNOST A JEJÍ PODSTATA V PEDAGOGICKÉM PROCESU

## 1.1 Podstata efektivity

Efektivnost (účinnost) je možno charakterizovat jako veličinu, která charakterizuje vztah mezi stupněm dosažených výsledků činnosti (výstupy) a obětmi, které byly k tomuto účelu vynaloženy (vstupy). Tento pojem je zpravidla aplikován v ekonomických souvislostech: výroba je efektivní, pokud se pohybuje na hranici produkčních možností. To znamená, že všechny disponibilní zdroje (půda, práce, kapitál) jsou ve výrobě plně využity. Neefektivní výroba naproti tomu nevyužívá plně disponibilní zdroje, což může být způsobeno špatnou organizací, silnou monopolizací ekonomiky, negativní regulací (příkazový systém) aj.

Vstupy v nejobecnější podobě představují spotřebu času spojenou s realizací cílů. V ekonomických systémech mají podobu nákladů a je možno je relativně přesně vyjádřit.

Měření efektivity je užitečnou metodou hodnocení výsledků činnosti. Pojem efektivnost v uvedeném významu možno aplikovat na jakoukoliv činnost. U neekonomických činností může působit potíže vyjádření vynaložených obětí (nákladů).

## 1.2 Efektivnost pedagogického procesu

Z řečeného plyne, že za efektivní můžeme pokládat takový pedagogický proces, který vede k plnění projektovaných cílů výuky při optimální „nákladovosti“, tj. při vynakládání úměrného množství práce a materiálních zdrojů. Práci reprezentuje činnost pedagogů, kterou však lze jen částečně vyjádřit osobními náklady, materiální zdroje tvoří všechny věcné náklady a osobní náklady těch pracovníků, kteří zajišťují realizaci pedagogického procesu (správní a techničtí pracovníci). Účinnost výkonu pedagogických pracovníků, tj. plnění cílů výuky, její účelnost, závisí především na znalostech, schopnostech, dovednostech, talentu a osobnostních rysech pedagogických pracovníků a na používaných metodických postupech včetně využívání vhodných prostředků audiovizuální techniky.

V těchto souvislostech je tedy žádoucí blíže charakterizovat cíle výuky se zaměřením na pedagogický proces na vysokých školách.

### 1.3 Cíl výuky

Cíl výuky na fakultách vysokých škol je normativně vymezen prostřednictvím profilu absolventů jednotlivých studijních oborů. Tento fakt svědčí o mimořádné důležitosti těchto dokumentů. Na jejich formulaci se zpravidla podílejí nejlepší odborníci příslušných fakult a spolupracující odborníci z praxe. Profil absolventa by měl jednoznačně definovat základní předpoklady absolventa pro výkon funkcí v daném oboru činnosti s přesahem do oblastí příbuzných. Rozhodující je zřejmě specializovaná oblast vzdělání pro daný profesionální obor činnosti.

### 1.4 Didaktické zásady

Vymezení cílů výuky je spojeno s odpovědí na otázku, co vyučovat. Nevypovídá to však o tom, jak vyučovat, aby bylo dosaženo cílů výuky.

Východiskem metodických postupů ve výuce jsou didaktické zásady (principy). Jsou to elementární pravidla, která je nutno respektovat ve výuce, aby byly vytvořeny základní předpoklady její efektivity. Z těchto pravidel se odvozuje celý didaktický proces, jeho časové proporce (rozvrhy hodin), obsah jednotlivých předmětů studijních plánů, věcná a formální stránka učebnic, skript a dalších pomůcek a zejména vyučovací metody.

Didaktickými zásadami se zabýval J. A. Komenský (Velká Didaktika). V kapitole XVI. stanoví všeobecné požadavky vyučování a učení se, v kapitole XVII. zásady snadnosti vyučování a učení se a v kapitole XVIII. zásady důkladnosti při vyučování a učení se. Některé z těchto zásad jsou dnes považovány za samozřejmé, proto nebývají v pedagogické literatuře zdůrazňovány.

Didaktickým zásadám nelze připisovat zázračnou moc. V souvislosti se zkoumáním efektivity pedagogického procesu však hraje důležitou roli respektování zejména těchto zásad: [přízpůsobeno z Kalhous, s. 269]

- zásada aktivního vyučování;
- zásada názornosti vyučování;
- zásada soustavnosti vyučování;
- zásada přístupnosti vyučování;
- zásada trvanlivosti vyučování;
- zásada výchovnosti vyučování.

### 1.4.1 Zásada aktivního vyučování

Tato zásada vyplývá z podstaty poznávacího procesu. Ten totiž předpokládá aktivní účast poznávacího subjektu (studenta), tedy činnost smyslových i rozumových funkcí, ale i spoluúčast citu, který vzbuzuje zájem o předkládané učivo. Nezbytná je i spoluúčast vůle (chtění). Čím je poznávaný objekt (učivo) složitější, tím intenzivnější by měla být i činnost poznávacích funkcí. Pedagog by měl v tomto procesu vystupovat jako návodce, rádce a řídicí element (kouč).

Zásada aktivního vyučování je v rozporu s verbalismem. Problém tkví v požadavku udržovat zájem studenta o přednášenou nebo procvičovanou látku. Učitel by neměl předkládat hotové učivo; student má být nenásilně nucen zmocňovat se látky zkoumáním, hledáním a myšlením vůbec. Aktivizovány mají být i vyučovací metody.

Zkušenosti svědčí o tom, že při uplatňování této zásady se pedagogové dopouštějí některých chyb:

- Snaha vzbudit zájem vede někdy k používání vnějších prostředků. Učitel vystupuje teatrálně. Vymýšlí si mimořádné a umělé situace. Přeexponovává. Používá přemíru pouček, bonmotů a citátů. Snaží se uměle působit na city studentů. Tento způsob je možno považovat za samoučelný.
- Přehnanou formou uplatňování zásady aktivního vyučování a snahy nepředkládat studentům hotové učivo je mimořádně náročná a někdy dokonce nedostupná metoda samostudia u nejobtížnějších tématických celků. Samostatné studium ovšem zůstává mimořádně významnou a převažující formou vysokoškolského studia.
- Zásada „nepředkládat studentům hotové učivo“ vyžaduje odmítnutí dogmatické metody; naopak je žádoucí prezentovat studentům genezi problému. Není tedy za všech okolností optimální promítnutí hotových modelů s využitím zpětných projektorů nebo počítačů. Cvičení a seminářů je nutno využít k hlubšímu objasnění jeho podstaty na příkladech.
- Od učitele vyžaduje uplatnění této zásady zvýšenou aktivitu, nikoliv jen pasivní funkci „konzultanta“.

### 1.4.2 Zásada názornosti vyučování

Tato zásada v podstatě znamená uplatňování co nejširší smyslové zkušenosti studenta o poznávaném problému. Středověk učil bez názoru. Rozvoj přírodních věd si názornost přímo vynutil. Ale i společenské, a tedy i ekonomické vědy se neobejdou bez názoru.

I při uplatňování této zásady dochází k některým chybám:

- Někdy se názor přexponovává. Zapomíná se na to, že smyslová zkušenost je jen východiskem poznání, a ne poznáním celým.
- Někdy se používá příliš mnoho názorných pomůcek. Demonstrují se i takové objekty, které jsou studentům známy z vlastní zkušenosti. Nemá smysl pracovat s názorem za každou cenu. Pedagog by neměl zapomenout, že těžiště v objasňování problémů tkví v objevování vztahů a v soustředěném myšlení. Nadbytek názorů může bránit v rozvoji vyšších poznávacích funkcí. Může být překážkou abstraktního myšlení.
- Chybou je ovšem, když se názor stane samoúčelem. Pedagog pak zapomíná na obsah učiva a na cíl výuky.

### 1.4.3 Zásada soustavnosti

Tuto zásadu zdůrazňují všichni významní pedagogové. Prakticky se projevuje v tom, že rozděluje učivo do jednotlivých ročníků a semestrů, vymezuje obsah jednotlivých disciplín (rámcově v „kartách předmětů“), stanoví týdenní výměru kontaktní výuky v členění na přednášky, semináře a cvičení, organizuje výuku pomocí rozvrhů hodin a vyžaduje systematický postup v jednotlivých vyučovacích jednotkách<sup>1</sup>.

Respektování zásady soustavnosti výuky vyžaduje minimálně dodržování těchto pravidel:

- Následující poznatky se musí opírat o předcházející.
- I když se didaktický postup ne ve všech případech ztotožňuje se systémem vědeckým, nesmí být proti němu. Didaktický systém má vést studenta k hlubšímu pochopení systému vědeckého.

---

<sup>1</sup> V protipólu k uplatňování zásady soustavnosti výuky stojí tzv. globalismus, který zdůrazňuje zejména psychologické bariéry vnímání předkládaného učiva studentem. Jeho žádoucí podobou ve výuce na vysokých školách je tzv. projektové vyučování (např. projekt fiktivní firmy).

#### 1.4.4 Zásada přístupnosti výuky

Tato zásada se týká obsahové stránky učiva, postupu učitele ve výuce a vyučovací formy.

*Přístupnost* znamená takovou návaznost učiva, při níž učitel vychází od blízkého k vzdálenějšímu, od známého k méně známému a od obtížnějšího k náročnějšímu. Je zjevné, že tato zásada se do jisté míry překrývá se zásadou soustavnosti vyučování.

Dále je žádoucí vzít v úvahu, že dogmatické dodržování této zásady ve výuce na vysokých školách nelze než odmítnout. Bylo by zásadní chybou, kdyby výuka, zvláště na vysoké škole, probíhala bez zatížení studenta, bez nároků na jeho myšlenkové úsilí.

#### 1.4.5 Zásada trvanlivosti výuky

Osvojené učivo se má stát trvanlivým majetkem studenta, aby mohlo být v budoucnu prakticky využito, zvláště při dalším studiu a vzdělávání. Trvanlivosti poznatků se dosahuje respektováním uvedených osvědčených didaktických zásad názornosti, soustavnosti a přístupnosti výuky. Zpravidla omezený počet týdenních hodin výuky v jednotlivých předmětech by měl učitele vést k tomu, aby se zaměřil na nejvýznamnější partie látky a aby nezabíhal do podrobností. K trvanlivosti poznatků přispívá seminární forma výuky a cvičení, na nichž se při použití nového materiálu, příkladů apod. znalosti prohlubují a upevňují.

#### 1.4.6 Zásada výchovnosti vyučování

Učitel si musí být vědom významu rozumového vzdělávání pro formování osobnosti studenta. J. A. Komenský a další významní myslitelé (Locke, Rousseau, Pestalozzi aj.) zdůrazňovali jednotu rozumového vzdělávání a mravnosti. Na tom nic nemění skutečnost, že vysokoškolští studenti jsou lege artis dospělí lidé. Na druhé straně nelze přehlédnout aktuální požadavek doživotního vzdělávání jako neodmyslitelné vlastnosti společnosti znalostí.

Analogii možno nalézt i v podnikovém prostředí. V teorii a zvláště v praxi vystupují stále více do popředí morální vlastnosti podnikatelů, manažerů i zaměstnanců. Projevuje se to mimo jiné i v tom, že na vysokých školách ekonomického zaměření se zavádí předmět

Etika podnikání (manažerská etika, hospodářská etika). Prof. Porvazník uvádí ve své monografii<sup>2</sup> mezi třemi základními kvalifikačními předpoklady pro výkon manažerské funkce sociální zralost (vedle odborné zdatnosti a praktických dovedností), jejíž podstatnou součástí je morální úroveň subjektů podnikání. I v podnikových podmínkách hraje významnou úlohu vzdělávání a s ním spojená výchova pracovníků organizace. I zde se uplatňuje zásada výchovnosti vzdělávání.

Závěrem je možno uvést, že uvedeným zásadám vyučování nelze přisuzovat univerzální platnost. Nejsou „kamenem mudrců“, který zaručuje efektivnost výuky. Patří však k základnímu potenciálu dobrého pedagoga, a to i v podmínkách vysokoškolské výuky. Studenti dovedou ocenit učitele, který podává učivo zajímavě, srozumitelně, systematicky, názorně a přístupnou formou. Pravidelná hodnocení pedagogů studenty reflektují mimo jiné pružné respektování uvedených didaktických zásad, které se promítá i do způsobu využívání didaktické techniky i do metodických postupů ověřování vědomostí studentů.

---

<sup>2</sup> PORVAZNÍK, J. *Celostný manažment*. Bratislava: Sprint, 2003. 493 s. ISBN 80-88848-36-9..

## 2 OBSAH A METODY VÝUKY

### 2.1 Obsah výuky

Efektivnost výuky, která je podstatnou náplní této bakalářské práce, závisí v rozhodující míře na obsahu vzdělávání. Kvalitu obsahu garantuje vědeckost poznatků, která je formálně zachycena v základní pedagogické dokumentaci (profil absolventa, studijní plány jednotlivých studijních oborů, učební osnovy jednotlivých disciplín), ale i v učebnicích, skriptech a další studijní pomůckách.

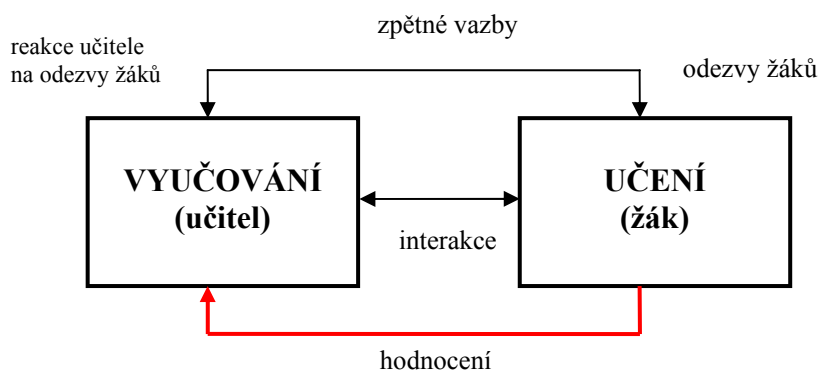
Není cílem této práce zkoumat obsah konkrétních součástí pedagogické dokumentace na FaME. Proto jen poznámka: při stanovení obsahu této dokumentace nutno respektovat hlediska pedagogická, psychologická, systémová, historická a další. Zvláště náročný je výběr předmětů studijních plánů (v obvyklém členění na povinné, povinně volitelné a volitelné). Problémem může být mnohopředmětnost a stanovení racionální výměry týdenní kontaktní výuky. Pokud jde o jednotlivé předměty, určité nebezpečí je v tradičním pojetí obsahu výuky, v jejich vzájemné návaznosti a v neúčelných duplicitách.

Učebnice, skripta apod. by měly konkretizovat a rozvádět obsah učebních plánů, resp. učebních osnov. Z tzv. základní studijní literatury by měl mít student možnost osvojit si v adekvátním rozsahu učivo z přednášek, cvičení a seminářů. Pro studium na vysoké škole je však stejně významná studijní literatura doporučená učiteli jednotlivých předmětů (monografie, seriálová literatura atd.) nad rámec tzv. povinné literatury. V tom tkví specifikum vysokoškolského studia.

Především obsah učiva je předmětem ověřování znalostí studentů v procesu zkoušení.

Edukační proces představuje složitý **otevřený systém**, jímž se rozumí uspořádaná organizace vzájemně závislých a ovlivňujících se prvků, spojených s vnějším prostředím zpětnou vazbou. Výuková metoda je dynamickou komponentou výukového systému, v němž plní funkci informační vazby, a to hlavně mezi učitelem a žákem. Metoda proto nemůže vystupovat ve výuce izolovaně od ostatních prvků systému, nelze ji také uplatňovat jednosměrně, ale je třeba vždy respektovat její mnohostrannost, podmíněnost a vázanost, její začleněnost do konkrétní struktury výukových činitelů. [Maňák, Švec, s. 13]





*Schéma 1. Vztah vyučování a učení [Maňák, Švec, s. 15]*

**Vyučování** a **učení** jsou dva procesy, které tvoří jádro pedagogické komunikace ve škole. Jsou to vzájemně propojené procesy a obvykle se uskutečňují v sociálním prostředí školy. Učitel svou vyučovací činností podněcuje, v souladu s výukovými cíli, odpovídající učební aktivity žáků.

Učením si žáci pod vedením učitele osvojují vědomosti, dovednosti, návyky, ale např. i postoje a rozvíjejí své schopnosti.

## 2.2 Metody výuky

I v tomto případě je možno uvést, že metodami výuky za zabývají všichni významní pedagogové (J. A. Komenský – Orbis pictus). Mají mimořádný význam pro efektivnost výuky.

Metoda je způsob výuky učitele v jednotlivých předmětech při respektování cílů výuky, obsahu učiva a při dodržování didaktických zásad. Metody bývají členěny podle různých hledisek. Zpravidla se rozlišuje podle logického postupu metoda analytická a syntetická, dedukce a indukce, metoda dogmatická a genetická nebo podle převládajících prostředků metoda ústního podání (přednáška, seminář, proseminář, cvičení) a práce s převažujícím využitím moderní didaktické techniky (zpětný projektor, počítač atd.).

Cílová orientace této bakalářské práce směřuje k významnému nástroji prověřování výsledků pedagogického procesu formou zkoušení studentů s přihlédnutím k jeho efektivnosti.

### 3 ZKOUŠENÍ JAKO PROCES OVĚŘOVÁNÍ ZNALOSTÍ

#### 3.1 Hodnocení a jeho význam

Pravidelné hodnocení žáků je nedílnou součástí učení a vyučování ve škole. Může se uskutečňovat širokou škálou forem od pouhého nahlížení přes ramena žáků, písíciích do sešitu, až po oficiální provádění zkoušek stanovených nadřízenými orgány. Existuje celá řada postupů, používaných pro hodnocení žáků a jimi dosahovaných výsledků. Každý z nich se vyznačuje specifickými metodami a technikami. [Kyriacou, s. 121]

*Ve své bakalářské práci se zabývám hodnocením efektivnosti pedagogického procesu zaměřeného na hodnocení na vysoké škole. Mnoho monografických titulů je ale zaměřeno na hodnocení žáků na základních a středních školách, proto některé poznatky získané studiem této literatury budou aplikovány a upraveny na požadavky škol vysokých.*

Termín hodnocení se vztahuje v zásadě ke každé činnosti, která slouží pro posouzení výkonů žáků, ale nejen jich. Hodnocení představuje ty techniky, které můžeme použít k sledování prospěchu žáků v podobě konkrétních výsledků učební činnosti. První a nejdůležitější otázka, kterou si musíme při hodnocení zodpovědně položit, je otázka proč? Za jakým účelem provádíme hodnotící činnosti? [Kyriacou, s. 121]

Hodnocení může sloužit řadě různých cílů. Nejčastější z nich jsou následující:

1. hodnocení má být zpětnou vazbou o prospěchu žáků;
2. hodnocení má poskytnout žákům zpětnou vazbu o jejich pokroku;
3. hodnocení má žáky motivovat;
4. hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka;
5. hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka;
6. hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení.

#### 3.2 Základní problémy hodnocení

Vysokoškolská výuka má určitá specifika, jimiž se odlišuje od pojetí výuky na nižších stupních vzdělávání. Vychází z předpokladu, že vysokoškolák je intelektuálně vyspělý a samostatný, že má zájem vzdělávat se a usiluje o získání vysokoškolského vzdělání.

Vysokoškolské studium je specifické i ve struktuře jednotlivých forem výuky, v časovém uspořádání akademického roku (v dělbě na semestry, zápočtové týdny, zkuškové období) a v obsahové a organizační koncepci studia (modulový systém, kreditový systém).

Efektivní vysokoškolská výuka by se měla podle výsledků některých zahraničních výzkumů řídit těmito pravidly:

1. Předpokladem efektivní výuky je kvalita výkladu učiva. Kvalita přednášky je v přímém rozporu s její nesrozumitelností a komplikovaností.
2. Učitel by měl mít skutečný zájem o studenty a měl by respektovat jejich osobnost. To znamená umožňovat studentům vyslovení názorů, brát v úvahu jejich zájmy a nepodceňovat je. Zájem o studenty by měl být věcný; extrémní starostlivost a emocionalita na vysokou školu nepatří.
3. Aktivní zapojení studentů do vyučovacího procesu je v souladu se zásadou aktivního vyučování. Jde o takovou spolupráci učitele a studentů, která se projevuje jednak samostatnou individuální prací studentů, jednak různými formami kooperace (projektová výuka, ekonomické hry aj.). Samostatnost by neměla vést k bezradnosti studentů při plnění úkolů zadaných učitelem. Student potřebuje vedení, pomoc učitele.
4. Cílová orientace výuky je podmínkou její efektivnosti. I v tomto případě je zdůrazněno východisko každé smysluplné lidské práce, která směřuje k plnění projektovaných cílů. To platí dvojnásobně pro pedagogickou činnost, jejíž cíle se promítají i do stanovených požadavků ověřovaných metodami zkoušení. Cíle výuky jsou i pro studenty individuálními podněty k samostatnému studiu.
5. Objektivní hodnocení studentů se jeví jako samozřejmý požadavek. Je to opravdu jen zdání, a to i v případě, že učitel o takové hodnocení usiluje. Normativně je vázáno na splnění studijních povinností. Posouzení úrovně plnění těchto povinností je však značně obtížné. Této problematice je věnována samostatná pozornost v další části bakalářské práce.

K základním problémům hodnocení můžeme řadit otázku přístupu k stanovení požadavků na výkon studentů u zkoušek s přihlédnutím ke statistickým charakteristikám určitého souboru (ročníku, studijní skupiny). Tento způsob bývá označován jako zkouška relativního výkonu a hodnocení se označuje jako *normativní* (Průcha, 1998). Normou může být četnost, která v daném souboru odpovídá normálnímu rozdělení (studenti průměrní, vynikající, slabí), ale i jiná charakteristika.

Měřítkem hodnocení může být splnění úkolu podle stanovených kritérií. Hodnotová polarita uvádí dva krajní stavy, mezi nimiž je zavedená klasifikační škála (na UTB ve Zlíně v současné době šestistupňová škála), jednotlivé stupně jsou označeny čísly (tradičně 1 až 4) nebo aktuálně písmeny (A až F). Vzdálenost mezi jednotlivými stupni nemusí být stejná – to záleží na pojetí hodnotící škály. Takové hodnocení se nazývá *kritériální hodnocení*. Pokud jsou kritéria přesně definována a platí-li pravidla pro jejich obecné užívání, možno hovořit o vzdělávacích standardech.

K moderním prostředkům hodnocení patří tzv. *hodnocení portfolia*. Spočívá v tom, že se komplexně hodnotí kolekce studentova výkonu v příslušném semestru či ročníku. Předmětem hodnocení se stávají ročníkové a semestrální písemné práce, eseje, seminární práce, projekty, ale i průběžné testy, závěrečné testy či jiné písemné práce, hodnocení praxe zpracovaná studentem i pracovníky podniků, kde student zpracovával bakalářskou práci resp. práci diplomovou apod. Jedná se o dost nesnadnou metodu hodnocení, dosud nedostatečně ověřenou a testovanou na nižších stupních v analogických podmínkách.

### 3.3 Funkce zkoušky

Význam zkoušky jako nedílné součásti pedagogického procesu můžeme vyvodit z funkcí, které by měla plnit.

#### 3.3.1 Funkce kontrolní

Je to jedna ze základních funkcí zkoušení. „Zkouškou se zjišťuje komplexní zvládnutí látky vymezené v dokumentaci (syllabu) předmětu, prezentované ve výuce na úrovni odpovídající absolvované části studia včetně schopnosti získané poznatky tvůrčím způsobem aplikovat.“ (Čl. 12 Studijního a zkušebního řádu UTB ve Zlíně). Jde tedy o kontrolu výkonu studenta. Výkonem rozumíme výsledné hodnoty jeho studijního úsilí. Zkouška by měla prověřit:

- objem vědomostí;
- úroveň teoretického myšlení (např. v oblasti ekonomických jevů) ;
- schopnost argumentace studenta;
- schopnost tvůrčí aplikace poznatků.

Studentovi poskytuje zkouška a z ní plynoucí hodnocení kontrolní informaci o výsledku jeho úsilí. Bez této kontrolní informace studentovo úsilí zpravidla klesá, efektivnost jeho

studia je nízká. Nepřesná nebo nesprávná informace plynoucí z kontrolní funkce zkoušky vyvolává u studenta pochybnosti a citové napětí. Podobný účinek má zpravidla nepromyšlená kontrola studia.

Kontrolní funkce se uplatňuje i ve vztahu k výkonu učitele. Jde o vlastní pedagogické působení učitele. Umožňuje zjistit, zda používal vhodných didaktických metod a prostředků.

### **3.3.2 Funkce regulační**

Znalost výsledků studijního úsilí má pro studenta význam regulační. Na základě hodnocení může své další studium usměrňovat žádoucím směrem, může zdokonalit metodu studia, jeho časové proporce a celkovou organizaci. Mají-li vědomosti studentů obecně nízkou úroveň, měl by se učitel zamyslet nad svou didaktickou prací, nad didaktickými nedostatky. Proto má zkoušení a hodnocení i pro učitele funkci regulační.

### **3.3.3 Funkce motivační**

Motivační význam zkoušení a hodnocení je determinován aspirační úrovní studenta. Je-li student přesvědčen o svých schopnostech a dovednostech a disponuje-li dostatečnou aspirační úrovní, pak má ke studiu „ofenzivní“ přístup. Úspěch, kterého dosáhne u zkoušky, studenta aktivuje, vyvolává u něho pocit uspokojení. Pocit úspěchu u zkoušky posiluje motivaci ke studiu, což se projevuje ve zvýšeném studijním úsilí. Student se zaměřuje na samotný proces učení, na jeho obsah. Vytváří si pozitivní vztah k studovanému oboru. Úspěch připisuje svým schopnostem a dovednostem, své pílě a vytrvalosti. Z případného neúspěchu viní sám sebe z nedostatečné pílě, vytrvalosti apod. Tyto skutečnosti působí na studenta aktivačně, mobilizují ho k většímu úsilí.

Má-li student ke studiu defenzivní přístup, který vyplývá z nízké aspirační úrovně, tj. z předsvědčení, že má malé schopnosti, pak zkoušení nemá kladný motivační účinek. Právě naopak: úspěch, kterého dosáhne u zkoušky, pokládá v tom případě za štěstí, nebo jej spojuje s dobrou náladou examinátora apod. To znamená, že úspěch studenta v tom případě kladně nemotivuje, nepřináší mu uspokojení. Úspěch připisuje vnějším faktorům, které jsou mimo něj. Samozřejmě jej v tom případě demotivuje neúspěch, studium pokládá pro sebe za obtížné a nezvládnutelné, měl smůlu při volbě otázky apod.

### 3.3.4 Funkce intenzifikační

Zkouška může mít i významnou funkci z hlediska vlastního vzdělávacího procesu. Při přípravě na zkoušku si student osvojuje některé poznatky, které v průběhu přednášky, cvičení či semináře nepostřehl, které mu „vypadly“, nebo které učitel zmínil jen okrajově nebo s odkazem na literaturu.

### 3.3.5 Funkce diagnostická

Zkoušení plní i funkci diagnostickou, a to jak pro učitele, tak i pro studenta. Učitel může do jisté míry v průběhu zkoušky blíže poznat osobnostní rysy studenta, některé jeho schopnosti a dovednosti, jeho úroveň poznávacích procesů i jeho profesionální předpoklady. Pro studenta může být zkouška příležitostí k bližšímu poznání učitele, což zejména přednášková forma výuky nedovoluje.

### 3.3.6 Funkce výchovná

Spočívá v tom, že vede studenta k soustavné práci. Pěstuje se vytrvalost a píle. V neposlední řadě vede studenta k odpovědnosti a sebekritice.

Velký význam má chování učitele u zkoušky. Vnímání studenta u zkoušky je zvláště citlivé. Chování učitele může působit velmi negativně. Negativní efekt mohou vyvolat i drobné organizační nedostatky, které student ve výuce přehlédne, u zkoušky však nikoliv. Nepřesná formulace otázky v písemné práci je studentem vnímána daleko citlivěji. Důležité je, aby si byl učitel vědom významu svého výchovné působení a nepodceňoval je v nesprávné představě, že studenti jsou dospělí lidé, které už vychovávat nelze.

## 3.4 Metody a formy zkoušení

Mnozí teoretici didaktiky (Tolstoj aj.) brojili proti zkoušení a chtěli je ze škol odstranit. Označovali zkoušení jako středověký přežitek, jako překážku vyučování apod. Dnes je možno pokládat tyto názory za překonané, za projev určitého anarchismu, za pseudorevolučnost a psychologickou zvrácenost (Kádner).

Současná didaktika pokládá zkoušku a zkoušení za organickou součást pedagogického procesu. Studenty však je nezřídka vnímána jako centrum jejich činnosti na vysoké škole. Paradox je v tom, že studenti mají často tendenci podřizovat své studijní úsilí povaze

zkoušky, nezřídka požadavkům examinátora, což je zvláště zjevné, pokud jsou zkoušející dva nebo i více. Jde o extrémně nesprávné chápání funkce zkoušky; svědčí však o jejím významu.

Zkouška (zápočet, klasifikovaný zápočet) je svým způsobem závěrečnou fází výuky. Představuje zpětnou vazbu ve vztahu pedagog – student. Do jisté míry se v ní odráží i práce učitele a v širších souvislostech práce ústavu (katedry) a fakulty jako celku.

Přípravě a provedení zkoušky se ze strany učitele nevěnuje tolik pozornosti, jak si tento významný pedagogický akt zaslouhuje. Značná pozornost se věnuje státním závěrečným zkouškám, méně však zkouškám předmětovým. Při tom je zjevně žádoucí zabývat se jimi z hlediska obsahového, didaktického i organizačního.

Zpravidla se rozlišují dva základní druhy: *zkoušení písemné a ústní*. I u vysokoškolské výuky je možno podle frekvence hovořit o zkoušení průběžném, semestrálním a závěrečném (státní závěrečná zkouška). K těmto dvěma základním druhům přistupuje ještě v některých případech zkouška kombinovaná, která předpokládá zkoušku písemnou a ústní.

### 3.4.1 Písemné zkoušení

Je obecně pokládáno za přiměřeně náročný způsob zkoušení. Má celou řadu úskalí, zejména proto, že výkon se někdy dost obtížně hodnotí. Je tomu tak proto, že studenti mají rozdílné vyjadřovací schopnosti. Proto i při srovnatelných znalostech odpovídají na položenou otázku na různé úrovni. Další problém je v tom, že i dobrá formulace otázky zpravidla připouští různou explikaci. Někteří studenti dodrží ve své odpovědi víceméně logický postup (např. od definice jevu k jeho členění až po aplikaci na praktických příkladech); ne všem se to však podaří. Hodnocení a klasifikace takových písemných prací je pro učitele náročná.

Jinak to bude u takových otázek, které předpokládají taxativní výčet určitých fakt. V těchto případech může učitel hodnotit úplnost a vhodnost příkladů (není to „slohová práce“). Lépe se opravují i hodnotí.

### *Didaktické testy*

Velmi oblíbené ve světovém měřítku a v posledních letech i u nás jsou různě koncipované *testy* (propaguje je behavioristická pedagogika). Jejich podstatu tvoří určitý počet otázek,

na které student písemně odpoví. Odpovědi se zpravidla bodují. Body možno převádět na procentuální vyjádření a obojí na klasifikační stupně.

K přednostem didaktických testů patří:

- snižují subjektivitu hodnocení;
- při vhodné formulaci a obsahové náplni mohou být pro studenty zajímavé;
- jsou poměrně rychlou formou zkoušky;
- mohou zahrnout obsáhlejší rozsah učiva než ústní zkouška;
- snadněji se opravují.

Zpracování testů, jejich příprava, je však pro učitele značně náročná. Východiskem by měla být pedagogická dokumentace (zejména cíl a obsahová náplň příslušné disciplíny).

První fází tvorby testu je tzv. *operacionalizace*. V této fázi si musí tvůrce testu ujasnit, co má být finálním výsledkem studentova úsilí. V následné fázi je třeba definovat požadovanou kvalitu studentova výkonu. Tato procedura se označuje jako *kvalifikace*. Dále je nutno stanovit i míru výkonu studenta, tj. jak dokonale musí umět výkon podat. Tato fáze přípravy testu se označuje jako *kvantifikace*.

Testované položky (jednotlivé otázky) mohou být různého typu. *Didakticky nejhodnotnější* jsou takové otázky, na které musí student vytvořit odpověď, event. u nichž musí sám vyvodit závěr, resp. k závěru dojít analýzou, dedukcí, propočtem apod. Učitel v tom případě ukládá studentovi úkoly typu „Vypočtete...“, „Definujte...“, „Charakterizujte...“, „Rozhodněte...“, „Zdůvodněte...“ apod.

Někdy je test založen na *doplňování neúplných odpovědí*. V tom případě učitel prezentuje neúplné odpovědi a úkolem studenta je tvrzení doplnit. „Hádání“ odpovědí je v tomto případě nemožné. Pro učitele je celkem snadné formulovat tento typ testu. Problém může být v tom, že se mohou objevit odpovědi neočekávané, které se obtížněji hodnotí.

Někdy se používají *testy porovnávací*. Jsou zaměřeny na vzájemné souvislosti jevů. Tvrzení se obvykle seřadí do dvou sloupců: do jednoho se uvedou např. příčiny určitého jevu, do druhého následky těchto příčin. Studentův úkol spočívá v tom, že uvede příčiny a následky do patřičné souvislosti.

Variantou porovnávacích testů jsou testy řadící otázky a úkoly podle určitého kritéria. I v tomto případě má student před sebou dva sloupce údajů. Jeho úkolem je seřadit údaje např. podle časové posloupnosti, podle určitého algoritmu apod.



Z výsledků porovnávacích testů může učitel poměrně rychle získat přehled o tom, zda studenti znají důvody, příčiny, místa, čas sledovaných jevů apod. Zpravidla je možno rozpoznat, jak byly poznatky pochopeny, popř. zda studenti dovedou poznatky aplikovat. Podmínkou však je, aby otázky byly homogenní. „Hádání“ je možno omezit tím, že počet možných řešení bude větší než počet testovaných položek.

*Nejméně didakticky hodnotné* jsou testy založené na volbě jedné odpovědi z několika možných, z nichž jedna je správná. Psychologicky jsou založeny na rozpomínání. Nabídnuté odpovědi jsou pro studenta nápovědou. Volba správné odpovědi je pro něho snazší než odpověď vytvořit. Jde o jakýsi „kviz“, u něhož nelze vyloučit „hádání“.

„Hádání“ však lze omezit jednoduchou statistickou procedurou, kterou učitel studentům sdělí. Vyzve je, aby v případě, že neznají správnou odpověď, na příslušnou otázku neodpovídali, protože každá špatná odpověď snižuje celkový výsledek a výslednou klasifikaci. Postupuje se podle tohoto vzoru: celkový výsledek (V) se bude rovnat rozdílu mezi odpověďmi správnými (S) a nesprávnými (N), tedy  $V = S - N$ . Je-li např. celkový počet otázek 20 a student odpoví 13 správně, 4 chybně a na 3 neodpoví vůbec (nechtěl „hádat“), pak  $V = 13 - 4$ , tj. 9. Kdyby např. při 13 správných odpovědích bylo 7 špatně (3 „hádal“ , a to nesprávně), pak celkové skóre  $V = 13 - 8$ , tj. 5, tedy o 4 body horší než v shora uvedeném případě.

Ve snaze ztížit celkovou úroveň těchto testů a omezit možnosti „hádání“ zahrnují tyto testy větší počet možných odpovědí, např. 5. Při tom může u všech testovaných položek platit, že správná je jen jedna odpověď, nebo dvě, nebo všechny, nebo žádná. Správné vyřešení takového testu je pro studenta složitější. Velmi záleží na formulaci otázek i odpovědí. Odpověď nebo odpovědi správné musejí být jednoznačné. To je pro učitele náročný úkol.

Testy jako nástroj zkoušení a hodnocení znalostí studentů mají ovšem i svoje *nevýhody*:

- objektivnost při posuzování znalostí studentů je menší než u ústního zkoušení;
- je to metoda dosti povrchní, a to zvláště v tom případě, že otázky nejsou precizně formulovány;
- zvláště obtížně se hodnotí hloubka znalostí;
- i u kvalitnějších testů nelze zcela vyloučit „hádání“ ;
- nelze hodnotit vyjadřovací schopnosti studentů;
- nelze posoudit jejich myšlenkový postup;

- příprava kvalitního testu je obsahově i časově značně náročná. Na některých vysokých školách se jejich přípravě věnují někdy i početné týmy učitelů, takže jejich finální podoba je časově značně náročná.

Učitelé však často zdůrazňují především *výhody*:

- snadná a rychlá oprava testů;
- jejich použití je pružné, a to i v několika skupinách (A, B atd.).

### ***Bodové hodnocení***

Výsledky testů bývají zpravidla vyjádřeny bodovací metodou. Obecně je to analytická metoda hodnocení výkonu. Předmětem hodnocení mohou být znalosti, schopnosti, dovednosti, ale i jiné parametry.

K metodickým problémům testů patří zejména:

- nutnost vytvoření klíče, tj. způsobu bodového hodnocení správných odpovědí;
- otázky mohou být různě obtížné; pak i jejich správné odpovědi budou mít různou bodovou hodnotu;
- test může obsahovat základní otázky, které by měly zvládnout všichni studenti bez rozdílu (základní učivo). Vedle nich může test obsahovat i otázky náročné, přístupné studentům nejlepším, což umožňuje jejich diferenciaci;
- výběr testovaných položek je náročný. Jde o to, aby zahrnovaly podstatné učivo (v souladu s pedagogickou dokumentací);
- váha jednotlivých otázek nebývá stejná. V konkrétních případech může být nesnadné tuto váhu relativně přesně vyjádřit. Chybou by bylo výrazné nadhodnocení nebo podhodnocení některých položek;
- volba stupnice (škály) pro hodnocení jednotlivých odpovědí nemusí být jednoznačná. Proto je žádoucí úroveň odpovědí definovat (za jakou odpověď bude 6 bodů, 8 bodů atd.);
- výsledné hodnocení jednotlivých položek (skóre) je žádoucí studentům sdělit.

### *Výhody bodovací metody*

- Učitel může brát v úvahu několik faktorů hodnocení jednotlivých odpovědí.
- Jsou-li jednotlivá kritéria definována, je možno očekávat vyšší stupeň objektivity hodnocení.
- Zanedbatelné není ani to, že u studentů vyvolává bodovací metoda hodnocení dojem vyšší objektivity hodnocení než u jiné formy zkoušení (to ovšem objektivně platí jen v případě, že je test kvalifikovaně připraven).
- Výsledky hodnocení u jednotlivých studentů umožňují snadné srovnávání jejich výkonu podle dosaženého skóre.
- Bodovací metoda může být s výhodou využívána při počítačovém zpracování výsledků.

### *Nevýhody bodovací metody*

- Složitost a náročnost zpracování.
- Falešný dojem objektivity hodnocení. Už ve fázi přípravy testů se učitel nemůže zcela zbavit subjektivních přístupů k jejich koncipování, při volbě jednotlivých otázek, při definování úrovní hodnocení jednotlivých otázek, při rozhodování o vahách.

Nejhorším výsledkem aplikace této metody může být sumární pojetí studenta jako určitého skóre (součtu dosažených bodů), v němž se ztrácí jeho osobnost.

### **3.4.2 Ústní zkoušení**

Je to významná forma zkoušení studentů. V očekávání osobního kontaktu s učitelem student přistupuje s vážností k přípravě na zkoušku: u některých studentů vyvolává obava z neúspěchu vysokou intenzitu studijního úsilí, u jiných se projevuje snahou dosáhnout u učitele za podaný výkon uznání. Ústní zkouška omezuje možnost nezaslouženého úspěchu („proklouznutí“) na minimum.

Formálně se projevuje vážný vztah studentů k institutu zkoušky ve společenském oblečení. Závažnost zkoušky by však neměla vyvolávat u studentů strach. Zde zřejmě hraje významnou úlohu osobnost examinátora. Studenti by měli pokládat zkoušení za přirozenou součást pedagogického procesu. Zkouška by neměla být vnímána jako trest nebo

martyrium. Ideální by zřejmě bylo, kdyby se učiteli podařilo vyvolat u studentů potřebu prověření znalostí formou zkoušky.

Na druhé straně učit se pro zkoušku je nezdravý jev. Vede ke dřeni, ke školometství a k verbalismu. Příčinou tohoto jevu může být nesprávný metodický přístup učitele ve výuce, např. malá srozumitelnost při výkladu složité partie učiva, malá názornost apod. Pro studenta by mělo být rozhodující motivací získání vysokoškolského vzdělání ve studijním oboru, který si uvědoměle zvolil, resp. i perspektiva vlastního uplatnění v praxi po ukončení studia.

Průběh vlastní zkoušky může mít rozdílnou podobu, zpravidla v závislosti na příslušné studijní disciplíně. Obvykle si student vylosuje otázku (otázky) z určitého okruhu, který dal učitel studentům k dispozici v průběhu semestrální výuky. Otázky by měly být formulovány (opět v závislosti na povaze předmětu) jako určitý širší problém, který nutí studenta k logickému používání vědomostí a přesnějšimu vyjadřování. Je na zvážení učitele, zda poskytne studentovi určitý čas na přípravu.

Vlastní zkouška zpravidla probíhá tak, že student vyloží teoretickou podstatu problému a doplní ji praktickými příklady. Zkouška by neměla být jen monologem studenta. Měla by postupně přecházet v dialog, jehož prostřednictvím se učitel přesvědčuje o hloubce poznání studenta, o pochopení vztahů mezi jednotlivými jevy a o schopnosti aplikovat teoretické vědomosti na praktické příklady. Samozřejmě, že jednoslovné odpovědi je nutno vyloučit.

Pokud jsou studentovy odpovědi nesprávné, je nutno studentův výklad přerušit, mimo jiné i proto, aby u něho nevznikl mylný dojem, že odpovídal správně. Učitel může studentovi pomoci nalézt správnou odpověď, nikoliv však za cenu jejího „dolování“. Pokud student správně objasní podstatu problému, může učitel podle vlastního uvážení klást doplňující otázky (třeba i detailnější). Ani mezi těmito otázkami by neměly chybět takové, které od studenta vyžadují určité myšlenkové operace. Mohou být zaměřeny na charakteristiku určitých vztahů, nebo zdůvodnění určité teze, nebo vyvození určitého závěru apod. Právě tyto odpovědi mohou být signifikantní pro stanovení určitého stupně hodnocení studentova výkonu.

Určitý didaktický problém je současné zkoušení dvou nebo tří studentů. K této formě zkoušky může vést snaha učitele o její zefektivnění. Zkouška může probíhat tak, že

studenti se v odpovědích na položenou otázku střídají podle pokynu učitele. Z hlediska organizace takové zkoušky je nezbytné, aby její průběh poskytoval možnost diferencovaného hodnocení znalostí jednotlivých studentů.

Učitel hodnotí výkon studenta víceméně nezáměrně již v průběhu zkoušky. Může se to projevovat výrazem jeho obličeje, hlasovou intonací, gestem apod. Reaguje prostě na studentovy odpovědi. Toto mnohdy bezděčné hodnocení může student intenzivně prožívat. Jeho výkon může být touto cestou pozitivně nebo negativně ovlivňován. Proto je žádoucí, aby učitel pokud možno minimalizoval toto implicitní hodnocení, resp. vyloučil taková gesta a výrazy obličeje, které by mohly studenta dezinformovat, resp. deprimovat.

Význam explicitní hodnocení (na UTB ve Zlíně podle stupnice ECTS) tkví v tom, že:

- pěstuje vážný poměr studentů k plnění studijních povinností;
- učitelům zprostředkovává zpětnou vazbu identifikující úroveň znalostí studentů a do určité míry i výkon učitele.

Někteří učitelé se při ústním zkoušení dopouštějí té chyby, že do značné míry zaměňují zkoušku za výklad učiva. Široce vysvětlují problémy, které student při studiu nezvládl. Nelze ovšem pokládat za chybu, jestliže učitel stručnou formulací uvede na správnou míru nepřesné nebo nesprávné odpovědi. Přednášení na zkoušce je navíc neefektivní.

Hodnocení studenta klasifikačním stupněm je pro učitele odpovědná práce. Někteří učitelé neradi zkoušejí právě z tohoto důvodu.

Základní didaktický problém zkoušení je otázka kritérií. Zkoušení má velkou didaktickou hodnotu jen v případě, je-li spravedlivé. Student má ovládat látku komplexně a v souvislostech. Šíře požadovaných znalostí je vymezena osnovami předmětů. Hluboká znalost problémů a jejich pochopení – to je základní kritérium vysokého hodnocení vědomostí. To neznamená, že student musí znát absolutně všechnu látku do podrobností. Důležité je pochopit logiku vědní disciplíny, vzájemnou souvislost hlavních problémů zkoušené látky. Taková znalost je zpravidla nemožná bez zvládnutí terminologie, podstatných jevů, zákonů apod. Ani v ekonomických disciplínách se nevystačí jen s přirozenou inteligencí, se selským rozumem. Nelze vařit z vody.

Na druhé straně to neznamená, že student musí ovládat doslovné znění definic kteréhokoliv pojmu. Nebo že by učitel měl trvat na nepodstatných faktech, na znalosti výjimek. To není správné pochopení náročnosti. Je to spíše škodlivé pedantství. Mnohdy

postačí odborná charakteristika pojmů. Je zřejmé, že se tu mohou setkat dva extrémní přístupy: liberálně benevolentní kritéria a nereálné požadavky. Jsou to krajnosti, kterých se každý učitel „musí naučit“ vystříhat. Jinak nebude spravedlivý.

Zajímavá a prakticky významná je otázka kritérií jednotlivých klasifikačních stupňů, která vyjadřují, kdy je výsledek zkoušky výborný, velmi dobrý atd. Na UTB ve Zlíně se po dlouhých letech tradičního hodnocení ve čtyřech stupních přešlo v nedávné době na jemnější hodnocení ECTS (European Credit Transfer System). Je žádoucí, aby jednotlivé klasifikační stupně byly definovány.

Při hodnocení výkonu studentů u zkoušky se mohou vyskytnout tyto (ale i jiné) *chyby*:

- klasifikovat studenta podle povrchně koncipovaného testu na základě jediné známky je neodpovědné;
- výsledné hodnocení by neměl být aritmetickým průměrem hodnocení dílčích testů, které student absolvoval v průběhu semestrální seminární výuky nebo na cvičeních;
- nesprávné je hodnotit jen paměť, výřečnost a rychlost (verbalismus) ;
- rozhodující je to, jak student pochopil podstatu problému, a to ve vztazích na relevantní související jevy;
- finální klasifikační stupeň (výsledná známka) by měla být objektivním (spravedlivým) hodnocením studentova výkonu.

Samostatným souvisejícím problémem zkoušení je analýza příčin neúspěchu u zkoušek. Tyto otázky nejsou předmětem zkoumání této bakalářské práce.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 FAKULTA MANAGEMENTU A EKONOMIKY VE ZLÍNĚ

### 4.1 Historie fakulty

Vytvoření samostatné Fakulty managementu a ekonomiky VUT Brno se sídlem ve Zlíně vyrostlo z naléhavé potřeby rozvoje moravských regionů Zlín, Uherské Hradiště, Kroměříž, Vsetín a Hodonín, zvláště pak z nutnosti dynamického rozvoje průmyslových, obchodních a veřejně správních institucí ve východomoravských regionech. Jedním z determinujících činitelů byla historická tradice a význam Tomáše Bati a Zlína v rozvoji jedinečné české a světově uznávané koncepce managementu, podnikové ekonomiky, podnikového a občanského vzdělávání. Konkrétními projevy těchto tendencí byla Ševcovská univerzita, Masarykovy pokusné školy, ustavení psychotechnické laboratoře a vytvoření Studijního ústavu s národohospodářským oddělením. Soustředění vysokoškolských pedagogů ve Zlíně po násilném zavření vysokých škol v roce 1939 bylo přínosem pro ilegální výzkum a vysokoškolskou výuku, zúročenou v poválečném průmyslovém rozvoji a budování výzkumných kapacit. Rozvoj gumárenského, plastikářského a kožedělného průmyslu ve Zlíně a dalších uvedených regionech si postupně vynutil formování vysokoškolských pracovišť v následující historické posloupnosti. [www.fame.utb.cz]

V roce 1969 byla zřízena Fakulta technologická VUT Brno se sídlem ve Zlíně o dva roky později se začal budovat obor Ekonomika a řízení spotřebního průmyslu zajišťovaný později na samostatné katedře od roku 1974. Po revoluci v roce 1992 se katedra ekonomiky a řízení transformovala na Institut managementu a ekonomiky členěný na katedry managementu a podnikové ekonomiky.

Po schválení akademickým senátem VUT Brno a akreditační komisí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy byla v roce 1995 ustanovena samostatná Fakulta managementu a ekonomiky VUT Brno ve Zlíně. Rok 2000 je historickým rokem, kdy zákonem č. 404/2000 Sb. o zřízení Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně byla Fakulta managementu a ekonomiky (dále jen FaME) vyčleněna z Vysokého učení technického v Brně a k 1.1.2001 se stala součástí Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Následující tabulka ukazuje vývoj počtu studentů a počtu akademických pracovníků v jednotlivých letech od založení samostatné FaME v roce 1995 až po současnost. V počtech studentů jsou zahrnuti studenti prezenční i kombinované formy studia společně



se studenty doktorských studijních programů a studenty bakalářského studijního programu na VOŠE při Obchodní akademii ve Zlíně.

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Počet studentů	504	568	703	888	1204	1914	2256	2660	2864	3103
Počet pracovníků	34	44	47	56	60	82	99	123	111	118
Studijní programy a obory	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	4/6	4/8	4/9	5/10	5/10

Tab. 1. Vývoj počtu studentů a akademických pracovníků v letech 1996-2005 [11]

## 4.2 Formy a obory studia na FaME

V současné době nabízí ve vzdělávací činnosti v prezenční a kombinované formě studia dva bakalářské, dva navazující magisterské a jeden doktorský studijní program. Rozvíjí formy celoživotního vzdělávání identické bakalářským a navazujícím magisterským studijním programům. Garantuje v rámci Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně dva bakalářské studijní programy realizované na Vyšší odborné škole ekonomické ve Zlíně (dále jen VOŠE) v prezenční i kombinované formě. Zejména při výuce v kombinované formě studia a celoživotním vzdělávání jsou postupně aplikovány formy distančního e-learningového studia přes portál <http://education.utb.cz>. Fakulta má od roku 2003 oprávnění uskutečňovat habilitační řízení v oboru management a ekonomika podniku.

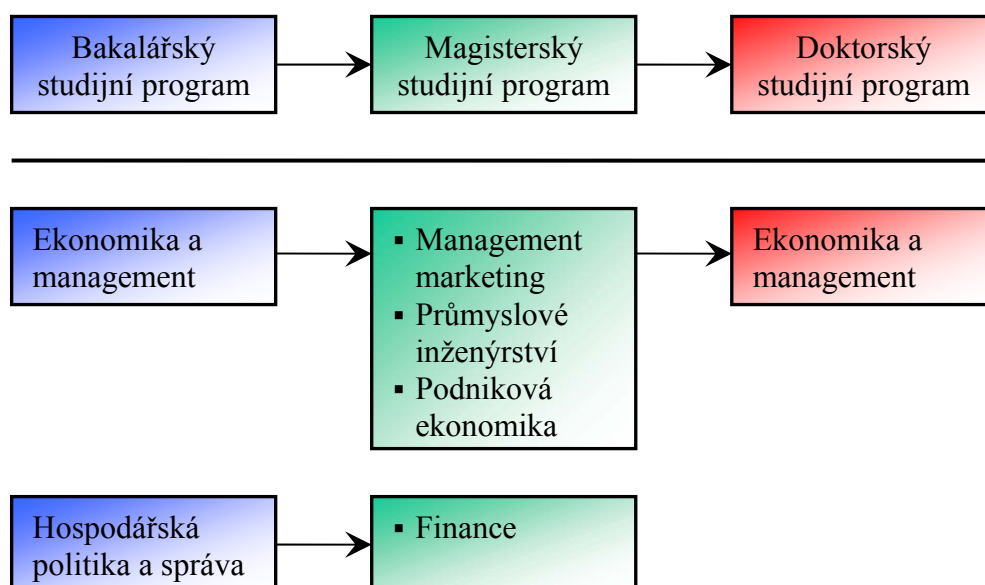


Schéma 2. Obory studia na FaME v akademickém roce 2005/2006 [Vlastní zpracování]

## 5 HODNOCENÍ EFEKTIVNOSTI PEDAGOGICKÉHO PROCESU

### 5.1 Postup řešení

Postup řešení bakalářské práce můžeme schématicky znázornit v následujících krocích:



*Schéma 3. Postup řešení bakalářské práce [Vlastní zpracování]*

Uvedený postup vychází z metodiky tvorby vědecké práce, ke které se zpracování bakalářské práce svým obsahem blíží.

### 5.2 Stanovení cílů výzkumu

Cílem bakalářské práce je zhodnocení efektivnosti pedagogického procesu na základě dotazníkového šetření ze dvou různých pohledů:

1. z pohledu studentů, jejichž znalosti jsou ověřovány a
2. z pohledu pedagogů, kteří jsou examinátory.

Hlavním cílem bakalářské práce je syntetizovat výsledky analytických postupů a formulovat náměty směřující ke zlepšení současného stavu hodnocení studentů u zkoušek

z předmětů, které jsou součástí bakalářských a magisterských studijních programů, a tím přispět ke zvýšení účinnosti pedagogického procesu na FaME UTB ve Zlíně.

### 5.3 Hypotézy výzkumu

V rámci výzkumu byly stanoveny následující hypotézy:

1. Pro méně než 30 % dotázaných studentů je zkoušení stresující součástí pedagogického procesu, která negativně působí na jejich výkon.
2. Více než 60 % dotázaných studentů preferuje písemné zkoušení oproti zkoušení ústnímu a kombinovanému.
3. Více než 60 % dotázaných pedagogů preferuje ústní zkoušení.

### 5.4 Výzkumný vzorek

V rámci průzkumu Hodnocení efektivnosti pedagogického procesu, který byl proveden na Fakultě managementu a ekonomiky v letním semestru akademického roku 2005/2006 bylo náhodně dotázáno celkem 347 studentů FaME. Již v úvodu analytické části je uvedeno, že na FaME v akademickém roce 2005/2006 studuje 3103 studentů včetně 97 studentů doktorského studijního programu.

Do výzkumu nebyli zahrnuti tito studenti:

- studenti doktorského studijního programu (97 studentů);
- studenti bakalářského studijního programu vyučovaného na VOŠE (789 studentů).

Tito studenti nebyli začleněni do výběrového šetření z těchto důvodů:

- studenti doktorských studijních programů nejsou hodnoceni klasickým způsobem jako studenti prezenčních či kombinovaných studijních oborů;
- výzkum je zaměřen pouze na studenty FaME. Studenti VOŠE nebyli zahrnuti do zkoumaného vzorku proto, že jejich výuku zajišťují včetně zkoušení v nezanedbatelném počtu pedagogové této instituce, u nichž je možno předpokládat ve vztahu k šetřené problematice odlišné pedagogické přístupy (v žádném případě nejde o negativní hodnocení jejich pedagogických znalostí a dovedností – spíše naopak).

	Bakalářský studijní program		Magisterský studijní program	
	Prezenční	Kombinovaná	Prezenční	Kombinovaná
<b>Ekonomika management</b>	590	351	332	365
<b>Hospodářská politika a správa</b>	132	191	142	114

Tab. 2. Počty studentů FaME v akademickém roce 2005/2006 (bez studentů VOŠE a doktorského studijního programu) [Vlastní zpracování]

Výzkumný vzorek tedy představuje 15,65 % z celkového počtu studentů FaME řádně zapsaných ke studiu v akademickém roce 2005/2006. Časové omezení spojené se zpracováním této studie a poměrně malá možnost spolupráce s potenciálními respondenty z řad studentů kombinované formy studia (jejich výuka se koná jen v pátek odpoledne a v sobotu) neumožnila zvýšení počtu respondentů. Přesto je možno pokládat vzorek 347 studentů prezenční formy studia z hlediska velikosti i struktury a s přihlédnutím k potřebám řešení úkolů této bakalářské práce za postačující a validní.

Následující tabulka uvádí absolutní i poměrné zastoupení respondentů ve zkoumaném vzorku; nerozlišuje však studenty podle formy studia (studenty prezenční a kombinované formy).

Bakalářský studijní program			Magisterský studijní program		
Počet studentů celkem	Absolutní četnost	Relativní četnost	Počet studentů celkem	Absolutní četnost	Relativní četnost
1264	279	22,1 %	953	68	7,1 %

Tab. 3. Absolutní a relativní četnosti počtu respondentů na FaME [Vlastní zpracování]

Kdybychom vyloučili skupinu studentů kombinované formy studia, relativní četnost vrácených dotazníků by se výrazně zvýšila (viz Tab. 4).

Bakalářský studijní program			Magisterský studijní program		
Počet studentů celkem	Absolutní četnost	Relativní četnost	Počet studentů celkem	Absolutní četnost	Relativní četnost
722	279	38,6 %	474	68	14,3 %

Tab. 4. Absolutní a relativní četnosti počtu respondentů prezenční formy studia na FaME [Vlastní zpracování]

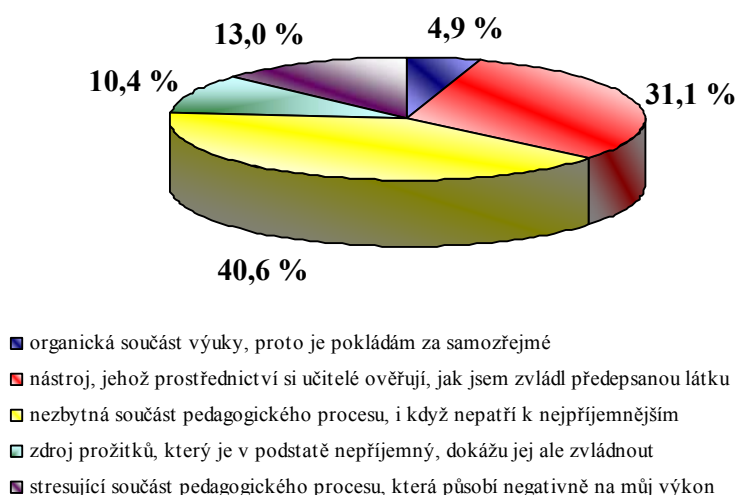
## 6 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ - STUDENTI

### 6.1 Dotazník

Jako základní metoda zaměřená na zjištění názorů respondentů na praktikované postupy pedagogů při zkoušení byl zvolen kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření. Dotazník byl sestaven ve dvojí verzi, a to zvlášť pro studenty a variantně pro pedagogy. Oba dotazníky byly formulovány tak, aby z odpovědí na otázky v nich obsažené bylo možno vyvodit závěr svědčící o účinnosti hodnocení výuky na FaME UTB ve Zlíně. Převažující počet otázek tvořily otázky uzavřené (s přihlédnutím k jejich snazšímu vyhodnocení). U některých uzavřených otázek měli respondenti možnost vícenásobné volby odpovědí. Dotazník pro studenty obsahoval 12 otázek (Příloha PII).

#### 6.1.1 Postoj studentů ke zkoušení

Zkoušení většinou nepatří k oblíbeným součástem studia. Proto jedna z uvozujičích otázek dotazníku směřovala k odhalení zásadního postoje studentů ke zkoušení jako takovému. Jak je zřejmé z níže uvedeného grafu, téměř 41 % dotázaných studentů považuje zkoušení za nezbytnou součást pedagogického procesu, i když zrovna nepatří k nejpříjemnějším. Třetina studentů považuje zkoušení za nástroj, prostřednictvím něhož si učitelé ověřují jejich vědomosti. Pouze 13 % studentů vnímá zkoušení jako stresující záležitost.



Graf 1. Postoj studentů FaME UTB ve Zlíně ke zkoušení [Vlastní zpracování]

Můžeme tedy konstatovat, že již vyhodnocení odpovědí na uvedenou otázku potvrzuje první hypotézy výzkumu, která zněla:

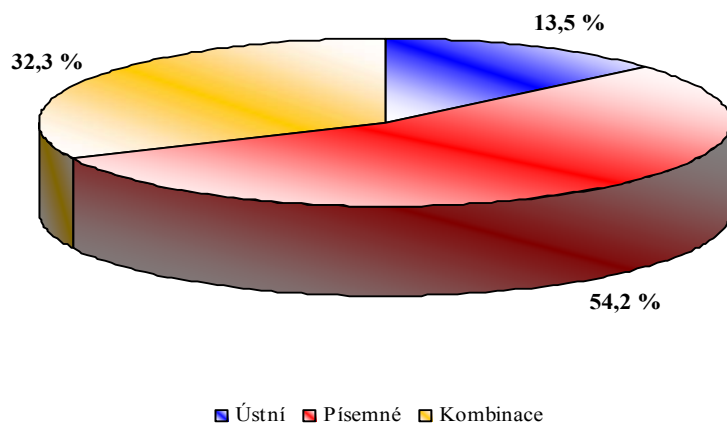
**H1: Pro méně než 30 % dotázaných studentů je zkoušení stresující součástí pedagogického procesu, která negativně působí na jejich výkon.**

Jak je patrné z grafu č. 1 prožívá stres u zkoušky 13 % dotázaných studentů. Toto zjištění můžeme pokládat za přijatelné s přihlédnutím k tomu, že někteří studenti pokládají za stres (jak bylo zjištěno dodatečným náhodným dotazováním u několika studentů) i různě intenzivně pociťovanou trému, která se projevuje zvláště u ústního zkoušení (u písemného v mnohem menší míře). Zjevně by bylo žádoucí při dotazníkovém šetření tohoto druhu oba pojmy rozlišit. Examinátor by však uvedených 13 % neměl pokládat za zcela uspokojivou mez pohody, i když s přihlédnutím k psychofyzickému vybavení populace bude zřejmě nutné s určitou mírou citového rozpoložení vždy počítat. (Hlubkový test by pravděpodobně odhalil jednak míru excitace zkoušeného, jednak příčiny stresu.)

### 6.1.2 Preference jednotlivých forem zkoušení

Jednotlivé formy zkoušení jsou u studentů různě populární. V současnosti zpravidla rozlišuje tři základní formy, na které byl zaměřen tento výzkum: ústní, písemné a jejich kombinaci. Další možnou formou zkoušení, která je velmi podobná písemnému, je zkoušení prostřednictvím počítačů automaticky generovanými testy. Při velkých kvantech studentů v jednotlivých ročnících a s přihlédnutím k poměrně velkému počtu značně diferencovaných předmětů učebního plánu je tato forma prakticky nevyužitelná. Je však realizovatelná u menších studijních skupin, např. u distančního vzdělávání. Uvedená tvrzení o obtížné využitelnosti automaticky generovaných testů se ovšem netýká takových disciplín jako je informatika aj., u nichž je zkoušení s využitím počítačů samozřejmostí.

Většina studentů (54 %) na FaME preferuje zkoušení písemné. Pouhých 13,5 % studentů dává přednost zkoušení ústnímu a více než třetina dotázaných studentů příznivě hodnotí zkoušení kombinované.



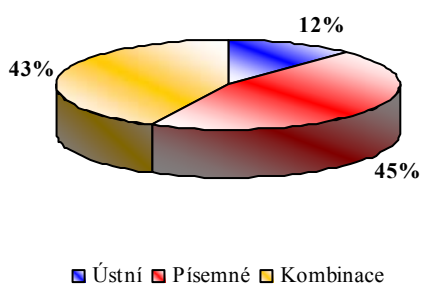
*Graf 2. Preference jednotlivých forem zkoušení u studentů na FaME UTB ve Zlíně [Vlastní zpracování]*

Odpovědi na tuto otázku v podstatě vyvrátily druhou hypotézu:

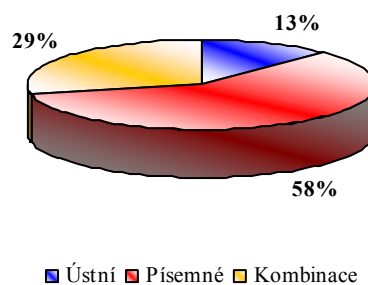
**H2: Více než 60 % dotázaných studentů preferuje písemné zkoušení oproti zkoušení ústnímu a kombinovanému.**

Písemné zkoušení preferuje pouze 54 % dotázaných studentů, velké oblibě se těší také zkoušení, které kombinuje písemný a ústní přístup.

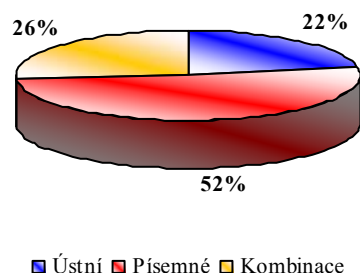
Komplexnější pohled na výsledky šetření uvedené otázky podle jednotlivých ročníků podávají následující grafy:



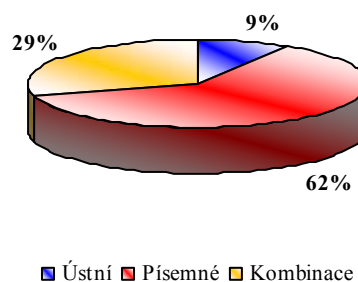
*Graf 3. Preference forem zkoušení – 1. ročník [Vlastní zpracování]*



*Graf 4. Preference forem zkoušení – 2. ročník [Vlastní zpracování]*



Graf 5. Preference forem zkoušení –  
3. ročník [Vlastní zpracování]



Graf 6. Preference forem zkoušení –  
4. ročník [Vlastní zpracování]

Porovnáme-li výsledky jednotlivých ročníků, vykazuje písemné zkoušení zvyšující se oblibu s postupem do vyšších ročníků (s výjimkou mírného poklesu ve třetím ročníku). Forma ústního zkoušení má v průběhu celého studia poměrně malý podíl zastánců (ve 4. ročníku jen 9 %). Je možné se domnívat, že nedostatečný trénink rozvíjející vyjadřovací schopnosti studentů v určité míře i u zkoušek z jednotlivých předmětů je značným handicapem, který mimo jiné nepřispívá k vytváření podmínek pro prezentaci bakalářských a diplomových prací u státních závěrečných zkoušek. Zejména však nepřispívá k rozvoji kvalifikačních předpokladů pro výkon manažerských funkcí vyžadujících ovládnutí komunikativních dovedností ve styku s obchodními partnery (schopnost argumentace apod.). Samozřejmě - vysoké úrovně komunikativních dovedností je možno dosáhnout specializovanou formou vzdělávání (v magisterském studijním programu na FaME předmět Interpersonální komunikace v řízení). Ústní zkoušení však může určitým dílem tyto dovednosti podpořit.

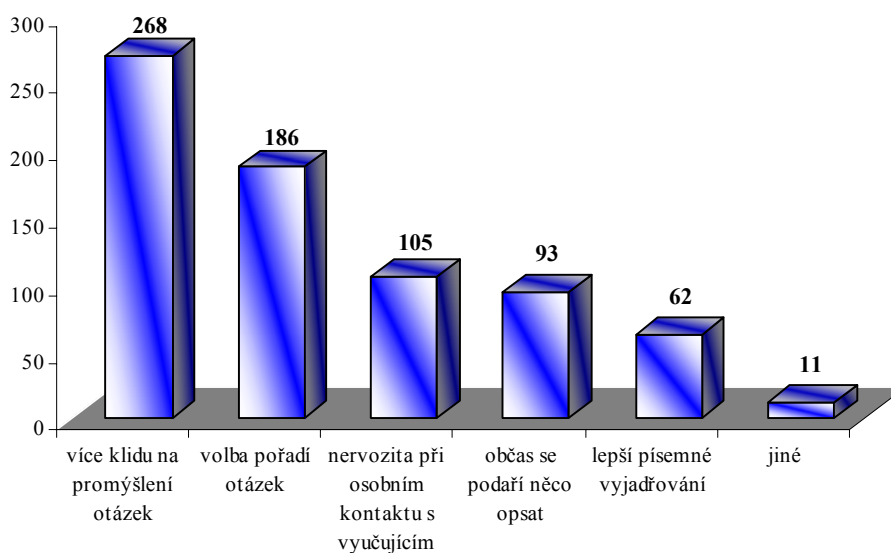
Důvody, proč studenti dávají přednost určité formě zkoušení, jsou uvedeny v další kapitole.



### 6.1.3 Důvody preferování písemného zkoušení

Jak vyplynulo z odpovědí respondentů na předchozí otázku, preferuje písemné zkoušení 54,2 % studentů. Při volbě odpovědi mohli označit více nabízených možností. Přihlédneme-li k tomu, že součástí kombinované zkoušky je i zkouška písemná, pak celkový podíl studentů preferujících písemné zkoušení (včetně těch, kteří označili preferenci písemného zkoušení) činí 86,5 % (abs. 300).

Graf č. 7 zobrazuje důvody, pro které studenti dávají přednost písemnému zkoušení. Je to na prvním místě možnost většího klidu při promýšlení odpovědi na položené otázky, jakož i možnost volby pořadí odpovědí. Poněkud překvapující je poměrně vysoký počet studentů (105), které znervózňuje osobní kontakt s examínátorem u zkoušky. Tato okolnost by měla být pro učitele námětem k zamyšlení. Určité rozpaky může dále vyvolat zjištění, že 93 studentů spoléhá při písemném zkoušení na podvádění („možnost občas něco opsat“). U vysokoškoláků nelze tyto výpovědi velkoryse přejít. Svědčí (bez mentorování) o určité míře nezralosti charakteru a nevyrovnané osobnosti studentů na nejvyšším vzdělávacím stupni školské soustavy.



Graf 7. Důvody upřednostňování písemného zkoušení [Vlastní zpracování]

Mezi ostatní důvody upřednostňování písemného zkoušení patří:

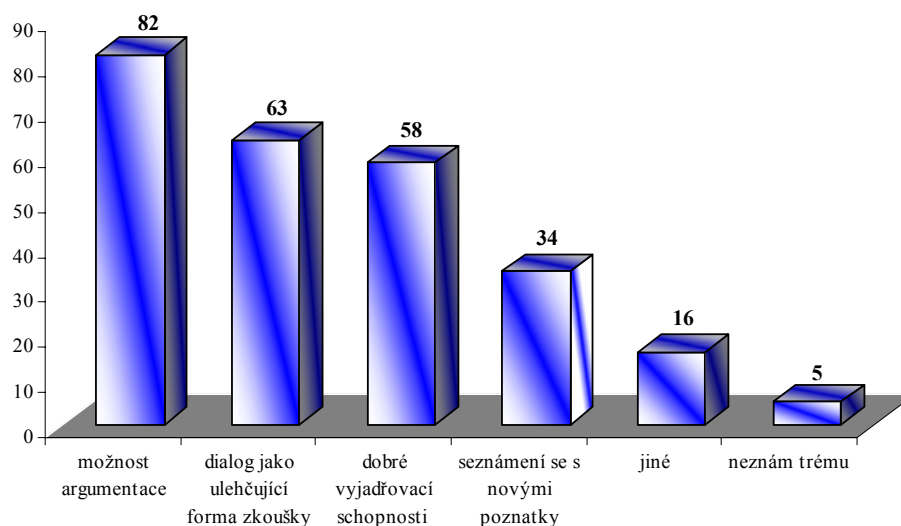
- jeho objektivnost;

- nehraje při něm roli momentální nálada zkoušejícího.

#### 6.1.4 Důvody preference ústního zkoušení

Ústnímu zkoušení dává přednost 13,5 % dotázaných studentů. I v tomto případě je možno přihlídnout k tomu, že respondenti, kteří zvolili odpověď „kombinovaná forma písemného a ústního zkoušení“, pokládají rovněž ústní zkoušení za vhodnou formu ověřování znalostí. Sumárně je to tedy 159 studentů (45,5 %) z celkového počtu dotázaných, kteří v podstatě přijímají kladně ústní formu zkoušení.

Studenti tuto formu zkoušení preferují proto, že mohou uplatnit v dialogu s učitelem argumentaci pro svoje tvrzení a tím přesvědčit o pochopení podstaty diskutovaného problému. Dialog je pro 63 studentů současně snadnější formou orientace v problému usnadňující volbu správné odpovědi. Zajímavé a poněkud překvapující, zejména v konfrontaci s odpověďmi na úvodní otázku šetřící postoj studentů ke zkoušení (s vědomím toho, že tréma není synonymem stresu), je minimální počet respondentů, které u ústní zkoušky trápí tréma.



Graf 8. Důvody upřednostňování ústního zkoušení [Vlastní zpracování]

Ostatní důvody upřednostňování ústního zkoušení jsou následující:

- diskuze o zkoušené látce;
- v případě neznalosti položené otázky může zkoušející položit otázku jinou;
- zkoušející může „navést“ studenta ke správné odpovědi, případně mu napovědět;
- studenti mohou zkusit uplatnit to, co umí, i když to není vždy k tématu otázky.

### 6.1.5 Předměty a jejich obtížnost

Součástí bakalářských i magisterských studijních programů jsou předměty, které studenti pokládají z hlediska zvládnutí učiva, proniknutí do jeho podstaty a zvláště s ohledem na náročnost výkonu u zkoušky za více či méně obtížné. Dotazníkový průzkum se v této souvislosti zaměřil na zjištění postojů studentů k disciplínám zařazeným do studijních programů FaME v rozlišení na předměty obtížné a snadné.

Studentům byla dána možnost, aby v odpovědi na tuto otázku mohli zvolit kterýkoliv předmět absolvovaný za celé dosavadní studium. Přesto se můžeme domnívat, že při volbě odpovědi byli studenti ovlivněni především aktuální situací, tedy bezprostřední zkušeností v právě studovaném ročníku, resp. v předchozím semestru. Proto by bylo žádoucí podrobit analýze obtížnosti u zkoušky konkrétní předměty v rámci jednotlivých ročníků studia.

Je nutno vzít v úvahu, že při hodnocení odpovědí na tuto otázku vystupuje do popředí mnoho individuálních faktorů na straně studentů. Především to je individuální vztah k předmětu, zájem o studovanou problematiku, aspirace studenta vyniknout v dané disciplíně, individuální schopnost učit, nadání pro zvládnutí konkrétního učiva, cílevědomost v přípravě na budoucí povolání aj. Tyto diferencované předpoklady pro studium se mohou v odpovědích na položenou otázku dotazníku projevit velmi protichůdnými postoji právě proto, že se v nich promítá různorodost osobností jednotlivých studentů. Proto může být některý předmět pokládán celou polovinou studentů za snadný a druhou polovinou za mimořádně obtížný.

Při vyplňování dotazníku měli studenti vyznačit v prvním kroku tři předměty studijního programu, které pokládají za nejobtížnější (viz Tab. 5).

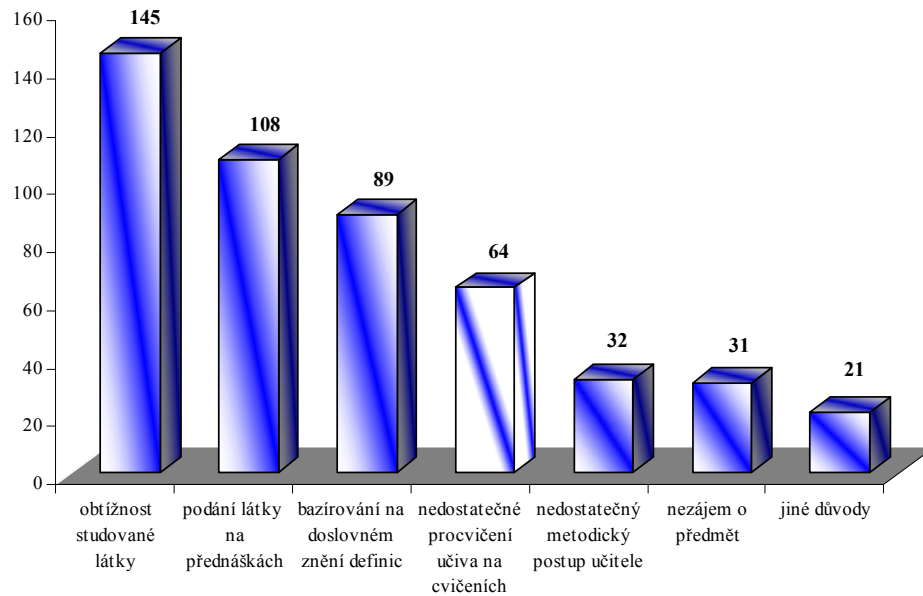
<p><b>1. ročník</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Metody statistické analýzy (52)</li> <li>2. Makroekonomie (36)</li> <li>3. Matematika I (34)</li> <li>4. Angličtina (20)</li> <li>5. Informatika pro ekonomy (15)</li> </ol>	<p><b>2. ročník</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Podniková ekonomika (68)</li> <li>2. Aplikovaná statistika (62)</li> <li>3. Matematika III (41)</li> <li>4. Makroekonomie I (34)</li> <li>5. Informatika pro ekonomy (22)</li> </ol>
<p><b>3. ročník</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplikovaná statistika (28)</li> <li>2. Matematika (27)</li> <li>3. Podniková ekonomika (27)</li> <li>4. Aplikovaná informatika (26)</li> <li>5. Databáze a programování / Finanční účetnictví (19)</li> </ol>	<p><b>4. ročník</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mikroekonomie II (52)</li> <li>2. Makroekonomie II (29)</li> <li>3. Aplikovaná informatika (28)</li> <li>4. Matematika III (20)</li> <li>5. Finanční účetnictví (12)</li> </ol>

*Tab. 5. Nejobtížnější předměty z hlediska zkoušky podle ročníků [Vlastní zpracování]*

Ve zdůvodnění svých odpovědí uvádějí studenti na prvním místě obtížnost studované látky, což může platit objektivně, ale jak už bylo uvedeno výše, nemusí platit v individuálních případech.

Dále je to kritické stanovisko ke způsobu prezentace látky učitelem na přednáškách, což by mělo opět vyvolat potřebu zamyšlení nad metodickými postupy uplatňovanými ve výuce. Je obecně známo, že i vynikající odborník nemusí být dobrým učitelem. V některých případech jde zřejmě o neznalost obecné didaktiky a speciální didaktiky jednotlivých předmětů. Tento nedostatek je zřejmě odstranitelný.

Další z důvodů uváděných studenty v dotazníku se týká průběhu vlastní zkoušky. Je to opět kritické stanovisko, v tomto případě ke způsobu zkoušení v tom smyslu, že někteří učitelé bazírují na doslovném znění definic a vůbec na knižních formulacích, což zavání středověkým verbalismem. Vysoká škola by měla ve výuce rozvíjet tvořivost, a to zvláště na seminářích a ve cvičeních. Na druhé straně nelze přehlédnout, že v některých předmětech je exaktní vyjádření podstaty zkoušené látky nezbytné (matematika apod.).



Graf 9. Důvody obtížnosti předmětů [Vlastní zpracování]

Mezi ostatní důvody studenti zařadili:

- lpění na podrobnostech a detailech;
- nutnost 100 % výsledku;
- nároky u zkoušky neodpovídající úrovni výuky.

Ve druhém kroku měli studenti v dotazníku vyznačit tři předměty, které pokládají z hlediska zkoušky za nejtěžší (viz. Tab. 6)

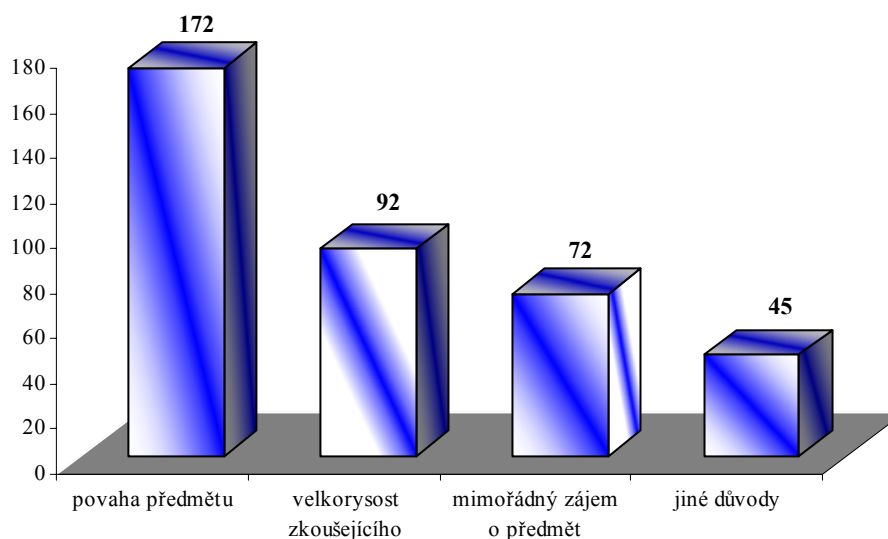
1. ročník	2. ročník
1. Základy technologie výrob (32)	1. Management I (39)
2. Matematika I (27)	2. Matematika I (35)
3. Mikroekonomie (23)	3. Finanční účetnictví (29)
4. Angličtina (22)	4. Mikroekonomie I (21)
5. Management I (12)	5. Angličtina (20)

3. ročník	4. ročník
1. Marketing (35)	1. Obchodní právo (25)
2. Obchodní právo (34)	2. Management II (24)
3. Manažerská psychologie (18)	3. Finanční a správní právo (17)
4. Finanční účetnictví (17)	4. Manažerské vyjednávání (15)
5. Angličtina (9)	5. Nauka o zboží (11)

Tab. 6. Nejlehčí předměty z hlediska zkoušky podle ročníků [Vlastní zpracování]

Snadnost těchto předmětů vyplývá podle studentů především z jejich povahy (172 odpovědí), z velkorysosti zkoušejícího (92 odpovědí). V 72 případech byly označeny jako snadné ty předměty, o jejichž studium mají studenti mimořádný zájem a baví je. Mezi jiné důvody studenti zařadili především:

- znalost látky ze střední školy nebo předešlého studia;
- kvalitní probrání látky na seminářích;
- laskavý a milý přístup pedagoga.



Graf 10. Důvody snadného zvládnutí zkoušky [Vlastní zpracování]

Jak bylo uvedeno v předchozí části této práce a jak to dokumentují tabulky 5 a 6, může existovat v jednotlivých ročnících protichůdný názor na obtížnost či snadnost absolvování vyznačených předmětů jednotlivých ročníků studijního programu. Plyne to mimo jiné i z faktu, že někteří studenti jsou orientováni spíše humanitně (na společenské, tedy i

ekonomické vědní disciplíny), jiní exaktně (na disciplíny přírodovědné a technické). Jako příklad takového vnímání rozdílných předmětů můžeme uvést v 1. ročníku bakalářských studijních programů matematiku a anglický jazyk. Oba tyto předměty se v hodnocení respondenty objevují v přibližně stejném zastoupení mezi předměty nejobtížnějšími i nejsnadnějšími.

Při vyhodnocování tohoto průzkumu se ukázalo, že mnohé oblasti šetřené problematiky by zasloužily hloubkový průzkum napříč spektrem všech studijních oborů a specializací, zvláště ve čtvrtém ročníku. To proto, že každá ze specializací obsahuje oborově zaměřené specializované předměty, které je možno pokládat z hlediska hodnocení studentů za rozdílně náročné. U vyšších ročníků se počet těchto specializovaných předmětů zvyšuje. Důkladnější rozbor by napomohl určit pořadí jejich obtížnosti.

Tab. 7 uvádí časovou náročnost přípravy na zkoušku nejobtížnějších a nejsnazších předmětů z pohledu hodnocení studentů. Při průzkumu někteří studenti uváděli, že se na nejlehčí zkoušku vůbec nepřipravují. Může to být samozřejmě způsobeno mnoha okolnostmi, jejichž extrémními protipóly mohou být např. mimořádná inteligence studentů nebo spoléhání se na velmi malou náročnost zkoušejícího.

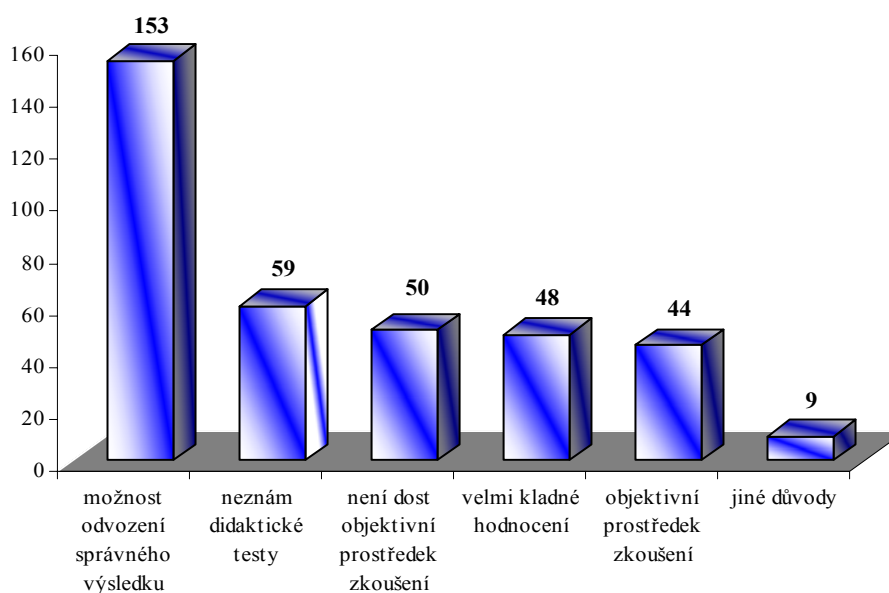
	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	Průměr
Nejtěžší zkouška	5,6	5,9	7,2	7,9	6,7
Nejlehčí zkouška	2	1,6	1,8	1,4	1,7

Tab. 7. Čas strávený přípravou na zkoušky podle ročníků ve dnech [Vlastní zpracování]

### 6.1.6 Didaktické testy a jejich vnímání

Tato otázka měla za úkol zmapovat postoj studentů k didaktickým testům a rozsah jejich využívání u zkoušek. Většina studentů se s didaktickými testy setkala a hodnotí je převážně kladně. Hlavním důvodem pozitivního hodnocení těchto testů je větší možnost promyšlení a volby správné odpovědi (153 studentů). Naproti tomu někteří studenti (50) posuzují didaktické testy kriticky a nepokládají je za objektivní způsob prověřování znalostí. Z logiky věci a zejména ze zkušeností vyplývá, že didaktické testy mohou zajistit relativně vysokou úroveň posouzení úrovně znalostí, eventuálně dovedností studentů. Jak bylo uvedeno v teoretické části této práce, hlavním problémem objektivity hodnocení prostřednictvím testů je jejich kvalita. Jako každé hodnocení lidí a jejich „parametrů“

nebude ovšem nikdy srovnatelné s hodnocením přísně měřitelných parametrů např. technických systémů.



*Graf 11. Vnímání didaktických testů studenty FaME [Vlastní zpracování]*

Dostí překvapující je zjištění, že 59 z dotázaných studentů vůbec didaktické testy nezná. Může to být způsobeno mimo jiné tím, že se nesetkali s explicitním objasněním pojmu „didaktický test“, takže jim jeho obsah splývá prakticky s jakoukoliv formou písemného zkoušení.

### 6.1.7 Jak by studenti změnili systém hodnocení?

Většina studentů by současný systém hodnocení neměnila, vyhovuje jim. Přesto se objevily, i když ne ve větším počtu, některé náměty na změnu současného systému zkoušení, např. v podobě těchto požadavků:

- více písemných testů v průběhu celého semestru;
- větší důraz na týmové projekty;
- zpřísnění u zkoušek;
- zkoušení spíše praktických dovedností;
- větší objektivita zkoušejících a změna jejich přístupu ve vstřícnější;
- do výsledného hodnocení klasifikačním stupněm (známkou) započítávat i aktivitu studentů na seminářích a cvičení;
- zkoušení spíše orientovat na otázky z praxe;



- dbát na stejnou náročnost testů u řádných i opravných termínů;
- zvážit možnost náhrady některých zkoušek formou kolokvia.

Všechny tyto náměty je žádoucí objektivně posoudit. Některé z nich závisí na stanovisku učitele a na jeho vůli vyhovět přáním studentů (více písemných testů v průběhu semestru, respektování aktivity studentů na seminářích a cvičeních, zvýšení náročnosti u zkoušek, vyrovnání náročnosti testů u jednotlivých zkušebních termínů, důraz na týmové projekty). Do této kategorie patří i požadavek větší objektivity a kolegiálního přístupu zkoušejících ke studentům u zkoušky. Některé náměty jsou obtížněji řešitelné s ohledem na formální překážky: způsob zakončení předmětu je kodifikován ve studijním programu (zápočet, klasifikovaný zápočet, zkouška) a nelze jej tedy bez formální úpravy těchto programů změnit (nahradit např. zápočet nebo klasifikovaný zápočet kolokviem).

Přání studentů, aby předmětem prověřování úrovně znalostí byly i „praktické dovednosti“, je poněkud problematické. Dovednosti (zručnost) se získávají organizovaným tréninkem, což ve vysokoškolské výuce orientované na zvládnutí vědních poznatků je u většiny předmětů studijních programů obtížné. Na druhé straně ovšem existuje řada předmětů, které, zejména na cvičeních, příp. seminářích, tento požadavek splňují (např. matematika, informatika, metody statistické analýzy, kvantitativní metody rozhodování, interpersonální komunikace aj). Příležitost k uplatnění požadavku spojení teorie s praxí nabízí mnoho dalších disciplín, např. podniková ekonomika, management, finanční řízení, ale i mikroekonomie, makroekonomie aj.

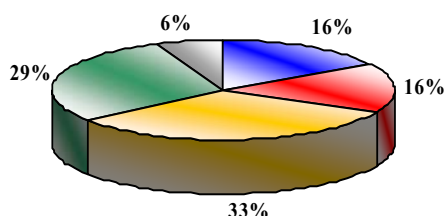
V této souvislosti přichází v úvahu ještě jeden problém. Studenti prezenční formy studia nemají v drtivé většině žádné zkušenosti z podnikové praxe (nebo jen minimální z náhodné práce v podnicích). Nemohou tedy uvádět na základě vlastního poznání praktické znalosti (zkušenosti), jimiž by ilustrovali určitý teoretický jev. Proto i praktické příklady, které uvádějí u zkoušky, jsou víceméně naučené zkušenosti jiných. Mohou být ovšem velmi cenné a mohou posloužit k hlubšímu porozumění studované a zkoušené látky.

Navíc se domnívám, že vysokoškolský student nemůže u zkoušky v odpovědi na položenou otázku uvádět jen naučené praktické příklady, aniž by objasnil teoretickou podstatu daného problému. Pomocí těchto příkladů je žádoucí teoretický výklad doprovodit; může to svědčit o hlubším pochopení daného jevu, nemůže jej však nahradit.

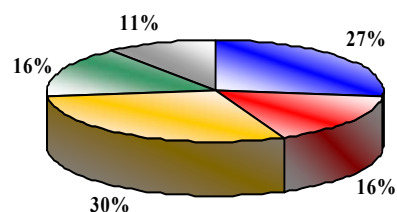
## 7 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ - PEDAGOGOVÉ

### 7.1 Výzkumný vzorek

Pro výzkumné účely bylo vybráno metodou náhodného výběru 31 pedagogů z celkového počtu 76 akademických pracovníků ve struktuře, kterou zobrazuje graf 12. Velikost a složení vzorku odpovídá skutečnému stavu pedagogického sboru na FaME (graf 13). Do celkového počtu pracovníků FaME bylo zahrnuto 28 interních doktorandů, kteří se v předepsaném rozsahu podílejí na výuce a zkoušení.



■ doktorand ■ asistent ■ odborný asistent ■ docent ■ profesor



■ doktorand ■ asistent ■ odborný asistent ■ docent ■ profesor

Graf 12. Vzorek respondentů (pedagogů) na FaME UTB ve Zlíně [Vlastní zpracování]

Graf 13. Skutečný stav pedagogů na FaME UTB ve Zlíně [Vlastní zpracování]

### 7.2 Závěry z dotazníkového šetření

Dotazníkové šetření u pedagogů mělo analogickou podobu jako u studentů. Dotazník obsahoval 11 otázek (Příloha PI), z nichž bylo možno odvodit stanoviska akademických pracovníků a doktorandů na metody využívané při zkoušení studentů na FaME UTB ve Zlíně.

#### 7.2.1 Zkoušení na vysoké škole z pohledu pedagogů

Drtivá většina pedagogů na FaME pokládá zkoušení na vysoké škole za organickou součást pedagogického procesu. Vyplyvá to z následujících výsledků průzkumu:

Zkoušení pokládám za organickou součást výuky	27
Zkoušení by bylo možno nahradit jinou formou prověřování znalostí	4
Zkoušení bych zrušil/a	0
Celkem	31

Tab. 8. Postoj pedagogů FaME UTB ve Zlíně ke zkoušení [Vlastní zpracování]

Pouze čtyři z dotázaných pedagogů se domnívají, že by současný systém ověřování znalostí studentů mohl být změněn na jinou formu. Tento výsledek koresponduje, i když z opačného úhlu pohledu, s postojem studentů, kteří ve většině případů označili zkoušení za nezbytnou součást pedagogického procesu, i když nepatří k nejpříjemnějším.

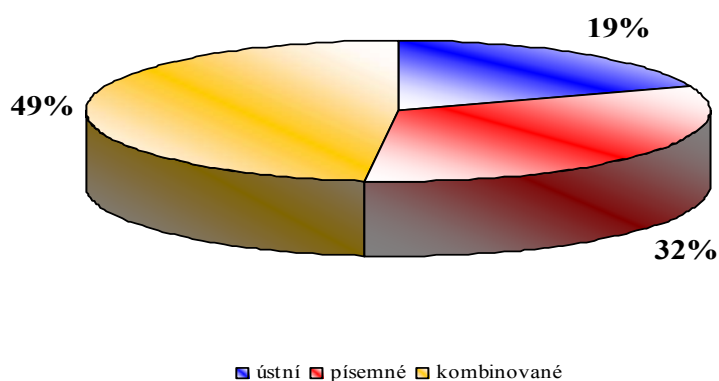
Ne příliš překvapující je zjištění, že převažující počet učitelů zkouší nerad (osobním dotazováním jsem zjistil, že jde většinou o starší pedagogy). Rozhodujícím faktorem ovlivňujícím toto stanovisko je skutečnost, že počty studentů v jednotlivých ročnících se neustále zvyšují. Zkoušení, které je samo o sobě pro examinátora náročné, se při velkých kvantech stává stále obtížnější součástí pedagogického procesu.

Zkouším rád/a	15
Zkouším nerad/a	16
Zkouším s odporem	0
Celkem	31

Tab. 9. Postoj pedagogů FaME UTB ve Zlíně ke zkoušení [Vlastní zpracování]

### 7.2.2 Preferované formy zkoušení

Narozdíl od studentů pedagogové preferují kombinovanou formu zkoušení, tzn. písemnou zkoušku s ústním dozkoušením, nebo zkoušku, která se skládá ze dvou částí – písemné a ústní. Někteří pedagogové preferují volný dialog se studentem na odborné téma, např. o obsahu seminární práce studenta.



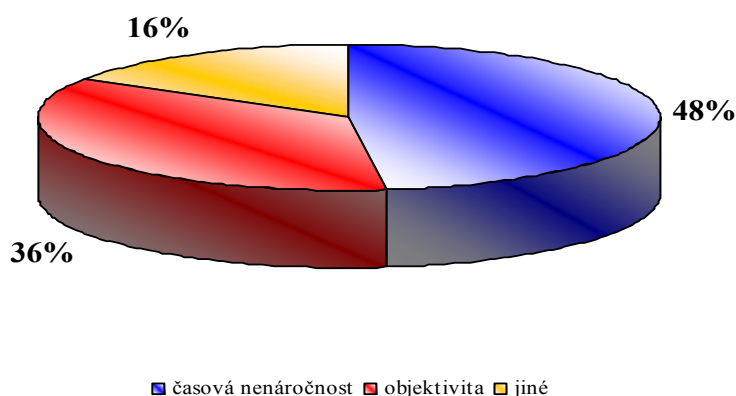
Graf 14. Preference jednotlivých forem zkoušení u pedagogů na FaME UTB ve Zlíně [Vlastní zpracování]

I když je písemné zkoušení časově nejméně náročné, preferuje jej pouze 32 % dotázaných pedagogů. Zodpovězení této otázky nám umožňuje potvrdit nebo vyvrátit nastolenou

hypotézu uvedenou na počátku analytické části této BP. **H3: Více než 60 % dotázaných pedagogů preferuje ústní zkoušení.** Výsledky výzkumu svědčí o tom, že 49 % pedagogů dává přednost kombinované formě zkoušení. Výlučně ústnímu zkoušení dává přednost pouze 19 % pedagogů, což vyvrací vyslovenou hypotézu.

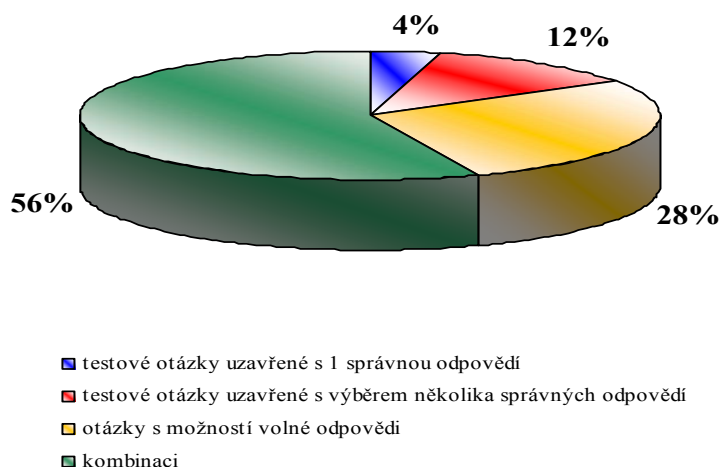
Hlavním důvodem preference kombinovaného písemného a ústního zkoušení je podle názoru 32 % pedagogů, kteří upřednostňují tuto formu zkoušení, poměrně malá časová náročnost, což platí o kombinaci písemné zkoušky (testu) a ústního dozkoušení. Nároky na čas se však zvyšují u takového kombinovaného zkoušení, u něhož jsou písemná a ústní zkouška rovnocennými formami ověřování znalostí studentů. Ke kladům písemného zkoušení podle názoru respondentů z řad pedagogů tedy patří:

- menší časová náročnost (zvláště při použití didaktických testů), což je při zvyšujících se počtech studentů mimořádně významná okolnost (snadnější oprava);
- možnost obsáhnout širší okruh problémů předepsaného učiva;
- možnost porovnávání odpovědí studentů na stejné položené otázky;
- z toho plynoucí vyšší objektivita hodnocení.



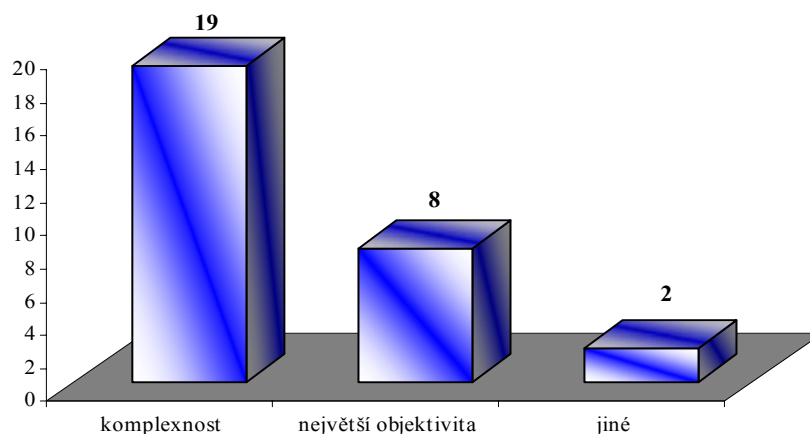
*Graf 15. Důvody upřednostňování písemného zkoušení u pedagogů na FaME UTB ve Zlíně [Vlastní zpracování]*

Pokud jde o konstrukci testu, dávají pedagogové přednost kombinaci uzavřených a otevřených otázek. Zvláště při menším počtu možných odpovědí se zvyšuje pravděpodobnost „tipu“ odpovědi správné a to i u studentů, jejich příprava na zkoušku byla problematická. Otevřené otázky preferuje 28 % pedagogů: ve svých odpovědích mohou studenti prokázat kvalitu svých znalostí, logiku argumentace apod. Další výsledky uvádí následující graf.



Graf 16. Preference typů otázek u písemného zkoušení [Vlastní zpracování]

Pokud učitelé volí formu ústního zkoušení, je tomu tak proto, že ve většině případů ji pokládají za nejkompaktnější formu zkoušení umožňující nejobjektivnější hodnocení znalostí studentů. U této otázky bylo možné označit více než jednu odpověď, proto součet odpovědí neodpovídá číslu 21, což je počet pedagogů preferujících ústní zkoušení a těch, kteří dávají přednost kombinované formě ústního a písemného zkoušení.



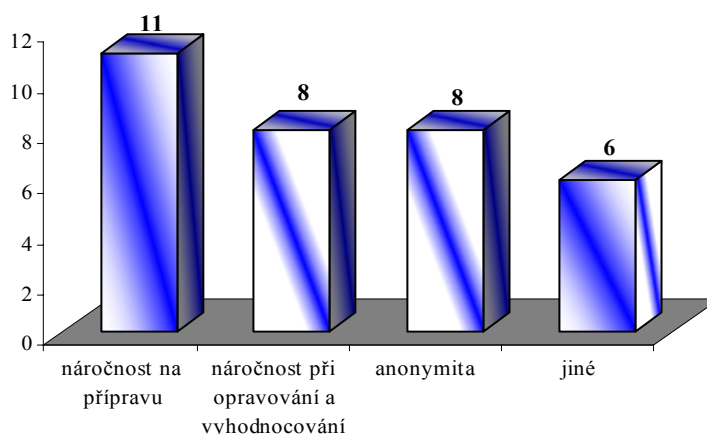
Graf 17. Důvody upřednostňování ústního zkoušení u pedagogů na FaME UTB ve Zlíně [Vlastní zpracování]

Jak bylo uvedeno výše, písemnému zkoušení dává přednost 32 % pedagogů FaME UTB ve Zlíně. Hlavním důvodem poměrně malého počtu učitelů využívajících písemné formy zkoušení je velká náročnost na přípravu testů (nebo jiných podob písemných zadání), zpravidla v několika variantách. Jestliže oprava testů je poměrně snadná, u jiných druhů písemných zadání je oprava velmi náročná. Vyjadřovací schopnosti studentů a logika

jejich odpovědí je individuálně značně diferencovaná, což ztěžuje orientaci v textu a tím i vlastní hodnocení úrovně odpovědí na položené otázky. K tomu přistupují i problémy grafické, jako např. špatná čitelnost rukopisu.

K dalším důvodům poměrně malého využívání písemné formy zkoušení je jeho anonymita, která neumožňuje komplexnější hodnocení osobnosti studenta a jeho aktivity ve výuce v průběhu semestrální výuky. Postoje respondentů k této problematice zobrazuje následující graf. Mezi ostatní důvody můžeme zařadit:

- z výsledků písemného testu není vždy zřejmé pochopení podstaty daného problému studentem, a to i při kvalifikované konstrukci testu (nebo jiné formy zadání);
- mnohé testy neumožňují postihnout znalosti studentů komplexně, tj. v podstatných souvislostech a vazbách;
- písemný test může identifikovat vyjadřovací schopnosti studenta jen ve velmi omezené míře a na rozdíl od ústního projevu může být i překážkou jejich dalšího rozvoje;
- písemný test nedává příležitost k dialogu mezi studentem a examínátorem, který by odhalil skutečnou hloubku poznání osvojeného učiva, studentovy analytické schopnosti, jeho aspirace, postoje apod.;
- určitou nevýhodou je i omezená možnost opakování variant písemek a testů z minulých let.



*Graf 18. Nevýhody písemného zkoušení z pohledu pedagogů FaME UTB ve Zlíně [Vlastní zpracování]*

## SHRNUTÍ A DOPORUČENÍ

### Shrnutí analýz

V bakalářské práci byly provedeny dvě základní analýzy. První z nich byla zaměřena na průzkum postojů studentů FaME ke zkoušení a druhá na hodnocení téhož problému pedagogy a doktorandy FaME UTB ve Zlíně. Výzkumný vzorek tvořilo 378 respondentů.

Z průzkumu mezi studenty vyplynulo, že většina z nich vnímá zkoušení jako nezbytnou součást pedagogického procesu, i když nepatří mezi jeho nejoblíbenější součásti. V tomto základním východisku k problematice efektivnosti zkoušení se tedy víceméně shoduje hodnocení studentů i pedagogů, kteří ho v převažujícím počtu označili za organickou součást výuky.

Z analýz dále vyplývají postoje studentů a pedagogů k jednotlivým formám zkoušení – písemnému, ústnímu a kombinovanému. V tomto bodě byl zjištěn rozdíl mezi preferencemi obou skupin respondentů. Studenti preferují písemnou formu zkoušky na rozdíl od pedagogů, jejichž favorizovaná forma zkoušení je kombinace písemné zkoušky se zkouškou ústní.

Analytické postupy umožnily dále hodnocení testovaných hypotéz. Výsledky průzkumu svědčí o tom, že:

1. pro méně než 30% dotázaných studentů je zkoušení stresující součást pedagogického procesu, která negativně působí na jejich výkon → **POTVRZENO**
2. více než 60 % dotázaných studentů preferuje písemné zkoušení oproti zkoušení ústnímu a kombinovanému → **VYVRÁCENO**
3. více než 60 % dotázaných pedagogů preferuje ústní zkoušení → **VYVRÁCENO**

Průzkum byl zaměřen také na zjištění názorů respondentů obou skupin na možnou změnu stávajícího systému ověřování znalostí studentů. V odpovědích na tuto otázku se vyskytlo několik zajímavých podnětů, o nichž bude pojednáno v následující části této bakalářské práce.

## Doporučení ke zlepšení současného stavu hodnocení

Současný systém hodnocení studentů lze jen velmi těžko nahradit jiným systémem. Je to promyšlený, léty prověřený, ale stále moderní systém založený na zkoušení znalostí a dovedností studentů, aplikovaný v různých obměnách v celosvětovém měřítku.

Na základě syntézy analytických poznatků z dotazníkového šetření a s přihlédnutím k vlastním (i když skromným) zkušenostem, doporučuji zvážit náměty směřující ke zdokonalení systému zkoušení studentů a tím i ke zvýšení účinnosti pedagogického procesu:

- **Zaměřit se na kombinovanou formu zkoušení.** Nepoužívat ústní formu zkoušky jako pouhý doplněk nebo formu dozkoušení studentů. Tato forma je daleko více časově náročná než samotné zkoušení ústní, ale umožňuje postihnout širší záběr zkoušené látky a ověřit, zda student dané problematice rozumí. Domnívám se, že by to bylo vhodné i u předmětů typu matematika, informatika, finance atd.
- **Rozložení termínů zkoušek do celého zkouškového období.** Touto cestou, v podstatě lepší koordinací zkoušek příslušného semestru, by bylo možno zlepšit studijní výsledky. Současná organizace přihlašování ke zkouškám nutí často studenty zapsat si termíny z počátku zkouškového období (jiné termíny nejsou k dispozici). Tím se vytváří nežádoucí stresová situace, kdy jsou studenti nuceni vykonat všechny zkoušky v průběhu prvních čtrnácti dnů (někdy za týden několik zkoušek) zkouškového období, což se nezanedbatelně podepisuje i na jejich výkonu a klasifikačním hodnocení.
- **Zkoušení přes internetové rozhraní.** U k tomu účelu vyhovujících předmětů využít možnost zkoušení přes internetové rozhraní (na FaME možno využít virtuálního vzdělávacího prostředí EDEN) a nedržet se pouze osvědčených kontaktních metod. Je nutno vzít v úvahu, že nevýhodou této formy zkoušení je nemožnost kontroly samostatné práce studentů (včetně dohledu na využívání legálních pomůcek). Na druhé straně u distanční formy studia je tento způsob zkoušení zcela běžný, i když se v současnosti uplatňuje u omezených počtů studentů.
- **Počítačově generované testy.** V dnešní době existují programy na generování testů, které vyloučí rozdílnou obtížnost u jednotlivých variant testů (např. program DoTest).



- **Projekty zadávané přímo podniky a analýza jejich řešení formou diskuze u zkoušky.** Tím by mohl být částečně splněn požadavek studentů o větším přiblížení praxi, resp. o aplikaci teoretických poznatků na řešení problémů z podnikové praxe.

## ZÁVĚR

Předložená bakalářská práce prezentuje výsledky vlastního výzkumu realizovaného v průběhu letního semestru akademického roku 2005/2006 na Fakultě managementu a ekonomiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Ústředním problémem této BP je zkoušení studentů jako nástroje zvyšování efektivnosti pedagogického procesu. Zkušenosti svědčí o tom, že zkoušení spojené s klasifikací patří k nejožehavějším stránkám vysokoškolské výuky, a to jak z pohledu studenta, tak i pedagoga. Je závěrečnou etapou, v jejímž průběhu se ověřují výsledné efekty pedagogického procesu.

Cílem této BP bylo zhodnotit základní metody ověřování znalostí a dovedností studentů se zaměřením na klasické ústní zkoušení, klasické písemné zkoušení, v druhém případě i v kombinaci se zkoušením ústním. Jako metodický nástroj tohoto výzkumu posloužil dotazníkový průzkum realizovaný ve dvou samostatných skupinách respondentů: u studentů uvedené fakulty a u pedagogických pracovníků (včetně doktorandů).

Ústní zkouška je relativně nenáročná na organizační přípravu učitele a na rozdíl od písemné zkoušky nevyžaduje dodatečnou korekci a analytické hodnocení výsledků. Pedagogy i studenty je tato forma akceptována jen z části pozitivně.

Výlučně písemné zkoušení se realizuje převážně s využitím didaktických testů a ve spojení s bodovým hodnocením, které se dodatečně převádí na příslušný klasifikační stupeň (na UTB podle stupnice ECTS). Podle výpovědi studentů i pedagogů je tato forma zkoušení rozporně posuzována jak z hlediska objektivity, tak i validity i reliability.

Objektivita by měla být u dobře konstruovaného testu zabezpečena tím, že se ověřují jen znalosti a dovednosti, nikoliv další pro účely testu nepodstatné faktory. Vyžaduje to jednoznačnou formulaci otázek a přesně stanovená pravidla hodnocení. To je ovšem pro učitele odborně pracné a časově náročné. Samotná oprava testů je časově méně náročná.

Validita testu se zajišťuje ověřováním těch znalostí studenta, pro kterou byl test konstruován. Nemělo by se stát, aby student porozuměl položené otázce jinak, než zamýšlel examinátor při zpracování testu. Je to opět náročný úkol pro pedagoga.

Reliabilita (spolehlivost) znamená míru přesnosti a spolehlivosti výsledků testu. Přesností se rozumí velikost chyby, tedy jak se výsledné hodnocení liší od skutečných znalostí a

dovedností studenta. V této souvislosti hraje důležitou roli psychika studenta, formulace otázek, nejednoznačně formulovaná kritéria hodnocení, nejasné instrukce při zadávání testu aj. Všechny tyto aspekty se projevily ve výpovědích studentů i učitelů v souvislosti s hodnocením výlučně písemného zkoušení, zvláště u didaktických testů.

Nejpříznivějšího hodnocení obou skupin respondentů se dostalo kombinované formě ústního a písemného zkoušení. V ní se účelně spojuje ekonomičnost (úspora času zkoušejícího i zkoušeného) s odpovídajícím množstvím informací o úrovni znalostí a dovedností studenta získaných ve vymezené době. Současně se šetří finanční prostředky, které by bylo nutno vynaložit na získání stejného objemu a kvality informací jiným způsobem (efektivnost zkoušení).

Forma kombinovaného zkoušení současně omezuje rizika spojená s výlučně písemným zkoušením prostřednictvím didaktických testů spočívající především v nesprávné interpretaci výsledků a v absolutizování jejich objektivity. (Nepřihlížím zde k testům sestaveným neodpovědně).

Závěrem je možno dodat, že problematika zkoušení je stále aktuálním didaktickým problémem, jehož formy je žádoucí systematicky prověřovat s přihlédnutím k povaze jednotlivých předmětů studijních programů a s ohledem na možnosti využívání nových informačních technologií, jak to ostatně vyplynulo i z dotazníkového šetření (viz předchozí kapitola).

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Monografie

- [1] KALHOUS, Z.; OBST, O. Školní didaktika. Portál : Praha, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- [2] KÁRNÍKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika pro učitele ekonomických předmětů I,II*. VŠE Praha : Praha, 1991. 357 s. ISBN 80-85341-16-6.
- [3] KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. Portál : Praha, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.
- [4] MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Paido : Brno, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- [5] PETTY, G. *Moderní vyučování*. Portál : Praha, 2004. 384 s. ISBN 80-7178-978-X.
- [6] PORVAZNÍK, J. *Celostný manažment*. Bratislava: Sprint, 2003. 493 s. ISBN 80-88848-36-9.
- [7] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Portál : Praha, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.
- [8] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Portál : Praha, 2002. 496 s. ISBN 80-7178-631-4.
- [9] ŠVEC, V.; CHUDÝ, Š. *Pedagogika v teorii a praxi*. UTB ve Zlíně : Zlín, 2004. 120 s. ISBN 80-7318-192-4.

### Internetové zdroje

- [10] ČULÍK, J. *Na zkoušení trvají jen ti učitelé, kteří neumějí učit*. [on-line], 15.11.2004. [cit. 1. 5. 2006]. Dostupné z WWW: <<http://www.blisty.cz/art/20608.html>>.
- [11] Internetové stránky Fakulty managementu a ekonomiky UTB ve Zlíně. [on-line], 2006. [cit. 14. 4. 2006]. Dostupné z WWW: <[http://web.fame.utb.cz/?id=0\\_0\\_0&lang=cs&type=0](http://web.fame.utb.cz/?id=0_0_0&lang=cs&type=0)>.
- [12] ŠTÁVA, J. *Evaluační na vysoké škole. Studentské posuzování vysokoškolské výuky*. [on-line] 2006. [cit. 23. 4. 2006]. Dostupné z WWW: <<http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/clanek22.htm>>.
- [13] WAGNER, V. *Je vhodnější ústní forma zkoušení nebo písemné testy?* [on-line] 2006. [cit. 23. 4. 2006]. Dostupné z WWW: <<http://www.blisty.cz/art/20680.html>>.

**SEZNAM TABULEK**

Tab. 1. Vývoj počtu studentů a akademických pracovníků v letech 1996-2005 .....	33
Tab. 2. Počty studentů FaME v akademickém roce 2005/2006 (bez studentů VOŠE a doktorského studijního programu) .....	36
Tab. 3. Absolutní a relativní četnosti počtu respondentů na FaME.....	36
Tab. 4. Absolutní a relativní četnosti počtu respondentů prezenční formy studia na FaME .....	36
Tab. 5. Nejobtížnější předměty z hlediska zkoušky podle ročníků .....	44
Tab. 6. Nejlehčí předměty z hlediska zkoušky podle ročníků .....	46
Tab. 7. Čas strávený přípravou na zkoušky podle ročníků ve dnech .....	47
Tab. 8. Postoj pedagogů FaME UTB ve Zlíně ke zkoušení .....	50
Tab. 9. Postoj pedagogů FaME UTB ve Zlíně ke zkoušení .....	51

**SEZNAM GRAFŮ A SCHÉMAT**

Graf 1. Postoj studentů FaME UTB ve Zlíně ke zkoušení .....	37
Graf 2. Preference jednotlivých forem zkoušení u studentů na FaME UTB ve Zlíně.....	39
Graf 3. Preference forem zkoušení – 1. ročník .....	39
Graf 4. Preference forem zkoušení – 2. ročník .....	39
Graf 5. Preference forem zkoušení – 3. ročník .....	40
Graf 6. Preference forem zkoušení – 4. ročník .....	40
Graf 7. Důvody upřednostňování písemného zkoušení .....	41
Graf 8. Důvody upřednostňování ústního zkoušení .....	42
Graf 9. Důvody obtížnosti předmětů .....	45
Graf 10. Důvody snadného zvládnutí zkoušky .....	46
Graf 11. Vnímání didaktických testů studenty FaME .....	48
Graf 12. Vzorek respondentů (pedagogů) na FaME UTB ve Zlíně.....	50
Graf 13. Skutečný stav pedagogů na FaME UTB ve Zlíně .....	50
Graf 14. Preference jednotlivých forem zkoušení u pedagogů na FaME UTB ve Zlíně.....	51
Graf 15. Důvody upřednostňování písemného zkoušení u pedagogů na FaME UTB ve Zlíně.....	52
Graf 16. Preference typů otázek u písemného zkoušení.....	53
Graf 17. Důvody upřednostňování ústního zkoušení u pedagogů na FaME UTB ve Zlíně.....	53
Graf 18. Nevýhody písemného zkoušení z pohledu pedagogů FaME UTB ve Zlíně .....	54
Schéma 1. Vztah vyučování a učení .....	17
Schéma 2. Obory studia na FaME .....	33
Schéma 3. Postup řešení bakalářské práce .....	34

**SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha P I: Dotazník pro pedagogy.....	64
Příloha P II: Dotazník pro studenty .....	66

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY

Vážení kolegové,

dovolte mi, abych se na Vás obrátil s prosbou o vyplnění následujícího krátkého dotazníku, jehož vyhodnocení bude součástí bakalářské práce na téma „Efektivnost pedagogického procesu ve výuce ekonomických předmětů na FaME UTB ve Zlíně“. Vaše osobní poznatky a zkušenosti patří nepochybně k významným informačním zdrojům pro takto koncipovaný výzkum.

Rád bych Vás proto požádal, abyste u každé otázky zaškrtnli odpověď, která vyjadřuje Váš názor. Průzkum je zcela anonymní. Rád bych Vás ujistil, že informace získané tímto průzkumem nebudou žádným způsobem zneužity – jsou určeny pouze pro výzkumné účely. Výsledky mého průzkumu Vám, po jejich zpracování a vyhodnocení, rád poskytnu. Děkuji Vám předem za pochopení a ochotu, bez níž by splnění cílů průzkumu bylo nesnadné, ne-li nemožné.

Michal Pilík

---

### 1. Zkoušení spojené s klasifikací na vysoké škole:

- pokládám za organickou součást výuky
- by bylo možno nahradit jinou formou prověřování znalostí
- bych zrušil /a

### 2. Zkouším:

- rád/a
- nerad/a
- s odporem

### 3. U semestrálního (celoročního) zkoušením preferuji zkoušení:

- ústní
- písemné
- kombinované ústní s písemným

### 4. Pokud dáváte přednost písemnému zkoušení, uveďte důvody proč.

- není příliš časově náročné
- je objektivnější
- jiné .....

### 5. Máte zkušenost se zkoušením pomocí didaktických testů spojených s bodovou metodou?

- ano
- ne



**6. Při písemné formě zkoušení preferuji:**

- testové otázky uzavřené s výběrem pouze jedné správné odpovědi
- testové otázky uzavřené s výběrem několika možných správných odpovědí
- otázky s možností volné odpovědi
- kombinaci

**7. Pokud u předmětových semestrálních (celoročních) zkoušek zkoušíte ústně, je tomu tak proto, že tento způsob zkoušení pokládáte za:**

- nejobjektivnější, mohu nejlépe ohodnotit úroveň znalostí studenta
- komplexnější, dokáže všestranněji postihnout schopnosti a dovednosti studenta
- jiné .....

**8. Za nevýhodu písemného zkoušení pokládám:**

- přílišnou náročnost na přípravu
- přílišnou náročnost při opravování a vyhodnocování
- jeho anonymitu
- jiné .....

**9. Která forma zkoušení je pro Vás z hlediska časové náročnosti a s přihlédnutím k funkcím, které má plnit, nejvýhodnější:**

- ústní zkoušení
- písemné zkoušení
- kombinace písemného a ústního

**10. Pokud byste mohl/a změnit stávající systém ověřování znalostí, jak?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**11. Na FaME UTB ve Zlíně pracuji jako:**

- doktorand
- asistent
- odborný asistent
- docent
- profesor

## PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO STUDENTY

Vážení studenti,

dovoľte mi, abych se na Vás obrátil s prosbou o vyplnění následujícího krátkého dotazníku, jehož vyhodnocení bude součástí bakalářské práce na téma „Efektivnost pedagogického procesu ve výuce ekonomických předmětů na FaME UTB ve Zlíně“. Vaše osobní poznatky a zkušenosti patří nepochybně k významným informačním zdrojům pro takto koncipovaný výzkum.

Rád bych Vás proto požádal, abyste u každé otázky zaškrtnli odpověď, která vyjadřuje Váš názor. Průzkum je zcela anonymní. Rád bych Vás ujistil, že informace získané tímto průzkumem nebudou žádným způsobem zneužity – jsou určeny pouze pro výzkumné účely. Výsledky mého průzkumu. Děkuji Vám předem za pochopení a ochotu, bez níž by splnění cílů průzkumu bylo nesnadné, ne-li nemožné.

Michal Pilík

---

### 1. Zkoušení pokládám za:

- organickou součást výuky, proto je pokládám za samozřejmé
- nástroj, jehož prostřednictvím si učitelé ověřují, jak jsem zvládl předepsanou látku
- nezbytnou součást pedagogického procesu, i když nepatří k nejpříjemnějším
- zdroj prožitků, který je v podstatě nepříjemný, dokážu jej ale zvládnout
- stresující součást pedagogického procesu, která působí negativně na můj výkon

### 2. Preferuji zkoušení:

- ústní
- písemné
- kombinaci ústního a písemného

### 3. Dávám přednost písemnému zkoušení, protože (můžete označit tři možnosti):

- mohu si zvolit pořadí, v němž odpovídám na jednotlivé otázky
- mám více klidu na promýšlení otázek
- umím se písemně lépe vyjádřit
- osobní kontakt s učitelem mě znervózňuje, u písemné zkoušky tomu tak není
- občas se mi podaří něco opsat
- jiné.....

### 4. Preferujete-li ústní zkoušení, označte některé z uvedených možností (maximálně tři):

- v dialogu s učitelem podávám zpravidla dobrý výkon, mám možnost argumentovat



**11. Pokud jste se setkal s didaktickými testy, jak je hodnotíte jako prostředek zkoušení?**

- velmi kladně
- využívám toho, že při logickém uvažování mohu uhádnout správný výsledek, i když problematiku dobře neovládám
- jsou objektivním prostředkem zkoušení
- nejsou dost objektivním prostředkem zkoušení
- jiné důvody.....

**12. Pokud byste mohl/a změnit stávající systém ověřování znalostí, jak?**

.....

.....

.....

.....