

Hodnocení a klasifikace studentů kombinované formy studia na vysokých školách

Bc. Veronika Šticová

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Veronika Šticová**
Osobní číslo: **H130039**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Hodnocení studentů kombinované formy studia na vysokých školách**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek v oblasti hodnocení a klasifikace na vysokých školách.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu metodou dotazníku zaměřeného na postoj studentů k hodnocení.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČÍHALOVÁ, Eva a Ivo MAYER. Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ. Praha: Agentura Strom, 1997, 63 s. ISBN: 80-90-195-466.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. Hodnocení žáků. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a.s., 2007, 200s. ISBN: 80-247-0885-X.

SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole. Praha: Portál, 1999, 192 s. ISBN: 80-7178-262-9.

SMITH, James. Educational assessment and evaluation. Brisbane: Emereo Pty Limited, 2011, 458 s. ISBN: 9781743047934.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002, 283 s. ISBN:80-7290-100-1.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

7. ledna 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

17. dubna 2015

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně

M. Kůrka 2015

Štěpán Kůrka

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Abstrakt česky

Tato diplomová práce pojednává o problematice hodnocení a klasifikace studentů kombinované formy studia na vysokých školách. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Výzkum je zacílen na studenty kombinované a prezenční formy studia Fakulty humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a jejich postoje ke klasifikaci.

Klíčová slova: vysokoškolský student, hodnocení, školní hodnocení, klasifikace, kombinovaná forma studia, prezenční forma studia

ABSTRACT

Abstrakt ve světovém jazyce

This thesis deals with the issue of assessment and classification of students of combined study at universities. The thesis is divided into a theoretical and a practical part. The research is targeted at students who study combined or full-time at the Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín and their attitudes towards classification.

Keywords : student at university, assessment, school evaluation, classification , combined study, full-time study

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická, nahraná do IS/STAG, jsou totožné.

Ve Zlíně, 15.4.2015

Bc. Veronika Šticová

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích. Také děkuji mému příteli, mé a přítelově rodině za podporu během studia.

Bc. Veronika Šticová

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 TERCIÁRNÍ ŠKOLSTVÍ V ČR	14
1.1 STUDIJNÍ PROGRAMY VYSOKÝCH ŠKOL	14
1.2 FORMY STUDIA NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH	16
1.3 STUDENTI VYSOKÝCH ŠKOL	18
1.3.1 Role vysokoškolských studentů a jejich typologie	19
2 HODNOCENÍ	20
2.1 VYMEZENÍ POJMU HODNOCENÍ	20
2.2 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ	21
2.3 HISTORICKÉ SOUVISLOSTI HODNOCENÍ A KLASIFIKACE STUDENTŮ	23
2.4 AKADEMICKÉ HODNOCENÍ STUDENTŮ V ČR	24
2.4.1 Vztah vysokoškolského učitele a studenta kombinované formy studia.....	26
2.5 AKADEMICKÉ HODNOCENÍ STUDENTŮ V ZAHRANIČÍ.....	28
3 METODY HODNOCENÍ	30
3.1 CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH HODNOTÍCÍCH METOD	30
4 TYPY HODNOCENÍ	32
4.1 TYPY HODNOCENÍ PODLE ZVOLENÝCH HLEDISEK	32
5 FORMY HODNOCENÍ	34
5.1 FORMY HODNOCENÍ STUDENTŮ	34
5.2 SLOVNÍ HODNOCENÍ	35
5.3 POJEM KLASIFIKACE	36
5.4 KLADY A ZÁPORY KLASIFIKACE	37
5.4.1 Specifika klasifikace studentů FHS na UTB.....	39
6 FUNKCE ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ	41
6.1 FUNKCE HODNOCENÍ PODLE ZORMANOVÉ.....	41
6.2 FUNKCE HODNOCENÍ PODLE KOŠŤÁLOVÉ, MIKOVÉ A STANGA	42
6.3 FUNKCE HODNOCENÍ PODLE VALIŠOVÉ, KASÍKOVÉ	42
6.4 FUNKCE HODNOCENÍ PODLE SLAVÍKA	43
7 CÍLE VYUČOVÁNÍ	45
7.1 STANOVENÍ CÍLŮ VYUČOVÁNÍ	45
7.2 CÍLE HODNOCENÍ.....	46
II PRAKTICKÁ ČÁST	47
8 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	48
8.1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	48
8.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	49
8.3 POPIS VÝZKUMNÉHO CÍLE	49
8.3.1 Dílčí cíle	49
8.4 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	50
8.4.1 Dílčí otázky	50

8.5	FORMULACE HYPOTÉZ.....	51
8.6	VOLBA DRUHU VÝZKUMU	53
8.7	ZPŮSOB VÝBĚRU DAT A POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU	54
8.8	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	55
9	VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	56
9.1	ANALÝZA DAT.....	56
9.2	OVĚŘENÍ HYPOTÉZ	74
9.3	DISKUZE VÝSLEDKŮ	81
	ZÁVĚR	84
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	86
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	89
	SEZNAM GRAFŮ	90
	SEZNAM TABULEK.....	91
	SEZNAM PŘÍLOH.....	93

ÚVOD

Současná společnost usiluje o podávání vysokých výkonů, což souvisí s využíváním moderních technologií a na jednotlivce jsou kladeny stále vyšší nároky. Hodnocení samo o sobě nás provází každým dnem v životě osobním i pracovním, můžeme se s ním setkat v nejrůznějších oborech: ve vědě, v technice, v obchodě, v managementu nebo kdekoli jinde. Hodnocení má především sloužit jedinci k uvědomění si svých slabých i silných stránek a pomoci tak při jedincově rozvoji. Studenti vysokých škol, kteří se rozhodnou, ať už z důvodu finančního, časového či pracovního, studovat kombinovanou formou studia, se setkávají se školním hodnocením prakticky po celou dobu jejich studia. Tito studenti vstupují na akademickou půdu s jistým očekáváním, hodnocení pro ně představuje stres, úzkost, ale i spokojenost a motivaci ke kvalitnějším výkonům. Způsob hodnocení nejen na vysokých školách je velmi diskutované téma mezi pedagogy, studenty i rodiči. Právě školní hodnocení, ať už jde o známky či o slovní hodnocení, patří k nejčastěji vyměňovaným informacím mezi studenty a učiteli, mezi studenty a rodiči, mezi učiteli a rodiči, někdy také mezi ředitelem a školním inspektorem. Školní hodnocení je popisováno v nejedné pedagogické učebnici, kde je vyobrazeno jako účelně uspořádaná a nezbytná součást vyučování. Hodnocení a klasifikace ve škole je činnost signifikantní. A také, současně pro všechny, kteří se této činnosti účastní, je to činnost náročná. Téma diplomové práce je hodnocení a klasifikace studentů kombinovaného studia na vysokých školách. Hlavním činitelem a stimulem pro vznik této práce byla skutečnost osobního zájmu o tuto problematiku, mimo jiné, protože sama jsem studentkou kombinované formy studia Fakulty humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Vzdělávací proces je třeba dokonale plánovat, regulovat a vést. Účinné řízení procesu vyučování a učení v každém předmětu studijního plánu na vysoké škole zahrnuje i hodnocení studijní činnosti, které je závěrečným stadiem, ale zároveň východiskem pro zkvalitňování vzdělávacího procesu. Výsledkem je poté určitá osobnostní změna studenta.

Cílem teoretické části je popis teoretické roviny týkající se hodnocení, školního hodnocení, klasifikací na vysokých školách a zejména vystihnoutí specifík platících u klasifikace a hodnocení studentů kombinovaného studia. V kapitole o hodnocení je, mimo jiné, vymezen vztah vysokoškolský učitel – student kombinovaného studia vysoké školy. V dalších kapitolách jsou uvedeny metody hodnocení, typy hodnocení, formy hodnocení, funkce školního hodnocení, cíle vyučování, pravidla školního hodnocení. Za neméně důležitou je považována kapitola o hodnocení v současné škole a srovnání s touto

problematikou v zahraničí. V teoretické části bylo navázáno na celou řadu prací o školním hodnocení, které byly u nás publikovány našimi pedagogy – J. Marešem, J. Slavíkem, J. Průchou, J. Skalkovou a řadou dalších.

V praktické části je pozornost zaměřena na výzkum rozdílných postojů ke klasifikaci u vysokoškolských studentů studujících na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně vzhledem k jejich formě studia. Cílem výzkumu je zjištění, zda mezi studenty kombinovaného studia a studenty prezenčního studia existuje rozdíl ve vztahu ke spokojenosti s klasifikací. Dalšími zkoumanými cíli teoretické části je zjistit, zda mezi studenty kombinovaného studia a studenty prezenčního studia existuje rozdíl ve vztahu k dostatečnosti s klasifikací (zda studenti nepotřebují další vysvětlení ke známkám), také zda existují rozdíly ve vztahu k jasnosti hodnotících kritérií a ve vztahu ke spravedlivosti klasifikace mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia. Také je zkoumáno, zda existují rozdíly mezi studenty kombinované a prezenční formy studia ve vztahu k zohlednění studijních aktivit klasifikací a ve vztahu ke včasnosti klasifikace. Mezi poslední zkoumané otázky v praktické části patří, jaké hodnocení studenti FHS upřednostňují po ústní a písemné zkoušce, jak by nejraději byli hodnoceni za seminární práci, co by studenti FHS změnil na současné klasifikaci a zda si myslí, že forma jejich studia má vliv na jejich známky. Pomocí dotazníkového šetření a jeho následným rozbořem se pokusíme pochopit fakta, která souvisí s danou problematikou.

Vzhledem k tomu, že žádný podobný výzkum jsme v dostupných zdrojích neobjevili, pojímáme tuto práci jako pilotní studii, která může být cenným podkladem pro další případné výzkumy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TERCIÁRNÍ ŠKOLSTVÍ V ČR

Terciární školství obsahuje vzdělávací instituce, které rozšiřují vzdělání po středním vzdělání, je to nejvyšší stupeň v hierarchii vzdělávání. Termín terciární vzdělávání má širší význam než vysokoškolské vzdělávání, protože do terciárního školství patří mimo vysoké školy i vyšší odborné školy. „Terciární školství zahrnuje vzdělávací instituce, které poskytují vzdělání následující po úplném středním vzdělání (v klasifikaci ISCED jde o úroveň 5 a 6), mají podle zákona právo konat státem uznávané zkoušky a na jejich základě udělovat příslušné tituly.“ (Průcha, 2009, s.86)

V následující kapitole jsou popsány studijní programy vysokých škol a formy studia na vysokých školách.

1.1 Studijní programy vysokých škol

Podle Průchy (2009) větší část studentů (cca 90%) terciárního školství v České republice studuje na vysokých školách. Činnost vysokých škol upravuje zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách, který byl již více než desetkrát novelizován. Vzdělávací činnost provádí vysoká škola prostřednictvím studijních programů, které podléhají akreditaci, a programů celoživotního vzdělávání, které akreditaci nepodléhají. Podle Průchy (2009) rozlišujeme tyto typy studijních programů:

- **Bakalářský studijní program**, který se soustředí na kvalifikovanou přípravu k výkonu určité pracovní činnosti a také k navazujícímu magisterskému studiu. Obvyklá doba bakalářského studijního programu včetně praxe je minimálně tři a maximálně čtyři roky. Studium bakalářského programu se náležitě zakončuje státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí zpravidla bývá obhajoba bakalářské práce. Absolventi získávají akademický titul bakalář nebo bakalář umění.
- **Magisterský studijní program**, který lze studovat po předchozím absolvování bakalářského studia. Student magisterského studijního programu dále prohlubuje své vědecké poznání, získává další teoretické vědomosti, které rozšiřují studentovu kvalifikaci pro výkon určitého povolání, či profese. Obvykle studium trvá nejméně jeden a nejvýše tři roky. „Vyžaduje-li to charakter studijního programu, může být

udělena akreditace magisterského programu, který nenavazuje na bakalářský; v těchto případech je standardní doba studia nejméně čtyři roky a nejvýše šest roků. (Tyto programy, které před rokem 1998 převládaly, se někdy nazývají dlouhé, ostatní pak navazující.)“ (Průcha, 2009, s. 87)

Studenti na konci magisterského studia plní závěrečnou zkoušku, jejíž součástí je obhajoba diplomové práce. Výjimkou je oblast lékařství, veterinárního lékařství a hygieny, kde se studium ukončuje tzv. státní rigorózní zkouškou. Absolventi dosahují akademických titulů magistr, magistr umění, inženýr, inženýr architekt, doktor medicíny, doktor zubního lékařství nebo doktor veterinární medicíny.

- **Doktorský studijní program**, ten se soustředí především na vědecké zkoumání a na samostatnou práci v oblasti výzkumu a vývoje. Student doktorského studijního programu má individuální studijní plán a je pod dohledem odborného lektora. Obvyklá doba studia bývá minimálně tři a maximálně čtyři roky. Doktorský studijní program se zakončuje státní doktorskou zkouškou a obhajobou dizertační práce, kterými se dokazuje schopnost a připravenost k samostatné činnosti v oblasti výzkumu nebo vývoje či k samostatné teoretické a tvůrčí umělecké činnosti. Dizertační práce musí obsahovat originální a zveřejněné výsledky nebo výsledky přijaté k zveřejnění. Absolventi potom nabývají buď titulu doktor, nebo doktor teologie.

1.2 Formy studia na vysokých školách

Podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách máme v České republice tyto formy studia:

- **Prezenční forma studia** - dříve se označovala jako denní forma studia. V této formě studia výuka může probíhat kterýkoli všední den, dopoledne i odpoledne, student má povinnost navštěvovat povinné semináře. Člověk, který studuje vysokou školu v prezenční formě má status studenta (a z toho vyplývající výhody – zdravotní pojištění placené státem do 26 let věku, zachování rodinných přídatků, daňových úlev a sociálních dávek při splnění příslušných podmínek do 26 let věku; u doktorského studia v prezenční formě je ještě možné uplatnit slevu za studenta u daně z příjmů fyzických osob, a to do dovršení věku 28 let, všechny obvyklé studentské slevy). Akademický rok má dva semestry a po každém semestru následuje zkouškové období. Vysoké počty studujících a jejich rozmanité zájmy vedou ke stále zvyšujícím se požadavkům na poskytování nových forem studia, a proto vedle běžně nabízené formy prezenční existují i následující formy.
- **Kombinovaná forma studia** - kombinovaná forma studia v zásadě spojuje prezenční i distanční formu vysokoškolského studia, je tedy jejich „kombinací“. V odborné literatuře se můžeme potkat s termínem duální systém, který dává vzdělávacím institucím možnost realizovat své vzdělávací aktivity oběma formami současně. Prezenční část této formy studia může mít různé podoby. Zpravidla se jedná o několik dnů v semestru (obvykle 3-4 za měsíc), během nichž se studenti účastní několikahodinového výukového bloku. Probírá se zde pouze stěžejní část látky a zbytek zůstává na samostudium. Docházka se na některých kombinovaných oborech počítá, na jiných zase nikoliv. Studenti kombinované formy studia mohou být v podstatě neomezeně geograficky vzdáleni od vzdělávací instituce, protože studijní program je sestaven tak, aby studující nemuseli denně dojíždět do vzdělávací instituce a mohli studovat podle toho, kde je to pro ně nejvýhodnější. Což nemusí být vždy výhodou, protože domácí prostředí nemusí být vždy pro studium ideální (student se samostudiu nevěnuje pravidelně, nemá doma klid na učení apod.). U kombinované formy studia také po každém semestru následuje

zkouškové období. Studenti do 26-ti let kombinované formy studia mají status studenta, ale pokud je student výdělečně činný, nebo má nárok na podporu v nezaměstnanosti/při rekvalifikaci, nemá status studenta.

- **Distanční forma studia** - Jedná se o samostudium, kdy výuka neprobíhá v učebnách a nevyžaduje se osobní účast učitelů a studentů ve škole. Student se školou komunikuje např. prostřednictvím počítačových interaktivních programů, e-mailu, internetu - záleží na možnostech školy, především její technické vybavenosti. Užívaným informačním technologiím jsou metodicky i didakticky přizpůsobeny veškeré učební pomůcky. Studenti ovšem nestudují zcela izolovaně, během studia celkem pravidelně komunikují se svými učiteli, kteří jim pomáhají studium organizovat a řídit, a se kterými mohou konzultovat případné studijní problémy. Student si, víceméně, sám určuje režim svého studia, což je velkou výhodou distanční formy studia. Na druhou stranu klade vysoké nároky na vůli a osobní kázeň při plnění a dodržování studijních úkolů. Tato forma je optimální pro jedince, kteří z různých důvodů nemohou nebo nechtějí studovat prezenčně, nebo by obtížně docházeli (nebo dokonce dojížděli) do školy. Jsou to např. ekonomicky aktivní lidé, ženy na mateřské dovolené, jedinci pečující o své příbuzné, lidé s časově náročným zaměstnáním, spojeným třeba ještě s dojížděním aj. „Do ČR začalo distanční vzdělávání pronikat počátkem devadesátých let minulého století. Odborné diskuse, které se v té době u nás vedly, vyústily v rozhodnutí podporovat duální systém, tj. umožnit vzdělavatelům (státním, veřejným i soukromým) realizovat své studijní aktivity jak v prezenční, tak v distanční formě studia současně.“ (Průcha, 2009, s. 515)

1.3 Studenti vysokých škol

„Ještě v osmdesátých letech minulého století zůstávalo studium na vysoké škole přístupné jen menší části příslušné věkové skupiny, což v praxi znamenalo, že přijímací řízení bylo velmi selektivní. U nás i v dalších zemích Evropy docházelo v posledních dvou desetiletích ke dvěma úzce propojeným jevům – demokratizaci (uplatnění práva na vzdělání, rovného a spravedlivého přístupu ke vzdělání) a následně k růstu počtu studentů (dochází k masovosti vysokoškolského vzdělávání, z anglického jazyka těžko přeložitelný termín *massification*).“ (Slavík, 2012, s. 12)

Vzdělávání a usilování o další osobní rozvoj jsou činnosti typické pro lidskou populaci. Představa úspěšného člověka je u mnohých spojována s obrazem člověka, který vystudoval prestižní univerzitu, který je vzdělaný a oplývá vlastní pílí. Jít studovat na vysokou školu je stále více chápáno jako možnost, která je přístupná pro většinu z nás. Díky kombinované a distanční formě studia nyní mohou studovat i pracující lidé, kteří si z jakýchkoliv důvodů nemohli dovolit studovat prezenční formu studia. Na akademické půdě se tak potkávají nejrůznější typy studentů rozmanitého věku. Studenti prezenčního studia, jak uvádí Vašutová (2002), jsou ve vývojové fázi pozdní adolescence, případně mladé dospělosti. Tato specifická sociální skupina prezenčních studentů se vyznačuje rozvinutými vlastnostmi a znalostmi potřebnými pro studium (paměť, inteligence), zato však nemá životní a ani pracovní zkušenosti. Jejich hlavním zaměstnáním bývá studium. Celkově tvoří svébytnou sociální skupinu a vlastní subkulturu. Studenti kombinované nebo distanční formy studia jsou lidé průměrně vyššího věku, převážně pracující. Tito lidé si rozšiřují kvalifikaci, proto i jejich motivace je více orientovaná na zlepšení úrovně znalostí a dovedností včetně uplatnění poznatků v praxi. Jsou sebevědomější v odborných tématech, se kterými mají zkušenost. Slabá místa pocítují ve studijních dovednostech, někdy se tito studenti sebepodceňují a mají nízké sebevědomí.

Studenti, kteří poprvé vstupují na vysokou školu, mají svá očekávání, která se váží k vysokoškolskému prostředí. Přejít ze střední školy, či z pracovního prostředí na vysokou školu může obnášet mnoho rizik, která souvisí se schopností sebe-organizace. Zatímco studium na střední škole probíhalo více s využitím vnějšího řízení, vysoká škola preferuje samostatnost studentů. Často se u vysokoškolských studentů objevují studijní obtíže, jako je přetížení v době zkouškového období, pochybování o vlastních schopnostech, možnosti uspět a také se vyskytují jevy jako prokrastinace.

1.3.1 Role vysokoškolských studentů a jejich typologie

Sociální role je očekávaný způsob jednání, které je pro jedince v určitém postavení vhodné a žádoucí. Jedná se tedy o chování, které předpokládáme od osoby v určité sociální situaci, pro kterou je dána konkrétní společenská norma. Sociální role podléhá sociální kontrole a tím i sociálním sankcím. Podle Slavíka (2012) současné role vysokoškolských studentů můžeme formulovat **jako roli osobnosti** (student je chápán jako nezaměnitelná individualita s danou psychosomatickou a sociální charakteristikou - znamená to, že projevy chování studenta jsou ovlivněny jak jeho individuálními dispozicemi, tak i vlivy sociálních skupin, které ho formují), **roli učícího se jedince** (má určité vzdělávací zájmy spjaté s přípravou na budoucí povolání) a **roli klienta** (student se stává odběratelem vzdělávacího programu a je subjektem vysokoškolské výuky). Akademickou obcí je očekáváno, že student vysoké školy se bude chovat jako osobitý příslušník akademického prostředí, tzn. dozrávající osobnost toužící po rozvoji své vzdělanostní kapacity. Jedna strana je očekávání, druhá je realita. Jak učitelé, tak i studenti mají právo na svá očekávání. Představy obou stran o chování svých partnerů ve vysokoškolském prostředí nemusí být vždy ve vzájemném souladu.

Typologii studentů vysokých škol popsala Vašutová (2002) podle přístupu k učení:

- **Povrchní přístup** – vyznačuje se cílem studenta absolvovat vysokou školu a získat diplom. Studentovi jde především o získání vysokoškolského titulu před jeho jméno. Studentova motivace spočívá ve snaze plnit všechny požadavky, vyhnout se neúspěchu. Učí se pečlivě vše, co doporučí vyučující, ale v učení převládá memorování bez hlubšího porozumění.
- **Hlubkový přístup** – charakteristický snahou ovládnout disciplínu, učit se důkladně a s porozuměním. Někdy vede tento přístup k učení velkého množství informací (chodící encyklopedie) nebo ke snaze o originalitu vlastního myšlení (mladý vědec).
- **Utilitární přístup** – zastupuje studenty, kteří se snaží dosáhnout úspěchu za každou cenu. Hledají cestu, jak projít. Sbírají informace o učitelích a hledají různé cesty a kličky, jak uspět. Často studují cestou nejmenšího odporu. Neváhají hrát nepoctivou hru. Tento přístup může vzniknout selektivně u předmětů, které jsou pro studenta neoblíbené, příliš náročné nebo nevidí jejich smysl. Zásadní problém nastává, pokud se utilitární chování objevuje ve všech předmětech studia.

2 HODNOCENÍ

Protože stěžejním tématem této práce je hodnocení, přiblížíme v této kapitole nejdříve hodnocení jako takové, a teprve poté podrobněji představíme školní hodnocení. Srovnáme zde také akademické hodnocení v České republice a v zahraničí.

2.1 Vymezení pojmu hodnocení

Každá lidská aktivita či činnost míří k dosažení určitého cíle. Člověk chce takovou aktivitou něčeho dosáhnout, ať už pro sebe, pro firmu, pro rodinu atd. Na začátku má určitou představu o svém cíli, následuje plán, jak se k cíli co nejsnadněji přiblížit, přichází realizace plánu a nakonec vyhodnocení výsledků. A co tedy vlastně děláme, když hodnotíme? Co je to hodnocení?

Definice hodnocení se u autorů různí. Pro přiblížení zde uvádím některé z nich. „Hodnocení je obecně vzato porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení „horšího“. „ (Slavík, 1999, s. 15)

„Hodnocení, jak víme z celé řady pedagogických studií, ale i z praxe běžného života, je organickou součástí každé lidské činnosti. Hodnotíme projektované cíle činnosti, podmínky, jaké budou pro naši činnost příznivé, či nepříznivé. Hodnotíme vhodnost, účelnost a smysluplnost prostředků, které můžeme použít a skutečně jsme použili. Hodnotíme i naše vlastní dílčí operace. Především hodnotíme výsledky naší činnosti, většinou ve vztahu ke všem prvkům, které do naší činnosti nějak vstupovaly, nebo ji ovlivňovaly. Člověk se ve svém životě a ve svých aktivitách vlastně neustále rozhoduje. Ke každému rozhodování zákonitě patří hodnocení. Bez hodnocení není možné rozhodování.“ (Kolář, Vališová, 2009, s. 175)

„Je důležité si uvědomit, že hodnocení je v naprosté většině značně subjektivní, protože člověk hodnotí většinou podle svého zájmu, na základě kritéria, kterým může být např. jeho prospěch, užitek jeho samého, jeho cíle a představy, jeho přesvědčení, jeho poznání nebo jeho individuální zkušenosti, a to je zcela přirozené. Jistě existují různé situace, ve kterých bychom raději očekávali absenci těchto osobních zájmů, zkrátka nezaujatost člověka, a i když používáme tzv. objektivní kritéria pro hodnocení – víme, jak má žák zvládnout určitý soubor znalostí, jak má probíhat zvládnutá operace, jakým způsobem by měl řešit úkol, jak by měl vypadat výkon v určité činnosti..., přesto se asi

nemůžeme vyhnout určitým vstupům subjektivních faktorů. V tomto smyslu můžeme vymezit hodnocení také jako jeden z procesů, jejichž prostřednictvím člověk (mimo jiné) uspokojuje své potřeby, zejména potřebu být úspěšný, být přijímán a pozitivně oceňován, potřebu někam patřit a především potřebu realizovat se.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 11-12)

V předchozí definici je popsáno, jak je hodnocení subjektivní, a proto nesmíme opomenout, že hodnocení je dovednost. Ne každý tuto dovednost zvládá dobře. Pravidelné objektivní hodnocení je nástrojem kontroly, výchovy, odpovědnosti a k upevňování kladných vztahů ve škole nebo v pracovním prostředí. V komplexním hodnocení nelze připustit formálnost, šablonovitost. Nemůže se opírat o nahodilé, ze souvislosti vytržené jevy. Objektivní hodnocení vyžaduje posouzení rozhodujících kladných i záporných stránek činnosti, jasné odlišení objektivních a subjektivních příčin hodnocených skutečností a otevřený a upřímný vztah mezi hodnotícím a hodnoceným.

2.2 Školní hodnocení

Školní hodnocení patří mezi hlavní symboly školy. Každý z nás se s ním během svých školních let setkal. Vykonává funkci zpětné vazby pro studenty, aby měli možnost napravovat zjištěné nedostatky a nepřesnosti. Školní hodnocení také vypovídá, zda práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů. Umět hodnotit je nezbytnost nejen pro pedagogy, ale také pro studenty samotné. Školní hodnocení je neoddělitelnou součástí činností pedagogů a činností studentů ve škole. Hodnocení ve škole má vyústit v konkrétní závěry, z nichž vyplývá objektivní charakteristika hodnoceného studenta s jeho momentálními znalostmi a možnost jeho dalšího vývoje.

„Školní hodnocení má mnoho podob a týká se mnoha různých vztahů v systému školy. Učitelé hodnotí žáky a jejich výkony slovem, číselně (známkami nebo body), ale také úsměvem, gestem, pokývnutím atp. Ovšemže také žáci hodnotí sami sebe, své spolužáky a své učitele. A také sami učitelé se zamýšlejí nad vlastní prací a hodnotí svoje pedagogické postupy i výsledky, leckdy za přispění dalších posuzovatelů – hospitujících kolegů, inspektorů, rodičů žáků nebo i žáků samých... Je poměrně obtížné v jedné definici shrnout všechny podoby a vztahy školního hodnocení. Proto jeho vymezení zahrnuje širokou oblast hodnotících aktivit: Za školní hodnocení budeme považovat všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.“ (Slavík, 1999, s. 23)

Školní hodnocení, ať jsou to známky nebo slovní hodnocení, obecně patří k nejčastěji vyměňovaným informacím mezi učiteli, studenty, rodiči a dalšími účastníky školního dění. Školní hodnocení je informace o tom, jak úspěšně probíhá vyučování a jaké jsou výsledky. Pro učitele je hodnocení studentů jedna z nejobtížnějších složek jejich pedagogické činnosti. Učitel, který umí dobře hodnotit a rozumí svému hodnocení tak, aby uměl bez potíží vysvětlovat, také učí své studenty dobře hodnotit. Školní hodnocení měří hloubku a šíři znalostí a dovedností. Bývá kritizováno za to, že je nepřesné, nespolehlivé a deformuje výuku i učební plán. Přesto se bez něho učitelé ani společnost nejsou schopni obejít. Správně prováděné hodnocení inspiruje, stimuluje a dodává zpětnou vazbu, která je důležitá pro nápravu či odstranění nežádoucího. Školní hodnocení by mělo být včasné, objektivní a přiměřené. Od učitele se především chce, aby byl spravedlivý, aby všem měřil stejným metrem. Umění správně hodnotit patří k hlavním dovednostem učitele. Účelem snahy po objektivitě je vyvarovat se omylů a chyb hodnocení, které by mohly studentovi uškodit. Ohodnotit studenta tak, aby si byl vědom, v čem spočívají jeho nedostatky, co ještě musí udělat, aby dosáhl lepších výsledků a přitom ho neponížil a nedemotivoval. Podle Slavíka (1999) „tvrdá objektivita“ nemá ve školním hodnocení valnou cenu, není-li doprovázena kvalitní pedagogickou komunikací. Tím však nemá být v žádném případě řečeno, že se ve škole nemáme všemi vhodnými způsoby snažit dosáhnout co nejvyšší objektivitě hodnocení. Pouze nesmíme ztratit zřetel, že objektivita hodnocení sama o sobě není cílem, ale jenom prostředkem školní edukace.

J. Slavík ve své publikaci také upozorňuje: „Školní hodnocení má nezanedbatelný vliv na to, do jaké míry bude výuka žákovi prospěšná a do jaké míry bude pro něj (i pro jeho učitele) příjemná. Aby výuka byla pro žáka prospěšná, musí hodnocení co nejlépe podporovat procesy žákova učení. Aby byla výuka pro žáka příjemná, musí školní hodnocení přispívat k dobrému pracovnímu klimatu školy a třídy, v nichž děti školou povinné tráví valnou část svého času. Dohromady to znamená, že kvalita školního hodnocení spolurozhoduje o celkové kvalitě školní práce.“ (Slavík, 1999, s. 15)

2.3 Historické souvislosti hodnocení a klasifikace studentů

„Metody a formy školního hodnocení i jeho celkové pojetí úzce souvisí se vzdělávacími tradicemi příslušného kulturního regionu, vyznačují se relativně velkou vývojovou setrvačností a při porovnávání školských soustav jednotlivých zemí se vzájemně odlišují. V českém školství se tradice hodnocení žáků utvářely pod německými vlivy, které v něm působily zejména po celé 19. století, kdy Čechy byly součástí habsburské monarchie.“

(Průcha, 2009, s. 587)

Podle Průchy (2009) můžeme přehled vývoje hodnocení žáků v českých zemích shrnout do následujících dat:

- **16. – 18. století** – jsou utvářeny pravidla pro hodnocení žáků v jezuitských školách
- **1774 – 1805** – vznikají zákonné normy pro způsoby hodnocení ve školách (r. 1774 Felbigerův školní řád, r. 1775 Kniha metodní, r. 1805 Politische Verfassung tzv. Schulkodex)
- **1905** – vstoupil v platnost vyučovací řád škol obecných a měšťanských – předpis způsobu klasifikace žáků a vydávání vysvědčení. Jeho některé rysy (např. pětistupňová klasifikační škála) v české školní praxi přetrvaly do současnosti.
- **počátky 20. století** – v tuzemsku i zahraničí se objevují kritické výhrady ke školnímu hodnocení a jsou zaznamenány reformátorské snahy o jeho změny
- **1937** – byly zavedeny tzv. zkušební a klasifikační řády pro střední školy, které zdůrazňovali hodnocení žáků z celkového hlediska
- **1950** – vznikl tzv. zkušební řád pro školy 1. – 3. stupně, došlo ke sjednocování klasifikačních pravidel, posílení aspektů k pozitivnímu hodnocení, důraz byl kladen na formativní funkci hodnocení
- **šedesátá až osmdesátá léta 20. století** – zaznamenává se přírůstek literatury o problémech školního hodnocení, týkající se zejména motivačních účinků hodnocení a objektivitu učitelského hodnocení
- **1984** – byly vytvořeny metodické postupy k hodnocení a klasifikaci pro individuální školní předměty, které přinesly popisy kritérií hodnocení, zdůrazňující vztahy mezi hodnocením a cíli vyučování a připomínající význam žákova sebehodnocení

- **závěrečná třetina 20. století** – objevuje se patrný celosvětový trend k celkovému posuzování žákovských projevů a zvýšený ohled na vlastní hodnotící aktivity žáků, hodnocení portfolia a formativní hodnocení

2.4 Akademické hodnocení studentů v ČR

Vašutová (2002) uvádí, že vysokoškolští učitelé by se při hodnocení měli řídit pravidly:

- Na začátku semestru, resp. na začátku přednášky, je třeba studenty seznámit s tím, co a jak bude hodnoceno.
- Hodnocení použít k podpoření zájmu studentů o studium.
- Využít rozmanitých nástrojů hodnocení. Studenty hodnotit v různých druzích výkonů – ústních, písemných i praktických.
- Zaměřit se na to, aby zjistili skutečné znalosti studentů, nikoliv na jejich neznalosti a nedostatky v učivu. U zkoušek záměrně neklást nepředvídatelné otázky, vyhýbat se „chytákům“, chybou je také příliš úzký okruh zkoušeného učiva.
- Zadání úkolu, který bude hodnocen, by mělo být jasné, srozumitelné a jednoznačné, včetně metodických poznámek k požadované formě zpracování úkolu.
- Předem si ustanovit kritéria hodnocení.
- Je důležité názorně předvést studentům, co je požadovaným projektem (ukázat studentům dříve zpracované úkoly v požadované kvalitě – esej, protokol, diplomovou práci apod.)
- Do hodnocení není vhodné zahrnovat jiné aspekty, než výkon studenta (antipatie, příbuzenství, rukopis studenta, vzhled, nemoc). Pokud se student omluví, je třeba umožnit náhradní termín zkoušky.
- Je žádoucí vést studenty k posouzení jejich vlastní práce a ke schopnosti sebehodnocení (např. krátce napsat, v čem vidí přínos a nedostatky své seminární práce).
- Je nezbytné poskytnout studentům okamžitou zpětnou vazbu, tj. vyvarovat se příliš dlouhé prodlevy mezi napsáním a vyhodnocením testů.

- Když poskytuje zpětnou vazbu, měl by postupovat od pozitivního k negativnímu, tj. nejprve ocenit studentovo úsilí povzbuzujícími poznámkami a pak teprve přistoupit ke kritickým připomínkám.
- Když hodnotí, měl by být klidný, příjemný, ale neslevovat z předem ujasněných kritérií.

„Dosud se na českých vysokých školách používá pro hodnocení studentů tradiční čtyřstupňová škála (1 – výborně, 2 – velmi dobře, 3 – dobře, 4 - nevyhověl). Řada vysokých škol v České republice v posledních letech začíná přecházet na hodnocení klasifikační stupnicí ECTS.“ (Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 88)

„Na evropské úrovni zasáhl vývoj terciárního vzdělávání proces zahájený roku 1998. Při příležitosti sedmistého výročí založení pařížské Sorbonny podepsali ministři čtyř evropských zemí tzv. Sorbonnskou deklaraci a tím odstartovali řetězec aktivit, které usilují o harmonizaci a spolupráci mezi zeměmi Evropy na terciární úrovni. V roce 1999 se v Boloni setkala již 29 ministrů, kteří přijali akční plán rozvoje vysokého školství do roku 2010. Společné úsilí vedlo například ve většině studijních programů k zavedení třístupňové struktury studia (bakalářské, magisterské, doktorské), která dovoluje studujícím přecházet mezi školami a volit flexibilně studijní trajektorii, dále k posílení mobilit, k uplatnění kreditového systému ECTS, k zavedení srovnatelných kritérií a metodologie pro evaluaci vzdělávání a posilování evropské dimenze v obsahu vzdělávání. Důsledky těchto změn pocítuje celá akademická komunita v naší zemi.“ (Slavík, 2012, s. 13)

Současné trendy v hodnocení na vysokých školách v České republice jsou podle Vašutové (2002) takové, že je dáván důraz na posílení účelu hodnocení pro podporu učení než pro certifikaci. Větší pozornost je věnována formativním aspektům hodnocení než sumativním aspektům. Větší důraz je kladen na standardy pro hodnocení, které umožňují posuzovat individuální (absolutní) výkony, méně je již preferován model měření, který je postaven na rozlišovacích kritériích výkonu. Jsou zdůrazňovány výhody konstruktivní zpětné vazby oproti restriktivnímu známkování nebo udělování jiných označení. Dochází k posunu od závislosti na jedné hlavní metodě hodnocení (závěrečné hodnocení) k rozvíjení různých metod (v průběhu studia). Méně se spoléhá na pouhé hodnocení učiteli, a proto je podporováno také hodnocení vrstevníky, sebehodnocení i hodnocení posuzovateli

z praxe budoucí profese/zaměstnání. Prosazuje se spíše náhled na hodnocení jako na integrální součást výuky než jako na separátní činnost následující po skončení výuky.

„Objektivita a nezajatost učitele vůči studentovi je hlavním předpokladem etického prověřování znalostí a dovedností studentů. Studenti bývají velmi kritičtí ke svým examinátorům a často zmiňují tyto nedostatky, které ve vyšší četnosti registrují během zkoušky na vysoké škole:

- Hodnocení nebylo adekvátní z pohledu studenta – učitel byl nespravedlivý (hodnotil studenta příliš přísně, jiného mírně);
- Hodnocení nezohlednilo studijní aktivitu studenta během semestru, ale jen to, co u zkoušky na závěr semestru uměl (nebo spíše neuměl);
- Hodnocení nezohlednilo individuální zvláštnosti studenta (např. specifické poruchy učení apod.);
- K hodnocení na většině vysokých škol se používá úzká klasifikační škála.“

(Slavík, 2012, s. 232)

2.4.1 Vztah vysokoškolského učitele a studenta kombinované formy studia

„Dobré vztahy mezi učitelem a žákem jsou založeny na vzájemném respektu. Žák si váží učitele pro jeho učitelské schopnosti, osobnostní kvality, znalosti a profesionalitu; učitel ctí individualitu každého žáka a váží si jeho studijního úsilí. Je důležité si uvědomit, že respekt pro každého žáka není totéž, co jakýsi všeobecný respekt pro třídu jako celek a že učitel svůj respekt musí jasně dávat najevo skutečně každému jednotlivci.“
(Petty, 1996, s. 76)

Od roku 1989 se v České republice postupně zvyšuje počet studentů na vysokých školách, i když poslední dva roky počet přijímaných studentů stagnuje, je nutné doplnit, že ne všichni studovat mohou vzhledem na nižší předpoklady úspěšnosti vysokoškolského studia, přitom si své možnosti zcela neuvědomují. Vysoký počet studentů z rozmanitého prostředí na jednoho vysokoškolského učitele klade vysoké a často i neoprávněné nároky. Vztah učitele a studenta na akademické půdě je v důsledku těchto nepříznivých okolností spíše neosobní a formální. Pedagogická činnost na VŠ má jiný charakter než na školách nižších stupňů. Zahrnuje výuku v typicky vysokoškolských formách (přednáška, seminář, cvičení, konzultace), vedení prací studentů (bakalářské, diplomové, doktorské), zkoušky různých hodnotících úrovní (zápočet, dílčí zkouška, státní zkouška) a tvorbu studijních

materiálů. Vztah vysokoškolského učitele a studenta vysoké školy je základním vztahem, který ovlivňuje vzdělávání a klima nejen na přednášce, ale i na vysoké škole. Učitel vysoké školy sjednocuje ve své osobnosti badatelské a výchovně-vzdělávací funkce, které vyžadují hluboké vědecké vzdělání a vysokou úroveň vědecké práce, pevný charakter, pedagogickou ohleduplnost a zájem o výchovně-vzdělávací práci. Soulad těchto postulátů podmiňuje vědomé působení na formování charakteru studentů, vytváření kladného oboustranného vztahu učitel – student a zároveň kladného vztahu studentů ke škole a práci v ní.

„Vztahy mezi učitelem a žákem jsou v zásadě asymetrické (učitel vede, žák následuje ve shodě se socioprofesionální rolí učitele a sociální rolí žáka) a realizují se zejména v souvislosti s učivem. Učivo je jejich základním obsahovým prvkem, ale průběh i výsledek výchovy a vzdělávání spoluurčuje širší interakční kontext. Podstatnou roli hrají vzájemné vztahy mezi žáky, které jsou symetrické a mají svou autonomii. Prakticky výjimečně pracuje učitel jen s jedním žákem. Častěji pracuje s celou skupinou (školní třídou), ve které dochází k řadě interakcí mezi členy skupiny navzájem a ovlivňují působení učitele. Kontakt učitele a žáka je vždy vzájemným vztahem, nevyčerpává se jednosměrným předáváním poznatků a vědomostí žákovi. Jde v podstatě o dosti složité vzájemné působení a vzájemný vztah, obousměrnou komunikaci a společnou činnost.“ (Helus, Řezáč, Gillernová In Mertin a Krejčová, 2012, s. 261)

Samostatným sektorem jsou studenti kombinované formy studia. Jsou to lidé různého věku, rozmanitého sociálního původu, mají předchozí rodinnou historii a osobní zkušenosti. Na vysokou školu přichází s rozdílnými představami, hodnotami, aspiracemi a cíli, což se také může odrazit v jejich přístupu ke vzdělání, zájmu o studium, schopnosti učit se apod. Současný nepoměr studentů na jednoho učitele způsobuje to, že učitel nemá čas se všem studentům věnovat individuálně. Studenti proto často mají pocit, že si učitelé před nimi drží odstup a kromě konzultačních hodin s nimi nemají ani možnost promluvit. Vysoké školy by se proto měli zaměřit na smysluplnou komunikaci mezi učiteli a studenty. Studenti velmi ocení, když se na učitele mohou otevřeně obrátit v případě nejasností či problémů se studiem. Když student pociťuje, že jeho vztah s učitelem je otevřený, student pak učiteli více důvěřuje a snadněji se zapojuje do akademických činností. Pokud má student pocit, že učitel je sám o sobě velmi vytížený nebo nedostupný, ovlivňuje to jejich vztah negativním směrem. Učitelé by neměli být jen poskytovateli vědomostí, ale měli by také více komunikovat se studenty.

Pokud jde o hodnocení a vztah mezi učitelem a žákem zaujímáme podobné stanovisko jako Kolář a Šikulová: „Vztah učitele a žáků patří mezi významné pedagogické fenomény (fenomény vyučování). Tento vztah se vytváří pod vlivem mnoha skutečností a zároveň tyto skutečnosti zpětně ovlivňuje. Školní hodnocení je významným faktorem, utvářejícím vztah mezi učitelem a žáky, a zároveň silně ovlivňováno kvalitou tohoto vztahu. Hodnocení ve škole vyjadřuje především učitelovo ocenění žákova výkonu nebo žákova chování a jednání.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 37)

2.5 Akademické hodnocení studentů v zahraničí

Podle Průchy (2009) se školské systémy jednotlivých zemí vzájemně odlišují nejen svými strukturami, ale výrazně také:

- Specifickými kurikuly, tj. především učebními plány škol, cíli a obsahy vzdělávání vkládanými do jednotlivých druhů a stupňů škol a jednotlivých vyučovacích předmětů, časovými dotacemi pro předměty a obory vzdělávání, zahajováním výuky předmětů v jednotlivých ročnících atd.
- Metodami výuky
- Kvalifikačními požadavky na přípravu učitelů
- Vztahy a kooperací mezi školami a rodiči, obcemi, zaměstnavateli atd.
- Hodnocením vzdělávacích výsledků žáků a studentů

Tatchleva (2013) ve svém článku uvádí, že Australský systém známkování používá pět stupňů, kdy nejvyšší se nazývá „high distinction“. Hodnocení se pak skládá ze dvou hlavních komponentů: zkoušky a vše ostatní (projekty, eseje apod.). Váha jednotlivých složek se v každém předmětu liší. Kromě docházky se očekává důkladná příprava na každou přednášku a aktivní zapojení v diskuzích.

Podle Richterové (2008) se v Americké škole známkuje procentovým systémem, od toho jsou dále odvozeny výsledné známky A, B, C, D, a F (neprošel). Závěrečné testy z předmětů tvoří jen 15% výsledné známky, většinu tvoří především domácí úkoly, které se všechny známkují. Důležitým faktorem školních výsledků je číslo GPA, které se pohybuje v rozmezí 1.00 – 4.00. Za každou známku se vám udělí body: A (4 body), A- (3,7 bodů), B

(3), C (2), D (1) a pokud máte zapsány speciální kurzy, pak se za každou známku ještě body o jeden zvýší, takže například z A je pak 5 bodů. GPA je tedy souhrnem všech známek ze všech předmětů, které ukazuje, jak na tom akademicky jste.

Na Ruských univerzitách studenta po přijetí a zapsání do studia čeká akademický rok. Ten probíhá od září do června a trvá 36 týdnů. Skládá se ze dvou semestrů a na konci každého z nich jsou studenti podrobeni zkouškám a zápočtům, ze kterých jsou studenti buď ohodnoceni slovy „započteno“ (začet), „nezapočteno“ (nezačet) nebo známkami. Hodnocení „výborně“ (otlično) odpovídá známka 5, „dobře“ (chorošo) známka 4, „dostatečně“ (udovletvoritel'no) je známka 3 a „nedostatečně“ (neudovletvoritel'no) odpovídá známka 2. (International Qualifications Assessment Service [online], 2007)

V zahraničí se pro hodnocení také využívá krátký slovní komentář, který kromě znalostí zahrnuje také oblíbenost žáka ve třídě a jeho projev mimo vyučování. Na řadě vysokých škol v zahraničí neznají klasické známkování, často se dává přednost slovnímu hodnocení před známkou. Učitelé pomáhají studentovi získat a budovat si motivaci ke studiu. Třídy studentů každého oboru jsou menší, často jen o desítky studentů a učitelé tak mají čas se všem individuálně věnovat. Učitelé se snaží se studenty seznámit jako s lidmi, protože spolu řeší v úzkém kruhu řadu projektů. Běžné je například oslovování učitele křestním jménem a tykání usnadňuje angličtina.

V Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání se používá ECTS vysokoškolský kreditní systém. Výsledné známky se pohybují na stupnici A (výborně) až F (neprošel). „Díky tomuto systému lze porovnávat programy vysokoškolského vzdělávání v celé Evropě, studium i výuka na vysokých školách jsou transparentnější a snazší je i uznávání dosažených kvalifikací. Systém rovněž napomáhá při formulaci studijních osnov a zajišťování kvality studia, umožňuje přenos studijních zkušeností mezi různými institucemi, zvyšuje mobilitu studentů a nabízí flexibilnější způsob získání diplomů. Systém ECTS je úzce spjat s modernizací vysokoškolského vzdělávání v Evropě. Klíčovou roli hraje zejména v boloňském procesu, jehož cílem je dosáhnout větší kompatibilitosti vnitrostátních vzdělávacích systémů.“ (Evropský systém pro převod a kumulaci kreditů ECTS [online], 2009)

3 METODY HODNOCENÍ

Jsou známy různé metody pro zjištění výsledků činnosti studentů, ať už jsou to ústní či písemné zkoušky včetně testů. Každá z metod má své výhody a nevýhody. Každému jedinci vyhovuje jiný způsob diagnostické metody.

3.1 Charakteristika vybraných hodnotících metod

Jakých hodnotících metod lze využívat pro studenty vysokých škol? Blíže charakterizuje Rohlíková, Vejvodová (2012):

- **Ústní zkouška** – ustálená vysokoškolská klasifikační metoda, která sleduje hloubku i šíři poznání studentů. Odhaluje, jak student zvládl dílčí úseky látky, jak umí poznatky prakticky aplikovat a jaký má celkový přehled o problému. Jedná se o specifickou formu rozhovoru, kdy učitel klade otázky a student odpovídá.
- **Písemná zkouška** – zkouška probíhající písemnou formou na základě zadání učitele. Vyžaduje samostatnou práci studenta a neumožňuje opírat se o živý kontakt s učitelem. Na základě analytického rozboru odevzdaného písemného materiálu učitel hodnotí kvalitu vědomostí a dovedností, úroveň pochopení učiva, míru samostatného myšlení studenta, jeho schopnost koncentrovat se, dovednost organizovat svou myšlenkovou činnost, momenty tvořivosti, pečlivost, přesnost atd.
- **Praktická zkouška** – zkouška, jejímž obsahem je praktická demonstrace získaných dovedností v reálné nebo modelové situaci.
- **Kombinovaná zkouška** – zkouška kombinující písemnou a ústní, případně i praktickou část.
- **Test** – nástroj pedagogické diagnostiky, jehož pomocí učitel (nebo i sami studenti) měří, pokud možno objektivně a spolehlivě, výsledky učení a dosažení plánovaných cílů. Obvykle se jedná o test písemný, kdy student odpovídá na otázky volnou odpovědí, případně volbou jedné nebo několika z nabízených možností apod.
- **Demonstrace dovedností při praxi** – praktická zkouška získaných schopností a dovedností studentů, která by měla prokázat pokroky studenta ve studiu (praktické činnosti studenta v reálném kontextu a reálných situacích studijní praxe).

- **Demonstrace dovedností v laboratorní výuce** – praktická ukázka získaných schopností a dovedností studentů, která by měla prokázat pokroky studenta ve studiu (provedení experimentu, demonstrace práce s materiály, přístroji apod.).
- **Demonstrace dovedností při cvičení** – praktická ukázka získaných schopností a dovedností studentů, která by měla prokázat pokroky studenta ve studiu (demonstrace komunikačních schopností, argumentace, práce se zdroji apod.).
- **Demonstrace dovedností při semináři** – praktická ukázka získaných schopností a dovedností studentů, která by měla prokázat pokroky studenta ve studiu (demonstrace komunikačních schopností, argumentace, práce se zdroji apod.).
- **Portfolio** – soubor různých produktů studenta (písemné práce, výtvarné práce, laboratorní protokoly, dokumenty, videonahrávky, audionahrávky atd.), které dokumentují práci studenta za určité období. Mohou být součástí komplexního hodnocení studenta jako doplněk k příliš zjednodušujícímu hodnocení jen pomocí testových výsledků.
- **Referát** – individuální prezentace zpracování předem zadaných témat, která si studenti obvykle zvolí na začátku semestru a postupně jsou v rámci výuky přednesena, případně jako písemný produkt odevzdána k hodnocení učiteli.
- **Seminární práce** – individuální písemné zpracování předem zadaného tématu. Na seminární práci student obvykle pracuje samostatně během celého semestru a odevzdá ji v podobě písemného dokumentu s předepsanou formální úpravou.
- **Individuální prezentace na semináři** – prezentace výsledků samostatné práce studenta.
- **Skupinová prezentace na semináři** – prezentace výsledků práce studijní skupiny.
- **Průběžná evaluace** – průběžné a systematické hodnocení studentů např. formou dílčích testů, které student absolvuje postupně v průběhu semestru.
- **Autoevaluace** – sebekontrola, sebereflexe a sebehodnocení studenta vědomě uplatňované jako součást komplexního hodnocení studijních pokroků.

4 TYPY HODNOCENÍ

Ve výukovém procesu se aplikují různé typy hodnocení. Každý typ má ve škole svůj význam.

4.1 Typy hodnocení podle zvolených hledisek

V odborné literatuře se setkáváme s různými typy hodnocení, které autoři rozdělují podle zvolených hledisek. Zormanová (2014) rozdělila další typy hodnocení na:

- a) **Formativní hodnocení:** podporuje další účelné učení žáků a bývá obvykle zaměřeno na odstraňování chyb, nedostatků a obtíží v práci žáka. Slouží jako zpětná vazba, protože nabízí radu pro zlepšení budoucí práce a výkonů žáka.
- b) **Finální hodnocení:** Determinuje stav dosažených vědomostí v konkrétním časovém okamžiku, většinou na konci určitého období vyučování, například vysvědčení nebo výsledky pololetních zkoušek. Finální hodnocení se také označuje jako sumativní či shrnující hodnocení.
- c) **Normativní hodnocení:** posuzuje výkon jednoho žáka ve vztahu k výkonům ostatních žáků.
- d) **Kriteriální hodnocení:** zhodnocuje jednotlivé výkony ve vztahu k předem stanovenému kritériu. Hodnotíme tedy výkony žáků, zda bylo kritérium žákem splněno. Žáci, kteří daná kritéria splní, jsou poté ohodnoceni adekvátní známkou bez ohledu na to, jestli tohoto kritéria dosáhli ostatní žáci.
- e) **Diagnostické hodnocení:** je velmi podobné formativnímu hodnocení, ale zaměřuje se na identifikování učebních potíží.
- f) **Interní hodnocení:** je prováděno učiteli.
- g) **Externí hodnocení:** je vykonáváno osobami stojícími mimo školu.
- h) **Neformální hodnocení:** zaměřeno na sledování výkonů žáků.
- i) **Formální hodnocení:** žák je předem upozorněn, že hodnocení bude prováděno – má šanci se připravit.
- j) **Průběžné hodnocení:** znamená dílčí zhodnocení úrovně, které žák dosáhl v průběhu delšího časového období, a tvoří základ pro hodnocení sumativní.

- k) **Závěrečné hodnocení:** finální zhodnocení úrovně prospěchu žáka, které bylo provedeno pouze na konci vyučovacího předmětu nebo konečného pracovního projektu.

Podle Slavíka (1999) se na prvním místě rozlišuje hodnocení bezděčné a záměrné:

- a) **Bezděčné hodnocení:** pedagogická psychologie zdůrazňuje, že pro žáka ve škole jsou hodnocením i bezděčné projevy učitele: úsměv, pokývnutí, odmítavé gesto atd. Bezděčné hodnocení je spontánní, citové. Emoce, které převažují v bezděčném hodnocení, podmiňují jeho celistvost. Bezděčné hodnocení není analytické, ale holistické. To znamená, že je založeno na celkovém dojmu z hodnoceného objektu.
- b) **Záměrné hodnocení:** uskutečňuje se pod dozorem vědomí a vůle a dá se docela rychle rozebrat a formalizovat. Analytické hodnocení neposuzuje hodnocený objekt pouze jako celek, ale týká se jeho vybraných dílčích vlastností. Formalizované hodnocení je zafixované do srozumitelné formy – do hodnotící zprávy. Lze je proto pohodlně zaznamenávat, uchovávat a zpracovávat. Jeho nejtypičtějším školním projevem je slovní hodnocení nebo číselné hodnocení – známkování, klasifikace.

Podle Zormanové (2014) se typy hodnocení podle subjektu rozdělují na:

- a) **Heteronomní:** hodnocený je posuzován někým jiným, například hodnocení žáka učitelem.
- b) **Autonomní:** vnitřní, kdy se hodnocený posuzuje sám, například sebereflexe učitele, sebereflexe žáka pro portfolio, kdy žák hodnotí své pokroky v daných předmětech za daný měsíc, čtvrtletí.

Typy hodnocení podle vztahové normy se podle Zormanové (2014) rozdělují na:

- a) **Sociálně vztahové hodnocení:** vycházíme z porovnávání výkonu žáka s výkony ostatních žáků ve třídě.
- b) **Individuálně – vztahové hodnocení:** porovnáváme výkon žáka s jeho předcházejícími výkony.

5 FORMY HODNOCENÍ

V této kapitole se zabýváme především klasifikačními metodami, slovním hodnocením, pojmem klasifikace, klady a zápory související s klasifikací a charakterizujeme specifika klasifikace studentů kombinované formy studia studujících na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

5.1 Formy hodnocení studentů

„Forma, kterou je hodnocení vyjádřeno, je vnějším projevem probíhajícího hodnotícího procesu. Je to způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek. Jakou formu hodnocení použijeme, bude záležet na konkrétní situaci ve vyučování, protože nám půjde o to, aby právě v této situaci bylo hodnocení pedagogicky nejúčinnější. Ani jedna forma hodnocení sama o sobě není špatná. Všechny formy hodnocení jsou funkční, ale tato jejich „funkčnost“ bude závislá na určitém pedagogickém záměru a pedagogické situaci.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 76)

V předchozí definici jsme si teoreticky popsali pojem formy hodnocení. V obecné rovině identifikuje Skalková (2007) formy hodnocení jako: klasifikaci (známkování), slovní hodnocení nebo spojení obou forem. Pokud budeme brát v úvahu vysokoškolské studenty v České republice a současnou situaci, kdy na jednoho učitele je velký počet studentů, je nám známo, že kvantitativní forma hodnocení je na našich vysokých školách upřednostňována. Vyjadřování výsledků pomocí známek je nejfrekventovanější formou hodnocení v našich školách vůbec. V současnosti probíhají diskuse týkající se problematiky kolem školního hodnocení. Podle Koláře a Šikulové (2005) diskuse zašly tak daleko, že byly často zjednodušovány na otázku – zda známkovat, či hodnotit slovně. Tyto diskuse a tendence o změnu ve školním hodnocení se začaly objevovat na počátku 90. let 20. století, kdy byla zahájena transformace našeho školského systému.

„Hodnocení formou známkování provázejí dlouhodobě závažné výhrady. Týkají se především hlediska objektivity. Empirickými výzkumy bylo např. zjištěno, že tentýž žákův výkon může být různými učiteli hodnocen s rozdílem několika stupňů...Přes vážné výhrady, které tuto formu dlouhodobě provázejí, zůstává klasifikace známkami převažujícím způsobem zpětných informací žákům i rodičům o výsledcích učení.“ (Skalková, 2007, s. 214)

5.2 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je kvalitativní forma hodnocení. Definice je hned několik, my si zde uvedeme tuto: „Slovní hodnocení používá k vyjádření hodnotící informace výhradně slov a navíc je od něj vyžadována dostatečná informovanost a určitá kultura jazykového vyjádření.“ (Slavík, 1999, s. 130)

Slovní hodnocení se ve školách často používá, i když není oficiálním vyjádřením hodnocení. Se slovním hodnocením se můžeme setkat u základních a středních škol častěji než na akademické půdě. Zde se opět dostáváme k bludnému kruhu argumentů a protiargumentů, která forma hodnocení je lepší. Slovní hodnocení provází řada výhod i nevýhod, tak jako klasifikaci. Podle Koláře a Šikulové (2005) má slovní hodnocení tyto pozitiva: nestresuje žáka, může žáka povzbudit, může obsahovat doporučení, co zlepšit, snižuje se riziko diskriminace slabších žáků, umožňuje hodnotit žáka v nejrůznějších situacích atd. Autoři dále uvádějí i negativa slovního hodnocení a to: může docházet k podobným chybám jako u známkování, může docházet k nálepkování žáků, pro řadu učitelů je kvalifikovaná pedagogická diagnóza neúměrným požadavkem, slovní hodnocení je časově více náročné, nelze porovnávat výkony různých žáků atd. „Kritika poukazuje na jeden z největších problémů slovního hodnocení – termín slovní hodnocení sám o sobě neříká nic o kvalitě hodnocení. Slovní hodnocení může být méně informativní než klasifikace. V každém případě však má oproti známce výhodu dialogické formy – obrací se na žáka jako na partnera v rozhovoru, kterému sděluje, co se učiteli na práci líbí víc a co méně. Proto má důležitý motivační i morální důsledek – vypovídá o partnerském, dialogickém pojetí výuky.“ (Slavík, 1999, s. 130)

„Od slovního hodnocení se očekává, že umožní překonat některé nedostatky klasifikace známkami. Ve vyučovacím procesu:

- Podpoří orientaci na pozitivní podporu rozvoje žáků místo tlaku na výkon.
- Zdůrazní význam sociální kooperace místo konkurence.
- Poskytne žákům stejné šance místo eliminace těch, kteří mají nižší výkon.
- Povede k individuálnímu podporování žáků místo stejného frontálního postupu.“

(Skalková, 2007, s. 214)

5.3 Pojem klasifikace

Klasifikace je forma kvantitativního hodnocení, je to systematická forma vyjádření o výkonu studenta. V současné době převažuje hodnocení pomocí znamének, které podávají přehlednou informaci, jak je student úspěšný.

Pojem klasifikace je obecně interpretován více způsoby. Ve většině z nich se objevuje slovo „třídění“ nebo „hodnocení“. Nepletme si ale pojem klasifikace a hodnocení, tyto dva pojmy se od sebe odlišují. „Klasifikace je procesem desintegračním (objekt je odlišen od ostatních objektů množiny) a manipulačním (objekt je nezávisle na své vůli zařazen). Hodnocení je proces popisný a analytický. Přiřazuje k objektu vlastnosti (a schopnosti), hledá jejich vazby a vztahy. Hodnocení je procesem dynamickým: sleduje v čase příčiny vzniku a proměn vlastností a schopností objektu, určuje podmínky dalšího jejich vývoje.“ (Číhalová, Mayer, 1997, s. 4)

Klasifikaci jako nedílnou součást školního dění stručně a jasně popisuje definice: „Klasifikace je hodnocení školního prospěchu známkami.“ (Hartlová, Hartl, 2000, s. 255)

„Sama klasifikace (známkování) je v pedagogické teorii bez výjimky pokládána jen za dílčí složku hodnocení žáků, která prostřednictvím číselné formy zdůrazňuje především umístění hodnoceného výkonu na škále lepší – horší.“ (Průcha, 2009, s. 587)

Postupy, jak vhodně využívat známkování, uvedla ve své práci Macháčová (2010):

- **Formativní využití známkování** – známka slouží jako komunikační nástroj, který zhodnocuje studentovy školní výsledky
- **Známkování podle kritérií** – známky se vztahují ke kritériím a nezdůrazňuje se srovnávání žáků mezi sebou
- **Známkování podle individuální normy** – vytvoří se individuální norma pro konkrétního žáka

5.4 Klady a zápory klasifikace

Klady klasifikace:

- „Klasifikační údaje jsou jedním z významných výstupů učitelovy pedagogické činnosti. Představují pedagogicky a společensky významný údaj o žákovi, o stupni jeho rozvoje a o uplatnění jeho dispozice pro plnění požadavků školy.“ (Hrabal, 1988, s. 48)
- „Známka ve škole je nesporně významným symbolem úspěchu.“ (Hrabal, 1988, s. 51)
- „Rodiče i ostatní veřejnost jsou na známky zvyklí a vidí v nich úspěšnost svého dítěte.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 83)
- „Školní známky poměrně rychle získávají motivační hodnotu a v závislosti na plnění této funkce pak mohou plnit i další funkce školního hodnocení.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 83)
- Klasifikace je sjednocená forma vyjádření posudku o výkonu žáka.
- Znamkování značně zjednodušuje vyjádření hodnocení.
- Umožňuje srovnání výkonů.

Zápory klasifikace:

- „Zjištěné vztahy klasifikace a efektivity vyučování nejsou příliš výrazné, zřejmě proto, že klasifikační údaje učitele bezprostředně ukazují spíše jen klasifikační styl, klasifikační měřítko, prostě jeho pojetí hodnocení žáků.“ (Hrabal, 1988, s. 51)
- „Známka je krajně zjednodušená a abstraktní forma hodnocení, proto má nízkou informační hodnotu. Znamka neměří skoro nic o tom, co dítě skutečně zvládlo nebo na čem třeba pracovat. Informuje nás o umístění žáka mezi ostatními žáky, o míře odlišnosti od předepsané normy.“ (Kopřiva, 1994, s. 74)
- „Rozdílné požadavky jednotlivých učitelů vycházejí z učitelova konkrétního pojetí úspěšného žáka. Objektivnost klasifikace je tak problematická.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 83)

- „Známka sice může odrážet stav vědomí, nepodává však informace o tzv. sociální kvalifikaci žáka, o jeho schopnosti kooperovat, o jeho snaze, péči, tvořivosti a vytrvalosti. Znamka má převážně kognitivní obsah, její sociální dimenze je omezena.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 83)
- Učení se kvůli známce.

5.4.1 Specifika klasifikace studentů FHS na UTB

Podle studijního a zkušebního řádu Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (2013) se pro kvantifikované hodnocení průběhu studia v bakalářských a magisterských studijních programech užívá jednotný kreditový systém založený na Evropském systému převodu kreditů (ECTS). Základní charakteristiky tohoto kreditového systému jsou:

- jeden kredit představuje 1/60 průměrné roční zátěže studenta při standardní době studia,
- každému předmětu je přiřazen počet kreditů, který vyjadřuje relativní míru zátěže studenta nutnou pro úspěšné ukončení daného předmětu,
- zakončením předmětu (udělením zápočtu, udělením klasifikovaného zápočtu, vykonáním zkoušky nebo vykonáním zkoušky po předchozím udělení zápočtu) získá student počet kreditů přiřazený danému předmětu,
- kredity získané v rámci jednoho studijního programu se sčítají,
- počet získaných kreditů je nástrojem pro kontrolu studia,
- řádně ukončený ročník je definován jako splnění všech zapsaných povinných, povinně volitelných a volitelných předmětů v hodnotě minimálně 60 kreditů,
- k ukončení každého typu akreditovaného studijního programu je zapotřebí dosáhnout stanoveného počtu kreditů, a to minimálně 180 kreditů v bakalářském studijním programu a minimálně 120 kreditů v navazujícím magisterském studijním programu.

„ECTS je systém zaměřený na studenta, protože pomáhá institucím při přípravě a poskytování programu důraz z tradičních přístupů orientovaných na učitele, na přístupy, které vyhovují potřebám a očekáváním studentů. V tradičních přístupech orientovaných na učitele se za hlavní prvky vzdělávacích programů považovaly požadavky oboru, znalosti a proces učení samotný. Učení zaměřené na studenta klade při přípravě a poskytování studijních plánů důraz na výuku a poskytuje studentům větší volnost při výběru obsahu, způsobu, rychlosti a místa výuky. Při takovémto přístupu orientovaném na studenta vzdělávací instituce usnadňují a pomáhají studujícím utvářet jejich vlastní vzdělávací cesty a pomáhají jim budovat vlastní individuální styly výuky a zkušenosti. Tím, že systém ECTS využívá při přípravě a poskytování studijních plánů výsledky učení a pracovní zátěž, pomáhá postavit studenta do centra procesu učení. Přidělování kreditů na jednotlivé

vzdělávací složky usnadňuje vytváření flexibilních vzdělávacích cest. ECTS navíc společně s rámci kvalifikací založenými na výsledcích:

- vytváří užší vazbu mezi vzdělávacími programy a potřebami trhu práce tím, že využívá výsledky učení, a tak podporuje informované rozhodování studentů
- zlepšuje přístup a účast v celoživotním učení tím, že zvyšuje pružnost programů a usnadňuje uznávání dříve dosažených výsledků
- usnadňuje mobilitu v rámci vzdělávací instituce nebo země, mezi institucemi, mezi zeměmi a mezi různými sektory a oblastmi vzdělávání (formální, neformální, informální vzdělávání).“ (Evropská komise [online], 2009)

Nyní představujeme klasifikační stupnici ECTS, která se využívá na FHS UTB ve Zlíně.

Tab. 1 – Klasifikační stupnice ECTS

Stupeň ECTS	Slovní vyjádření	Číselné vyjádření
A	Výborně/Excellent	1
B	Velmi dobře/Very good	1,5
C	Dobře/Good	2
D	Uspokojivě/Satisfactory	2,5
E	Dostatečně/Sufficient	3
FX	Nedostatečně/Unsatisfactory	-
F	Nedostatečně/Unsatisfactory	-

Pokud je student hodnocen stupněm FX, je mu při opětovném zápisu předmětu uznán zápočet. Pokud je student hodnocen stupněm F, není mu při opětovném zápisu předmětu zápočet uznán. Do indexu, který je v elektronické formě, se zapisuje stupeň ECTS.

6 FUNKCE ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ

Existuje mnoho vlivů, které působí na emoce ve třídě. Hodnocení patří mezi hlavní z nich. Každý z nás jistě nejednou zažil ze svých školních let situaci, kdy kvůli negativnímu hodnocení učitele vznikl nějaký konflikt. Změnila se atmosféra ve třídě nebo byl učitel slovně napaden z důvodu nesprávného hodnocení, nespravedlivého docenění studentových vědomostí, nedostatečného ocenění studentových znalostí apod. Co všechno může učitel prostřednictvím hodnocení ovlivnit? Funkce školního hodnocení vymezuje každý autor trochu odlišně.

6.1 Funkce hodnocení podle Zormanové

Zormanová (2014) ve své knize uvádí, že hodnocení ve výuce má několik funkcí.

- a) **Funkce motivační** – hodnocení může zvýšit, nebo naopak snížit žákovu motivaci k učení.
- b) **Funkce informativní** – hodnocení informuje žáka o dosaženém výsledku procesu učení.
- c) **Funkce formativní** – hodnocení zahrnuje podněty k rozvoji, formování osobnosti žáka, jeho volných vlastností a přístupu k učení.
- d) **Funkce diagnostická** – hodnocení nás informuje o úspěšnosti či neúspěšnosti žáka, jeho učebním stylu, příčinách neúspěchu apod.
- e) **Funkce výchovná** – úzce souvisí s funkcí formativní. Hodnocení vede k utváření pozitivních vlastností a postojů žáka k učení.
- f) **Funkce regulativní** – hodnocením reguluje učitel každou další učební činnost žáka, čímž ovlivňuje kvalitu jeho práce.
- g) **Funkce prognostická** – na základě důkladného poznání žákových možností a dlouhodobějšího hodnocení prováděného učitelem může učitel s určitou pravděpodobností předpokládat další žákovu studijní perspektivu.
- h) **Funkce diferenciací** – tato funkce velmi úzce souvisí s výše uvedenou prognostickou funkcí, znamená to, že hodnocení v běžných školách umožňuje rozčleňovat žáky do určitých výkonnostních skupin.

6.2 Funkce hodnocení podle Košťálové, Mikové a Stanga

„Pokud chcete, aby žák prostřednictvím hodnocení získal maximum informací o tom, jak vyhověl požadavkům, jak splnil zadaná kritéria, jak zvládl dané učivo, očekáváte, že hodnocení bude plnit **poznávací funkci**. Pokud očekáváte, že si žák vezme z hodnocení ponaučení, jak svou práci vylepšit, opravit nebo jak změnit své chování, jde vám o to, aby hodnocení plnilo také **korektivně – konativní funkci**. Pokud zároveň předpokládáte, že žák bude díky hodnocení motivován pro další práci, bude se chtít dál učit a poznávat nebo hledat cesty k nápravě chyb a zdokonalení vlastní práce, jde vám o **motivační funkci** hodnocení. A jestliže usilujete prostřednictvím hodnocení také o to, aby se žák učil rozumět sám sobě a vytvářet pozitivní sebeobranu, učil se sám sebe a svou práci realisticky hodnotit, pak má mít hodnocení i dlouhodobý vliv na žáka – mělo by plnit i **osobnostně – vývojovou funkci**.“ (Košťálová, Miková a Stang, 2008, s. 45)

6.3 Funkce hodnocení podle Vališové, Kasíkové

Podle Vališové a Kasíkové (2011) hodnocení ve vyučování plní několik funkcí a to:

- a) **Informativní funkci** – charakterizují tuto funkci stejně jako Zormanová. Tato funkce informuje o tom, jakého žák dosáhl výsledku. Jejím účelem je zprostředkovat adresátovi zpětnou vazbu, která umožní nebo inovuje jeho rozhodování.
- b) **Kontrolní funkci** – zda a jak byl splněn cíl vyučování.
- c) **Diagnostickou funkci** – např. poskytuje informace o učebním stylu žáka, o příčinách jeho neúspěchu.
- d) **Formativní funkci** – hodnocení je nejen nositelem určité informace, ale je zároveň významným stimulem rozvoje osobnosti žáka. Tento typ hodnocení úzce doprovází učení a ovlivňuje ho po malých krocích.

6.4 Funkce hodnocení podle Slavíka

Slavík (1999) funkce školního hodnocení rozdělil do dvou hlavních skupin:

a) Základní obecné funkce hodnocení:

Funkce orientační – poskytuje učiteli rychlou orientaci v sociálním prostředí třídy.

Funkce didaktická – pomáhá obstarat výběr učiva a plánování výuky.

Funkce oficiální – plnění úředních požadavků, podávání formalizovaných zpráv o prospěchu a chování jednotlivých žáků.

b) Funkce ve vztahu k žákovi:

Funkce motivační

Funkce poznávací

Funkce konativní

Tab. 2 „Vztahy mezi motivační, poznávací a konativní funkcí hodnocení a jejich pedagogickým uplatněním.“

	FUNKCE HODNOCENÍ		
	MOTIVAČNÍ	POZNÁVACÍ	KONATIVNÍ
CÍL VE VÝUCE	zaměřovat pozornost k určitým hodnotám, přitahovat nebo odpuzovat	rozlišovat hodnoty a významy, ukazovat jejich souvislosti	aktivizovat, podněcovat k činnému dosazování nebo udržování hodnot
PŘEVLÁDAJÍCÍ PSYCHICKÁ DIMENZE	cit	rozum	vůle
TYPICKÉ UPLATNĚNÍ VE VÝUCE	seznamování žáků s novým učivem, (sebe)hodnocení chování a postojů žáků	rozpracování učiva, rozvíjení a prohlubování znalostí	upevňování znalostí a jejich aplikace, (sebe)hodnocení výkonů žáků“

(Slavík, 1999, s. 18)

7 CÍLE VYUČOVÁNÍ

Tato kapitola má za úkol připomenout některé obecné otázky kategorie cíle. Hlavním jejím záměrem je rozebrat kategorii cíle z hlediska jeho závislosti na hodnocení. Cíl je kategorie nesmírně významná pro každého žáka a zdaleka není jen věcí učitele, my píšeme o členění cílů podle nejrůznějších kritérií a také v této kapitole popisujeme cíle hodnocení.

7.1 Stanovení cílů vyučování

Stanovení cíle vyučování stojí ve zprostředkujícím pojetí na počátku. Jde především o ujasnění obsahových stránek vzdělávacího cíle, k jehož realizaci dochází během výuky. Cíle jsou ve vyučování nutnými měřítky, podle nichž učitel vybírá učivo, vymezuje obsah, pracuje na vyučovacím procesu a připravuje zkoušky. Cílem zde chápeme zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se studenty směřuje. „Vzájemná závislost mezi cíli a hodnocením má závažný pedagogický důsledek: Z rozboru učitelova hodnocení se věci znalý pozorovatel může dozvědět o cílech, které učitel sleduje. A nejen to. Leckdy může dokonce odhalit rozpor mezi vyhlášenými cíli a cíli skutečnými, tj. těmi, které si sám učitel neuvědomuje, jež však přesto podmiňují jeho hodnocení.“ (Slavík, 1999, s. 77)

Cíle ve vyučování můžeme podle Blížkovského (1992) členit podle nejrůznějších kritérií:

- Z hlediska subjektivě-objektivých vztahů: vnější a vnitřní cíle
- Z hlediska obsahu: cíle celkové (všestranné), mnohostranné (polyfunkční) a dílčí
- Z hlediska rozsahu: obecné, konkrétní, jedinečné
- Z hlediska hierarchie: nejvyšší cíl výchovy – hierarchická pyramida
- Z hlediska pedagogického řízení: cíle strategické, taktické, operativní
- Z hlediska náročnosti cíle: maximální, optimální, minimální
- Z hlediska realizovatelnosti: nerealizovatelné (utopické), relativně nerealizovatelné (zatím), obtížně realizovatelné, reálné, relativně snadno uskutečnitelné
- Z hlediska závaznosti: obecně závazné, výběrově závazné, nezávazné
- Z hlediska časové náročnosti: blízké, střední, vzdálené
- Z hlediska přizpůsobenosti konkrétním podmínkám: standardní a cíle přizpůsobené aktuálním, regionálním, národním, skupinovým i individuálním podmínkám

7.2 Cíle hodnocení

V předchozích kapitolách jsme si popsali, co je to hodnocení, popsali jsme si funkce školního hodnocení, metody i typy a nyní se budeme zabývat otázkou: „Za jakým účelem provádíme hodnotící činnost?“. Hodnocení může sloužit množství různých cílů. Nejčastější cíle podle Kyriacoue (1991) jsou následující:

- **Hodnocení má být pro vás zpětnou vazbou o prospěchu žáků** – zpětná vazba umožňuje posoudit, jak úspěšně se vám dařilo vyučováním dosahovat zamýšlených výsledků. Hodnocení může odhalit zejména potíže nebo nedorozumění, k nimž došlo a které bude nutno při dalším postupu vyučování napravit.
- **Hodnocení má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich pokroku** – hodnocení porovnává žákův výkon s očekávaným a naplánovaným cílem. Poskytuje takové informace, aby mohly být odstraněny nedostatky.
- **Hodnocení má žáky motivovat** – hodnotící činnost může být pro žáky stimulem, aby si dobře naplánovali svou práci a aby se učili tomu, co se po nich žádá, a tak uspěli při hodnocení. Tento podnět může být založen na vnitřní motivaci, vnější motivaci nebo na vyvážené kombinaci obou. Poskytneme-li žákovi informace o tom, že uspěl v náročném úkolu, je to neobyčejně účinný zdroj jeho budoucí motivace.
- **Hodnocení slouží jako doklad pro správu záznamů o prospěchu žáka** – pravidelná hodnocení umožňují vést záznamy o dlouhodobém rozvoji žáka. Ty pak slouží jako podklad pro rozhodování o výchovných a vzdělávacích potřebách každého jednotlivce, zejména pokud nastanou nějaké komplikace. Záznamy lze také použít při komunikaci s ostatními učiteli.
- **Hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka** – speciální hodnotící postupy slouží k určení stupně prospívání žáka v určitém okamžiku. Tento prospěch pak může být základem pro vysvědčení, tedy pro oficiální prohlášení určené okolím.
- **Hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení** – hodnocení také může posloužit jako ukazatel toho, jak je žák připraven pro další vzdělávání, zda se objevují určité studijní obtíže, či nikoliv.

PRAKTICKÁ ČÁST

8 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Praktická část – výzkum navazuje na část teoretickou. V této kapitole popisují výzkumný cíl, dílčí cíle, výzkumný problém, stanovují výzkumné otázky, dílčí otázky, formulují hypotézy, určují způsob výběru výzkumného vzorku, popisují výzkumný vzorek a metody šetření.

8.1 Teoretická východiska

Na FHS UTB ve Zlíně je možné studovat v prezenční nebo kombinované formě studia.

Prezenční forma studia – v minulosti používaný název denní studium (velká část výuky je organizována formou přednášek, cvičení, seminářů, kurzů, praxí, laboratorních prací a dalších forem, během nichž je student v osobním kontaktu s učitelem a informace získává přímo). Účast je vyžadována a většinou kontrolována pomocí prezenčních listin.

Kombinovaná forma studia – v minulosti používaný název dálkové studium (seskupuje prvky prezenčního studia, samostudia a bezkontaktní výuky pomocí multimédií). Vyučování probíhá zpravidla jednou za dva týdny v pátek odpoledne a v sobotu celý den. Účast nebývá vždy vyžadována, ale bývá doporučována vzhledem k minimálnímu přímému kontaktu s učitelem.

Průběh studia v akreditovaných studijních programech je evidován prostřednictvím kreditového systému založeného na Evropském systému převodu kreditů (ECTS). K ukončení každého typu akreditovaného studijního programu je zapotřebí dosáhnout stanoveného minimálního počtu kreditů: 180 kreditů v bakalářském studijním programu, 120 kreditů v navazujícím magisterském studijním programu. Kredit představuje kvantitativní vyjádření studijní zátěže studenta; standardní zátěž studenta v každém akademickém roce činí 60 kreditů.

Vzhledem k tomu, že žádný výzkum srovnávající spokojenost studentů FHS na UTB ve Zlíně s klasifikací vzhledem k jejich formě studia jsme v dostupných zdrojích neobjevili, pojmáme tuto práci jako prvotní studii, která může být cenným podkladem pro další případné výzkumy.

8.2 Výzkumný problém

Výzkum rozdílných postojů ke klasifikaci u vysokoškolských studentů studujících na Fakultě humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně vzhledem k jejich formě studia.

8.3 Popis výzkumného cíle

Cílem průzkumu je zjištění, zda mezi studenty kombinovaného studia Fakulty humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a studenty prezenčního studia Fakulty humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně existuje signifikantní rozdíl ve vztahu ke spokojenosti s klasifikací. Dalším zkoumaným cílem této části je, zda mezi studenty kombinovaného studia FHS na UTB a studenty prezenčního studia FHS na UTB existuje staticky významný rozdíl ve vztahu k dostatečnosti s klasifikací (zda studenti nepotřebují další vysvětlení ke známkám). Zjišťujeme, zda existují statisticky významné rozdíly ve vztahu k jasnosti hodnotících kritérií a ve vztahu ke spravedlivosti klasifikace mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia. Také zkoumáme, zda existují statisticky významné rozdíly mezi studenty kombinované a prezenční formy studia ve vztahu k zohlednění studijních aktivit klasifikací a ve vztahu ke včasnosti klasifikace.

8.3.1 Dílčí cíle

Dílčí cíle zjišťujeme pomocí doplňkových otázek v II. a IV. části dotazníku.

1. Zjistit, jaké hodnocení studenti FHS upřednostňují po písemné zkoušce s ohledem na formu studia.
2. Zjistit, jaké hodnocení studenti FHS upřednostňují po ústní zkoušce s ohledem na formu studia.
3. Zjistit, jaké hodnocení studenti FHS upřednostňují po odevzdání seminární práce s ohledem na formu studia.
4. Zjistit, zda by studenti FHS na současné klasifikaci něco změnili.
5. Zjistit, zda si studenti FHS myslí, že forma studia má vliv na jejich známky.

8.4 Stanovení výzkumných otázek

Pro účely výzkumu jsme stanovili následující výzkumné otázky:

1. Existuje signifikantní rozdíl mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu ke spokojenosti s klasifikací?
2. Existuje statisticky významný rozdíl mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu k dostatečnosti klasifikace? (Nepotřebují studenti další vysvětlení ke známkám?)
3. Existuje statisticky významný rozdíl mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu k jasnosti hodnotících kritérií?
4. Existuje statisticky významný rozdíl mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu ke spravedlivosti klasifikace?
5. Existuje statisticky významný rozdíl mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu k zohlednění studijních aktivit klasifikací?
6. Existuje statisticky významný rozdíl mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu ke včasnosti klasifikace?
7. Existuje statisticky významný rozdíl mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu k jasnosti hodnotících kritérií?

8.4.1 Dílčí otázky

1. Jakou formu hodnocení upřednostňují studenti kombinované formy FHS po písemné zkoušce?
2. Jakou formu hodnocení upřednostňují studenti prezenční formy studia FHS po písemné zkoušce?
3. Jakou formu hodnocení upřednostňují studenti kombinované formy studia FHS po ústní zkoušce?
4. Jakou formu hodnocení upřednostňují studenti prezenční formy studia FHS po ústní zkoušce?
5. Jakou formu hodnocení upřednostňují studenti kombinované formy studia FHS za odevzdanou seminární práci?
6. Jakou formu hodnocení upřednostňují studenti prezenční formy studia FHS za odevzdanou seminární práci?

7. Co by studenti FHS změnili na současné klasifikaci?
8. Myslí si studenti FHS, že má jejich forma studia vliv na známky?

8.5 Formulace hypotéz

Pro následující výzkum jsme stanovili sedm hypotéz:

H1: Rozdíl mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu ke spokojenosti s klasifikací.

H0: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu ke spokojenosti s klasifikací není signifikantní rozdíl.

HA: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu ke spokojenosti s klasifikací je signifikantní rozdíl.

H2: Rozdíl mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu k dostatečnosti klasifikace. (nepožadování dalších vysvětlení ke známám)

H0: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu k dostatečnosti klasifikace neexistují statisticky významné rozdíly.

HA: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu k dostatečnosti klasifikace existují statisticky významné rozdíly.

H3: Rozdíl mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu k jasnosti hodnotících kritérií.

H0: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu k jasnosti hodnotících kritérií neexistují statisticky významné rozdíly.

HA: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu k jasnosti hodnotících kritérií existují statisticky významné rozdíly.

H4: Rozdíl mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu ke spravedlivosti klasifikace.

H0: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu ke spravedlivosti klasifikace neexistují statisticky významné rozdíly.

HA: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu ke spravedlivosti klasifikace existují statisticky významné rozdíly.

H5: Rozdíl mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu k zohlednění studijních aktivit klasifikací.

H0: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu k zohlednění studijních aktivit klasifikací neexistují statisticky významné rozdíly.

HA: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu k zohlednění studijních aktivit klasifikací existují statisticky významné rozdíly.

H6: Rozdíl mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu k včasnosti klasifikace.

H0: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu k včasnosti klasifikace neexistují statisticky významné rozdíly.

HA: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu k včasnosti klasifikace existují statisticky významné rozdíly.

H7: Rozdíl mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu k motivační stránce klasifikace.

H0: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu k motivační stránce klasifikace neexistují statisticky významné rozdíly.

HA: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu k motivační stránce klasifikace existují statisticky významné rozdíly.

8.6 Volba druhu výzkumu

Pro výzkum jsme zvolili kvantitativní metodu, konkrétně výzkumnou techniku dotazníkového šetření. Výhodou této výzkumné techniky je její dostupnost, snadnost administrace a možnost oslovit i větší počet respondentů. Za negativní stránku dotazníku považujeme omezený prostor pro odpovědi a také této metodě bývá často vytýkáno, že nezjišťuje to, jací respondenti skutečně jsou, ale jen to, jak sami sebe vidí, nebo chtějí, aby byli viděni.

V dotazníku byly položeny efektivně směřované otázky zaměřené na výzkumné cíle. Při sestavování dotazníku jsme se soustředili, aby otázky byly logicky seřazeny. Konečná forma dotazníku, která byla předkládána respondentům, je k dispozici na konci práce v příloze. Z důvodu zjištění co nejpravdivějších a nejobjektivnějších odpovědí jsme zvolili dotazník anonymní.

Dotazník byl rozdělen do čtyř částí. První část dotazníku se týká demografických údajů, takže zde zjišťujeme pohlaví, věkovou skupinu respondenta, zda respondent studuje kombinovanou formou studia nebo prezenční formou studia, zda je studentem bakalářského programu nebo magisterského programu. A také nás zajímá, jestli respondent patří mezi výborné studenty, či se hodnotí spíše podprůměrně.

V druhé části dotazníku jsme položili 3 otázky. Těmito doplňkovými otázkami zjišťujeme, jakým způsobem by byl respondent nejraději hodnocen po ústní zkoušce, písemné zkoušce a za odevzdanou seminární práci.

Třetí část zjišťuje postoje studentů na současnou klasifikaci, s kterou se během svého studia setkává. Otázky jsou stanoveny pomocí škálování. Kde škála začíná od hodnocení ANO, pokračuje SPÍŠE ANO a končí hodnocením SPÍŠE NE, NE. Pro účely tohoto dotazníkového šetření jsme zvolili 7 položek, které efektivně směřují na odpovědi k výzkumným cílům.

Čtvrtá část sestává z dvou doplňkových otevřených otázek, kde od studentů zjišťujeme, zda by na současnou klasifikaci něco pozměnili a zda si myslí, že má forma studia (kombinovaná, prezenční) vliv na jejich známky.

8.7 Způsob výběru dat a popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek pro průzkum jsme vybírali záměrně. Průzkum byl zaměřen na dva okruhy respondentů. Prvním okruhem byla skupina vysokoškolských studentů, kteří studují prezenční formou studia. Druhým okruhem byla skupina vysokoškolských studentů, kteří studují kombinovanou formou studia. Skupina respondentů nebyla omezena věkem. Podmínka k vyplnění dotazníku byla jediná - respondent musel být v oné době student/studentka Fakulty humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Důležitou roli v průzkumu hrála ochota studentů vyplnit dotazníky. Během sběru dat jsme se snažili o maximalizaci kvality a také o vysokou návratnost. Respondenti byli oslovováni v budově fakulty na chodbách během přestávky.

8.8 Způsob zpracování dat

Při zpracování výsledků výzkumu byly realizovány následující kroky:

- K provedení výzkumu byli vybráni studenti Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.
- Celkový počet respondentů byl 120 studentů (60 studentů prezenční formy studia, 60 studentů kombinované formy studia).
- Studenti byli oslovováni během přestávek v budově fakulty.
- Byl zvolen kvantitativní výzkum.
- Pro získání informací byl použit anonymní dotazník (viz Příloha PI).
- Analyzujeme zjištěná data - výsledky vycházející z dotazníku byly převedeny do četnostních tabulek a grafického znázornění naměřených dat.
- Pro testování hypotéz byl zvolen Test nezávislosti CHI-KVADRÁT pro kontingenční tabulku.
- Na základě výsledků ověření hypotéz vyslovujeme závěry, ke kterým výzkum dospěl.
- Interpretujeme dosažené výsledky.

9 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této kapitole se zabýváme zpracováním, vyhodnocením a interpretací získaných dat. Prezентujeme výsledky výzkumu pomocí grafů a četnostních tabulek. Potvrzujeme a vyvracíme předem určené hypotézy a výsledky výzkumu v poslední podkapitole rekapitulujeme.

9.1 Analýza dat

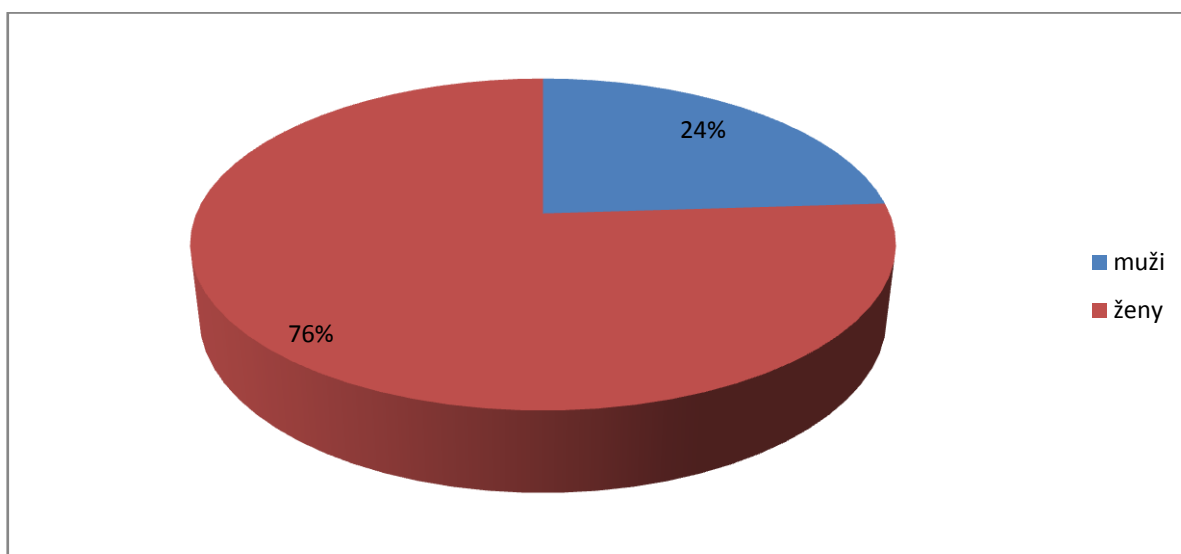
V následujících tabulkách a grafech uvádíme výsledky dotazníkového šetření získané od studentů:

Otázka č. 1 : Pohlaví respondentů

Tab. č. 3 : Pohlaví respondentů

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žena	91	76%
Muž	29	24%
Celkem	120	100%

Graf č. 1: Pohlaví respondentů



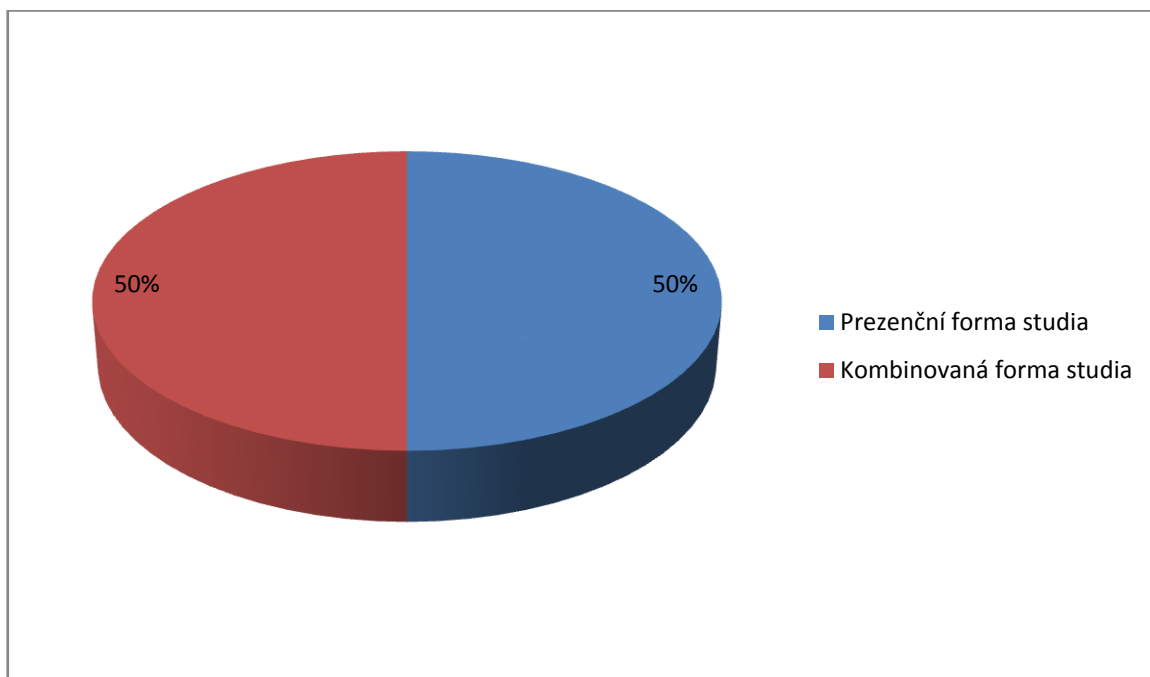
Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 120 studentů, z nichž bylo 91 (76%) žen a 29 (24%) mužů.

Otázka č. 2 : Forma studia

Tab. č. 4 Forma studia

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Kombinovaná forma studia	60	50%
Prezenční forma studia	60	50%
Celkem	120	100%

Graf č. 2 Forma studia



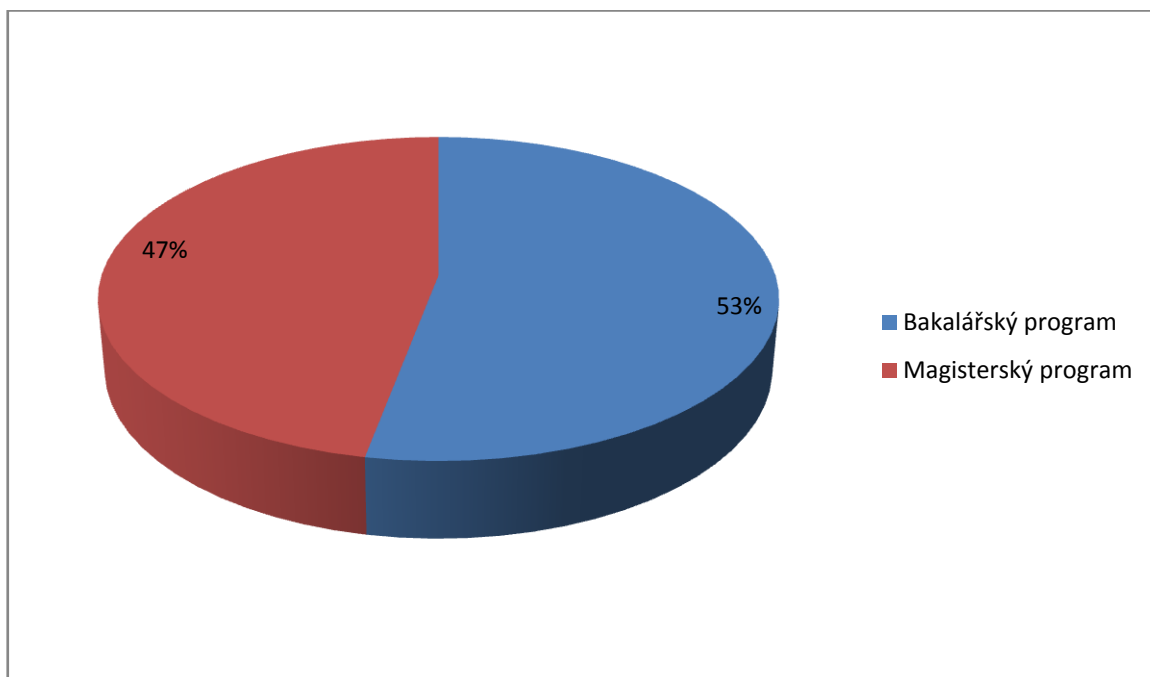
Ze 120 dotázaných respondentů 60 (50%) odpovědělo, že studuje prezenční formou studia a 60 (50%) odpovědělo, že studuje kombinovanou formou studia.

Otázka č. 3 : Studijní program

Tab. č. 5 Studijní program

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Bakalářský program	64	53%
Magisterský program	56	47%
Celkem	120	100%

Graf č.3 Studijní program



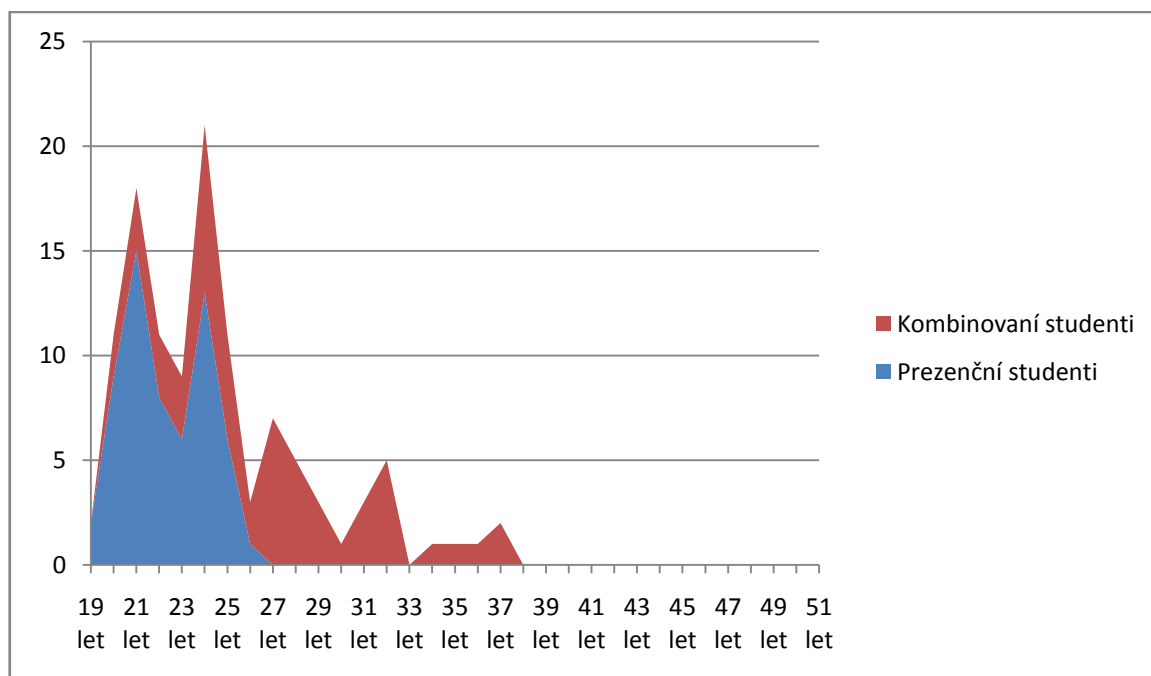
Ze 120 dotázaných respondentů 64 (53%) odpovědělo, že studuje bakalářský studijní program a zbylých 56 (47%) respondentů odpovědělo, že studuje magisterský studijní program.

Otázka č. 4 : Věk respondentů

Tab. č. 6 Věk respondentů

	Studenti – průměrný věk	Studentky – průměrný věk
Prezenční forma studia	23 let	22 let
Kombinovaná forma studia	29 let	27 let

Graf č.4 Věk respondentů



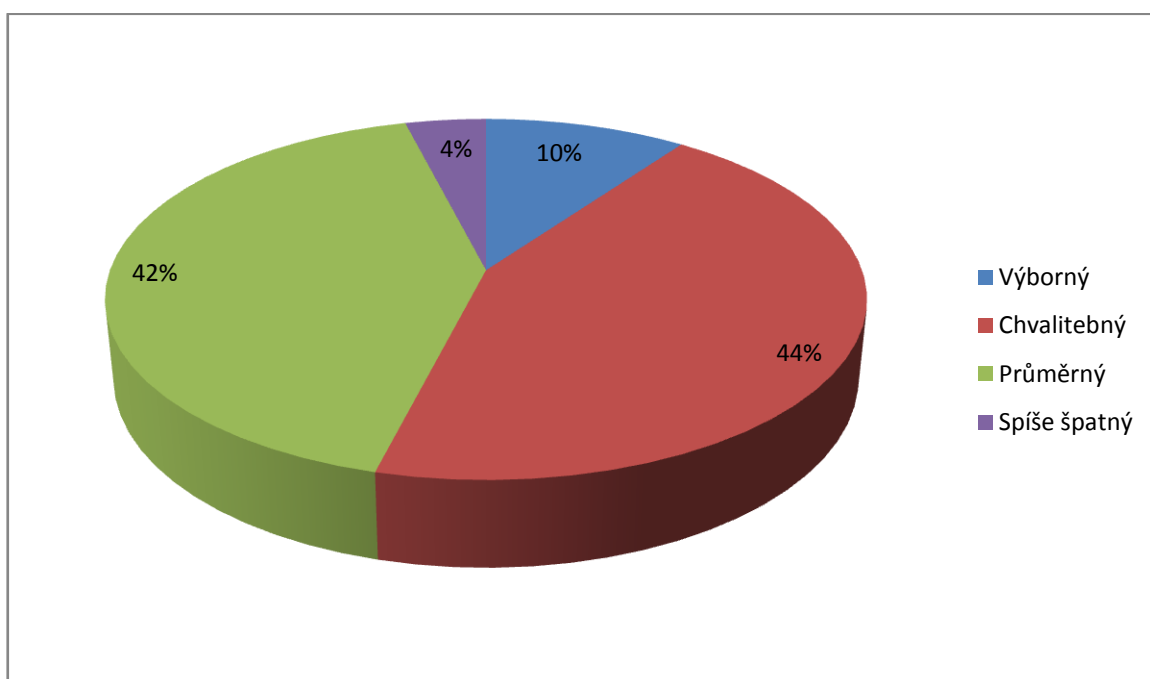
Studenti mužského pohlaví prezenční formy studia měli průměrně 23 let. Studentky ženského pohlaví prezenční formy studia měly průměrně 22 let. Studenti mužského pohlaví kombinované formy studia měli průměrně 29 let. Studentky ženského pohlaví kombinované formy studia měly průměrně 27 let. Průměrný věk všech respondentů byl 25 let.

Otázka č. 5 : Studijní prospěch respondentů

Tab. č. 7 Studijní prospěch respondentů

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Výborný	12	10%
Chvalitebný	53	44%
Průměrný	50	42%
Spíše špatný	5	4%
Celkem	120	100%

Graf č. 5 Studijní prospěch respondentů



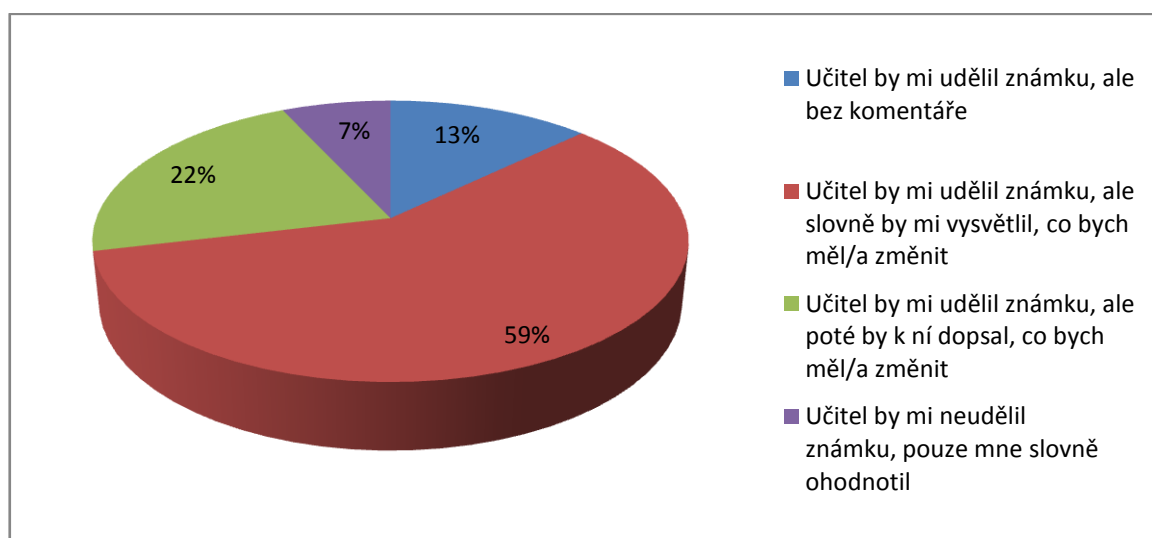
Ze 120 dotázaných 53 (44%) odpovědělo, že mají chvalitebné studijní výsledky, druhou nejpočetnější odpovědí byly průměrné studijní výsledky, 50 (42%) respondentů takto odpovědělo. 12 (10%) dotázaných má výborné výsledky a zbylých 5 (4%) dotázaných spíše špatné studijní výsledky.

Otázka č. 6 : Jakým způsobem bych byl/a nejradyji hodnocen/a po ústní zkoušce?

Tab. č. 8 : Jakým způsobem bych byl/a nejradyji hodnocen/a po ústní zkoušce?

	Absolutní četnost		Relativní četnost	
	Prezenční	Kombinovaní	Prezenční	Kombinovaní
Učitel by mi udělil známku, ale bez komentáře	5	10	8%	17%
Učitel by mi udělil známku, ale slovně by mi vysvětlil, co bych měl/a změnit	41	30	68%	50%
Učitel by mi udělil známku, ale poté by k ní dopsal, co bych měl/a změnit	8	18	13%	30%
Učitel by mi neudělil známku, pouze mne slovně ohodnotil	6	2	10%	3%
Jiný způsob	0	0	0%	0%
Celkem	120		100%	100%

Graf č. 6: Jakým způsobem bych byl/a nejradyji hodnocena po ústní zkoušce?



Ze 120 respondentů odpovědělo 71 (59%), že by po ústní zkoušce byli nejradyji hodnoceni známku a slovním vysvětlením, co by měli změnit. 26 (22%) dotázaných by volilo

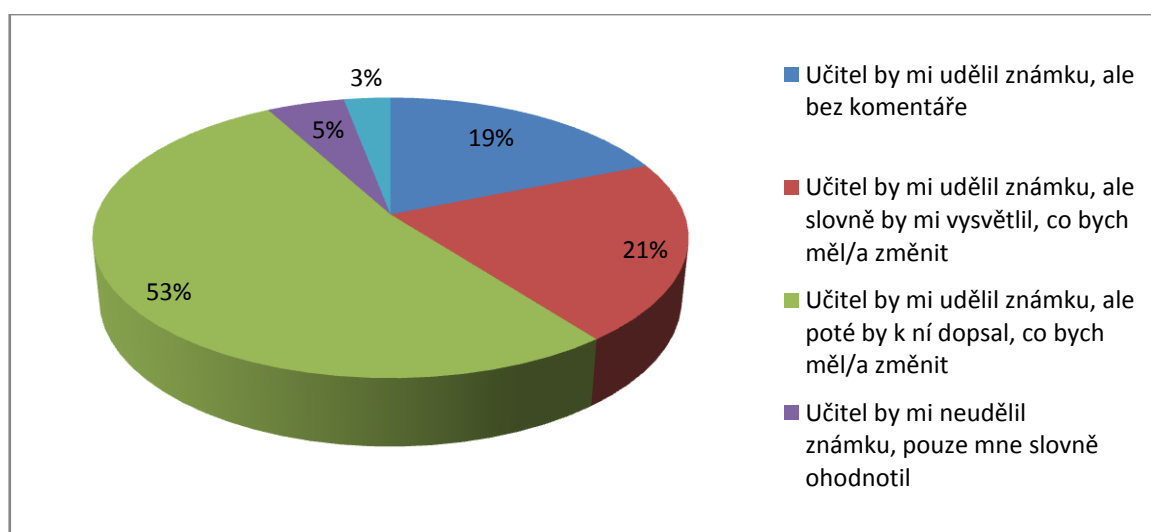
známku a napsaný komentář, 15 (13%) by chtělo známku bez komentáře, 8 (7%) studentů by chtělo pouze slovní hodnocení a jiný způsob ne zvolil nikdo.

Otázka č. 7 : Jakým způsobem bych byl/a nejradyji hodnocen/a po písemné zkoušce?

Tab. č. 9 : Jakým způsobem bych byl/a nejradyji hodnocen/a po písemné zkoušce?

	Absolutní četnost		Relativní četnost	
	Prezenční	Kombinovaní	Prezenční	Kombinovaní
Učitel by mi udělil známku, ale bez komentáře	12	11	20%	18%
Učitel by mi udělil známku, ale slovně by mi vysvětlil, co bych měl/a změnit	15	10	25%	17%
Učitel by mi udělil známku, ale poté by k ní dopsal, co bych měl/a změnit	29	34	48%	57%
Učitel by mi neudělil známku, pouze mne slovně ohodnotil	4	2	7%	3%
Jiný způsob	0	3	0%	5%
Celkem	120		100%	100%

Graf č. 7 : Jakým způsobem bych byl/a nejradyji hodnocen/a po písemné zkoušce?



63 (53%) dotázaných odpovědělo, že by nejradyji po písemné zkoušce byli ohodnoceni známkou a k ní dopsaným komentářem, co by měli příště změnit. 25 (21%) studentů by raději dostalo známku a k ní slovní komentář od učitele. 23 (19%) studentů vítá známku

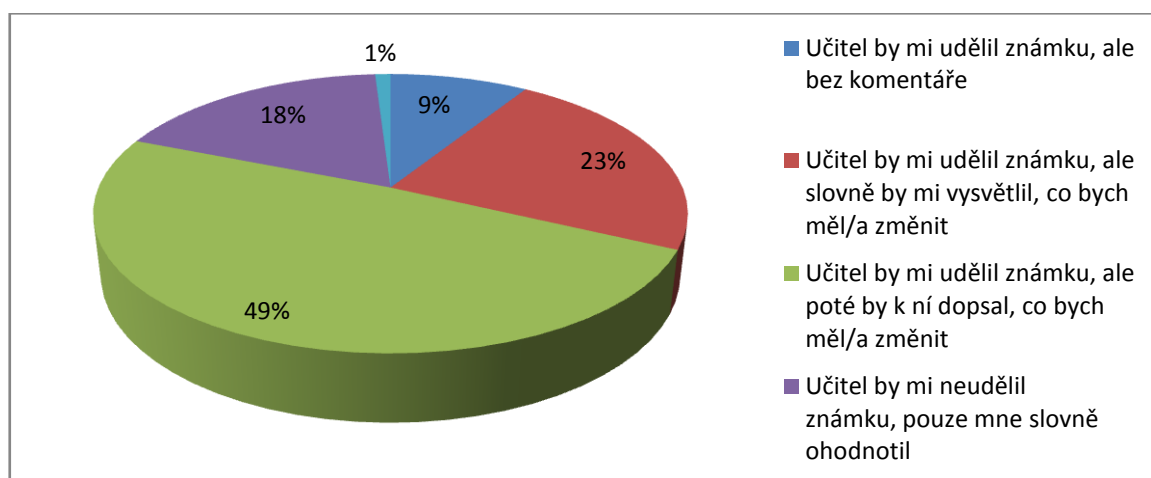
bez komentáře. 6 (5%) studentů by byli nejraději hodnoceni pouze slovně. A 3 (3%) studenti odpověděli, že by chtěli být ohodnoceni známkou a vidět opravený test.

Otázka č. 8 : Jakým způsobem bych byl/a nejraději hodnocen/a za seminární práci (esej, či jinou vypracovanou písemnou práci)?

Tab. č. 10 : Jakým způsobem bych byl/a nejraději hodnocen/a za seminární práci?

	Absolutní četnost		Relativní četnost	
	Prezenční	Kombinovaní	Prezenční	Kombinovaní
Učitel by mi udělil známku, ale bez komentáře	3	8	5%	13%
Učitel by mi udělil známku, ale slovně by mi vysvětlil, co bych měl/a změnit	18	9	30%	15%
Učitel by mi udělil známku, ale poté by k ní dopsal, co bych měl/a změnit	25	34	42%	57%
Učitel by mi neudělil známku, pouze mne slovně ohodnotil	13	9	22%	15%
Jiný způsob	1	0	2%	0%
Celkem	120		100%	100%

Graf č. 8 : Jakým způsobem bych byl/a nejraději hodnocen/a za seminární práci?



59 (49%) studentů odpovědělo, že by po písemné zkoušce byli nejraději ohodnoceni známkou a k ní dopsaným komentářem, co by měli příště změnit. 27 (23%) studentů by raději dostalo známku a k ní slovní komentář od učitele. 22 (18%) studentů by bylo

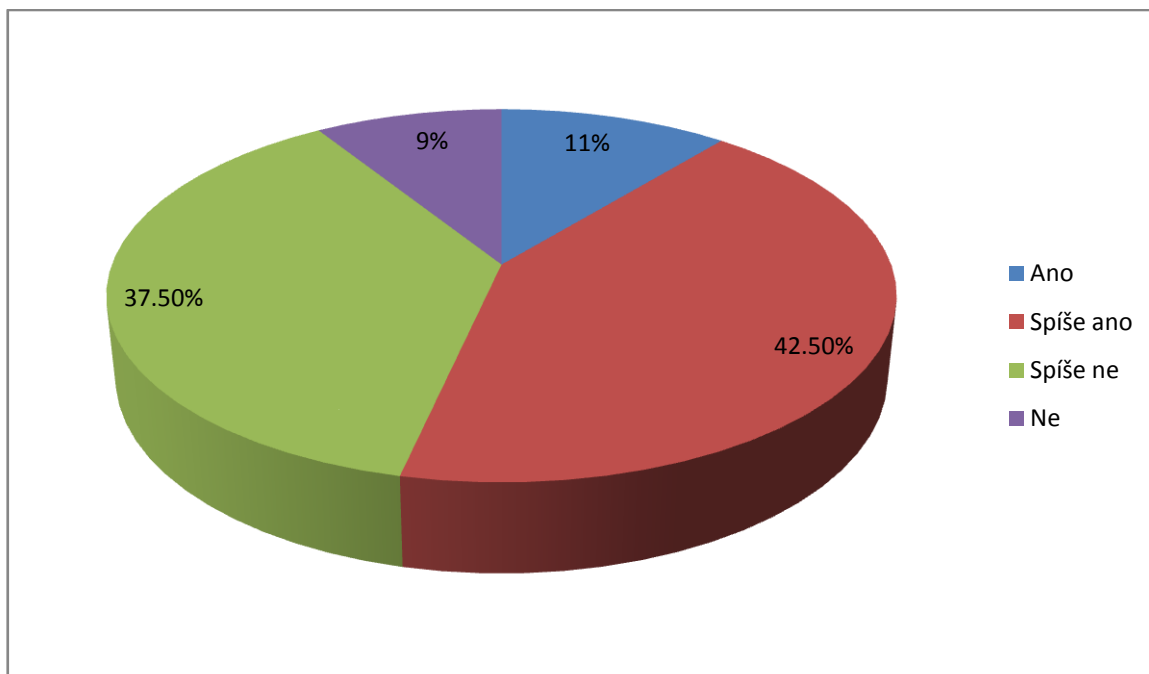
nejraději hodnoceno pouze slovně. 11 (9%) studentů vítá známku bez komentáře a 1 (1%) student odpověděl, že by chtěl být ohodnocen pouze písemným hodnocením, ne známkou.

Otázka č. 9 : Spokojenost s klasifikací

Tab. č. 11 Spokojenost s klasifikací

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	13	11%
Spíše ano	51	42,5%
Spíše ne	45	37,5%
Ne	11	9%
Celkem	120	100%

Graf č. 9 Spokojenost s klasifikací



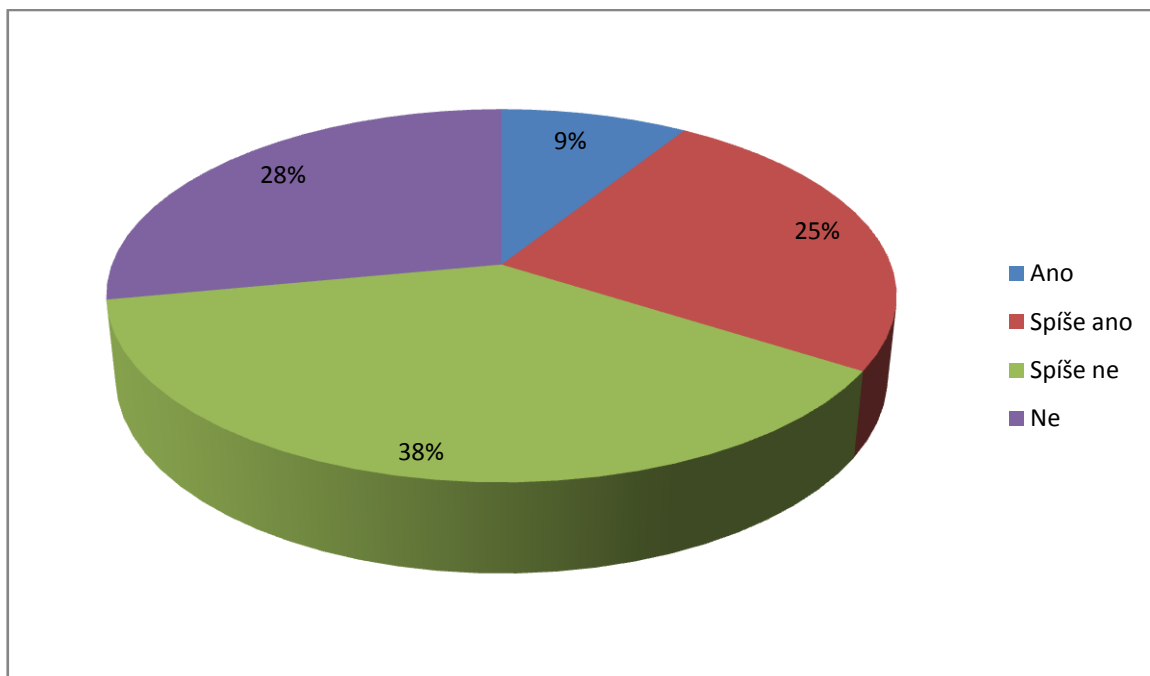
13(11%) respondentů na otázku, zda jsou celkově spokojeni se současnou klasifikací, odpovědělo ano. 51 (42,50%) dotázaných studentů odpovědělo spíše ano. 45 (37,50%) dotázaných odpovědělo spíše ne a zbylých 11 (9%) studentů odpovědělo ne.

Otázka č. 10 : Dostatečnost klasifikace (ve významu nepožadování dalšího vysvětlení ke známám)

Tab. č. 12 Dostatečnost klasifikace

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	11	9%
Spíše ano	30	25%
Spíše ne	45	38%
Ne	34	28%
Celkem	120	100%

Graf č. 10 Dostatečnost klasifikace



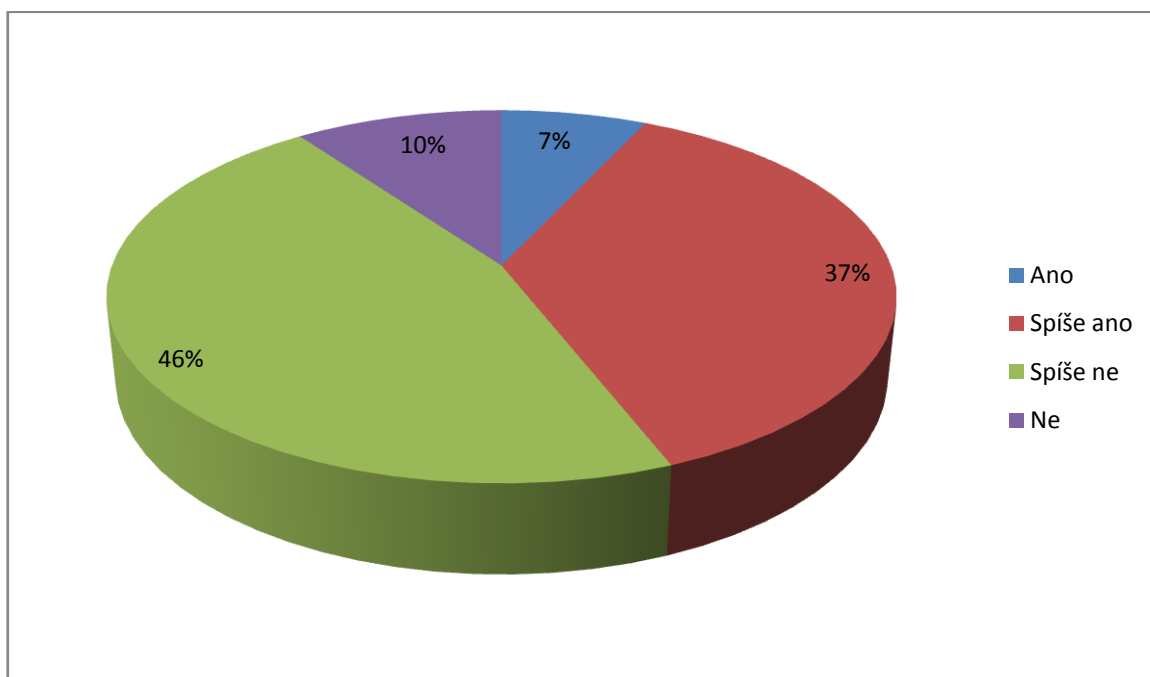
11 (9%) respondentů na otázku, zda je klasifikace dostatečná (nepožadují další vysvětlení ke známám), odpovědělo ano. 30 (25%) dotázaných studentů odpovědělo spíše ano. 45 (38%) dotázaných odpovědělo spíše ne a zbylých 34 (28%) studentů odpovědělo ne.

Otázka č. 11 : Jasnost hodnotících kritérií

Tab. č. 13 Jasnost hodnotících kritérií

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	8	7%
Spíše ano	44	37%
Spíše ne	55	46%
Ne	13	10%
Celkem	120	100%

Graf č. 11 Jasnost hodnotících kritérií



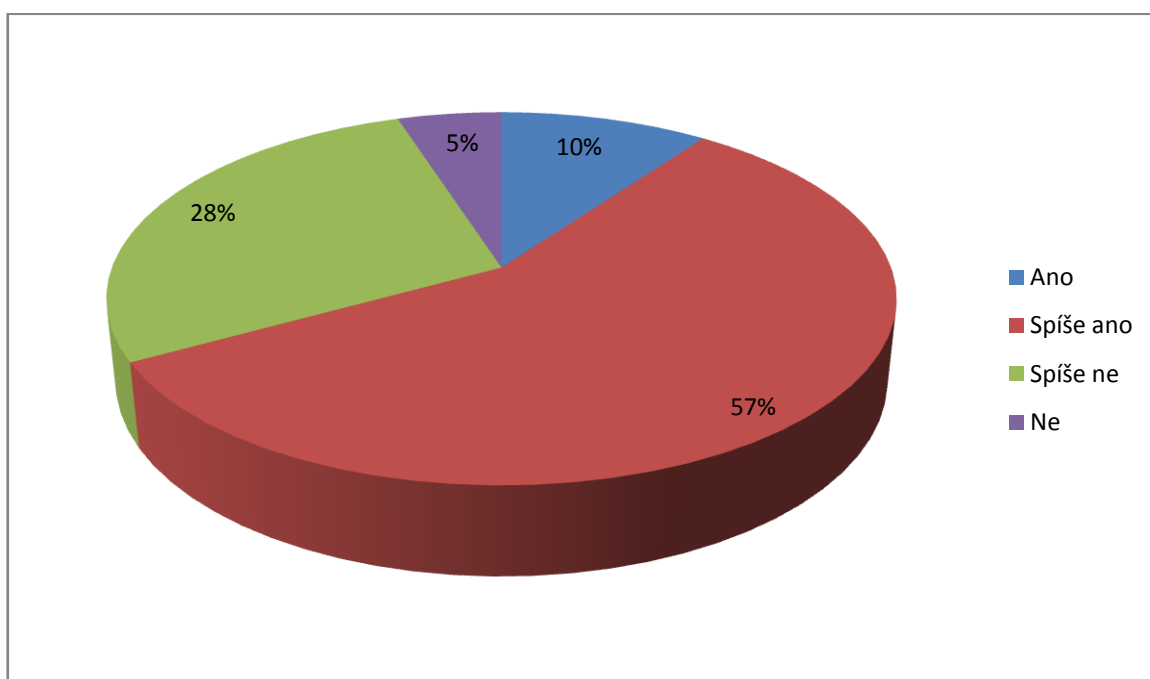
8 (7%) studentů na otázku, zda je jim vždy jasné, podle jakých kritérií jsou hodnoceni, odpovědělo ano. 44 (37%) dotázaných studentů odpovědělo spíše ano. 55 (46%) dotázaných odpovědělo spíše ne a zbylých 13 (10%) studentů odpovědělo ne.

Otázka č. 12 : Spravedlivost klasifikace

Tab. č. 14 Spravedlivost klasifikace

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	13	10%
Spíše ano	68	57%
Spíše ne	33	28%
Ne	6	5%
Celkem	120	100%

Graf č. 12 Spravedlivost klasifikace



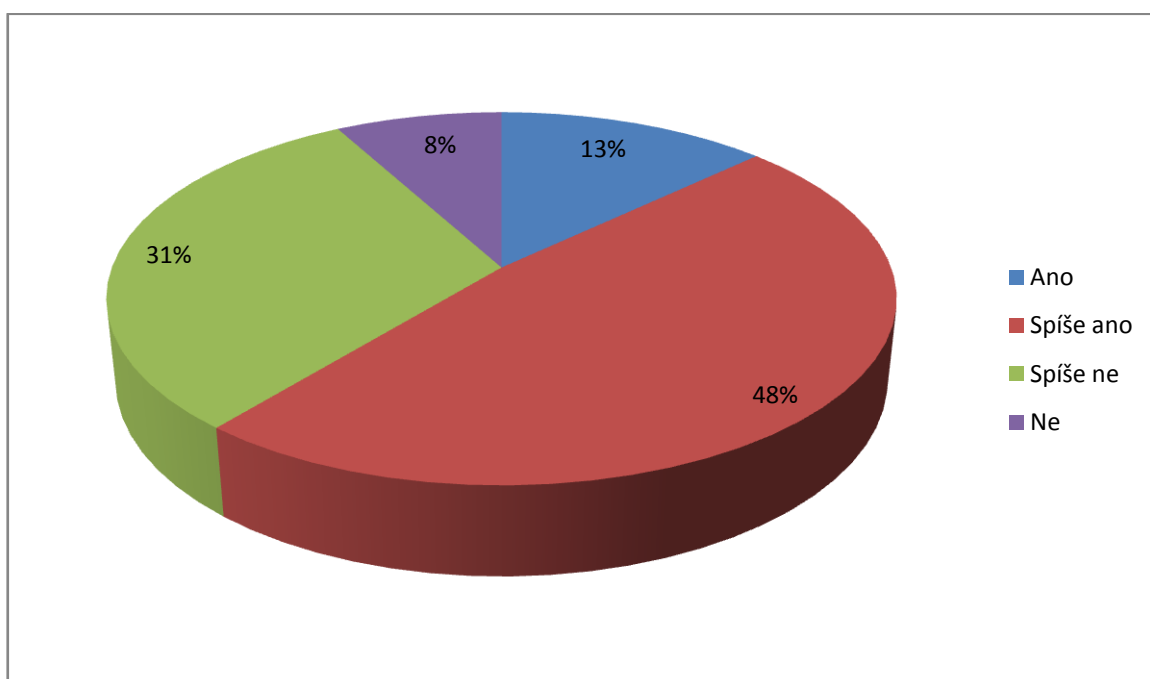
13 (10%) studentů na otázku, zda se jim zdá klasifikace spravedlivá, odpovědělo ano. 68 (57%) dotázaných studentů odpovědělo spíše ano. 33 (28%) dotázaných odpovědělo spíše ne a zbylých 6 (5%) studentů odpovědělo ne.

Otázka č. 13 : Zohlednění studijních aktivit klasifikací

Tab. č. 15 Zohlednění studijních aktivit klasifikací

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	16	13%
Spíše ano	58	48%
Spíše ne	37	31%
Ne	9	8%
Celkem	120	100%

Graf č. 13 Zohlednění studijních aktivit klasifikací



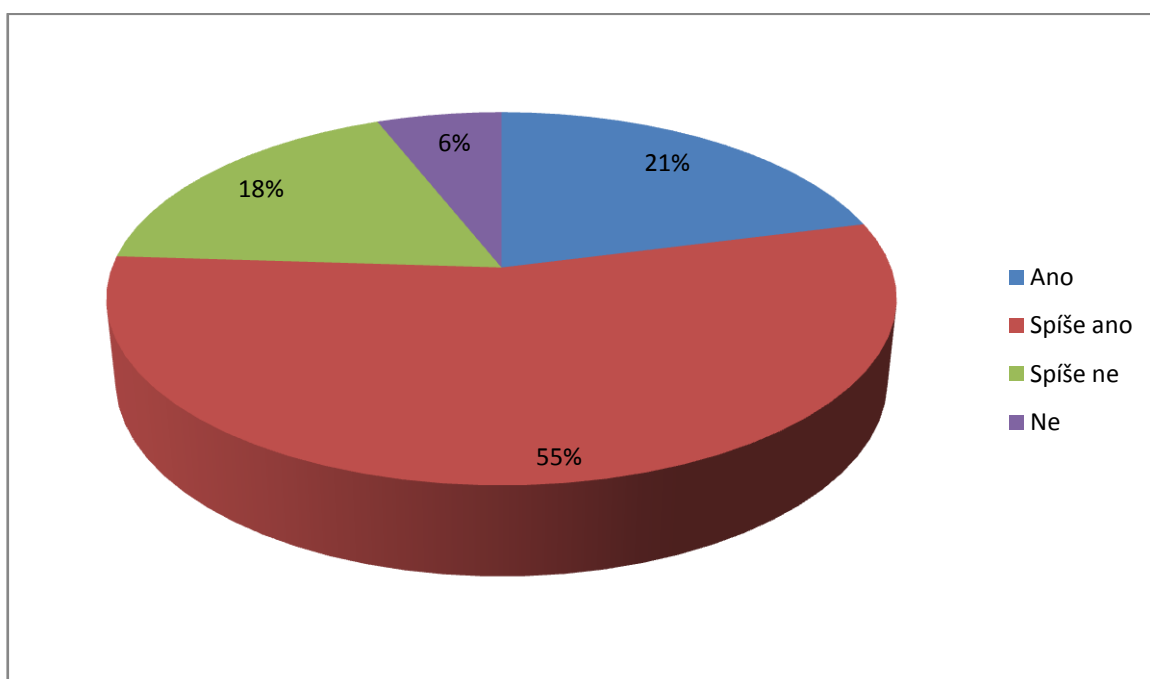
16 (13%) studentů na otázku, zda si myslí, že klasifikace zohlednila jejich studijní aktivitu během semestru, odpovědělo ano. 58 (48%) dotázaných studentů odpovědělo spíše ano. 37 (31%) dotázaných odpovědělo spíše ne a zbylých 9 (8%) studentů odpovědělo ne.

Otázka č. 14 : Včasnost klasifikace

Tab. č. 16 Včasnost klasifikace

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	25	21%
Spíše ano	66	55%
Spíše ne	22	18%
Ne	7	6%
Celkem	120	100%

Graf č. 14 Včasnost klasifikace



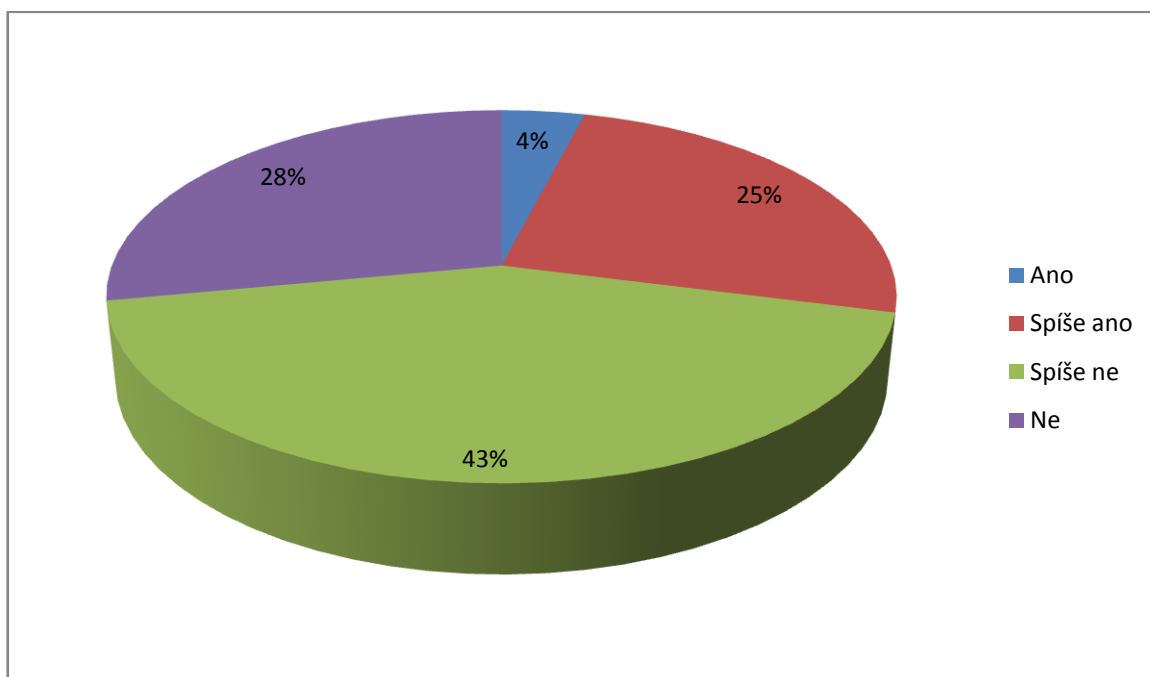
25 (21%) studentů na otázku, zda se dovídají o svých známkách včas, odpovědělo ano. 66 (55%) dotázaných studentů odpovědělo spíše ano. 22 (18%) dotázaných odpovědělo spíše ne a zbylých 7 (6%) studentů odpovědělo ne.

Otázka č. 15 : Motivační stránka klasifikace

Tab. č. 17 Současná klasifikace mě motivuje k dalšímu studiu

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	5	4%
Spíše ano	30	25%
Spíše ne	51	43%
Ne	34	28%
Celkem	120	100%

Graf č. 15 Motivační stránka klasifikace



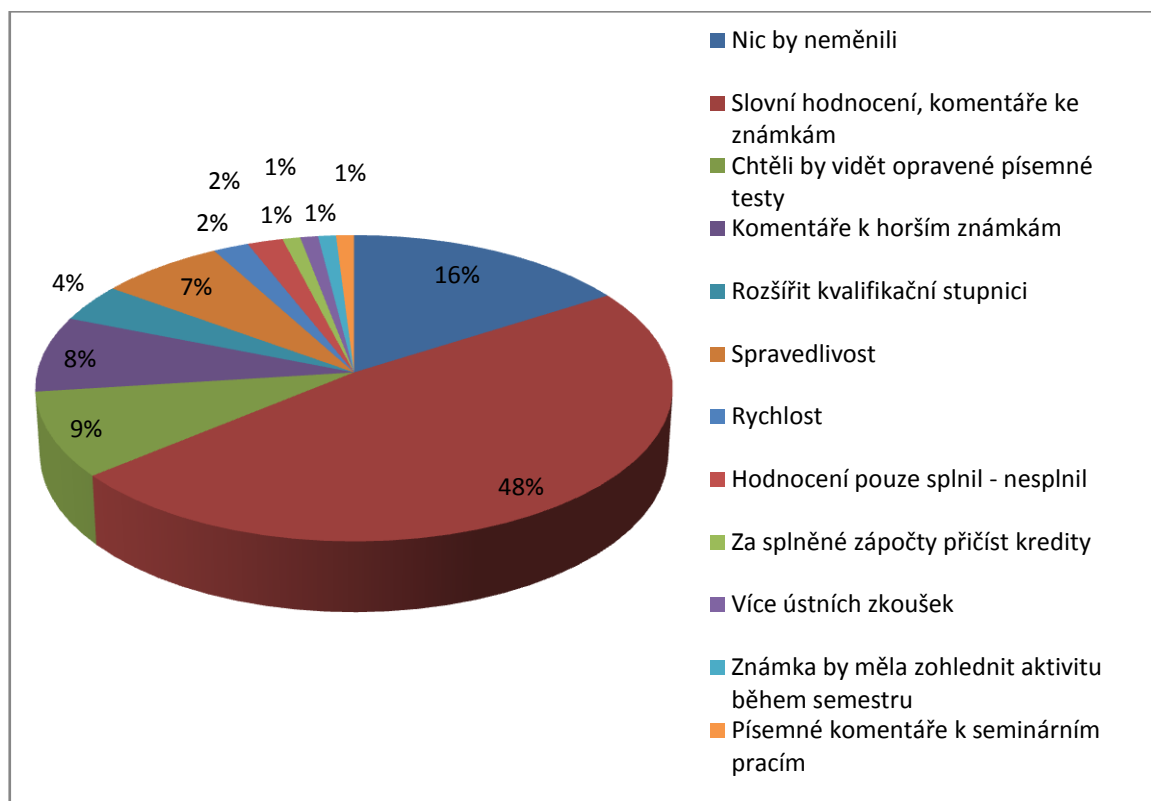
5 (4%) studentů na otázku, zda je současná klasifikace motivuje k dalšímu studiu, odpovědělo ano. 30 (25%) dotázaných studentů odpovědělo spíše ano. 51 (43%) dotázaných odpovědělo spíše ne a zbylých 34 (28%) studentů odpovědělo ne.

Otázka č. 16 : Kdybyste mohl/a změnit něco na současné klasifikaci, co by to bylo?

Tab. č. 18 Co by studenti FHS na UTB změnili na současné klasifikaci

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nic by neměnili	19	16%
Slovní hodnocení, komentáře ke známám	57	48%
Vidět opravené písemné testy	11	9%
Komentáře k horším známám	9	8%
Rozšířit kvalifikační stupnici	5	4%
Spravedlivost	8	7%
Rychlost	3	2%
Hodnocení pouze splnil, nesplnil	3	2%
Za splněné zápočty přičíst kredity	1	1%
Více ústních zkoušek	1	1%
Známka by měla zohlednit aktivitu během semestru	1	1%
Písemné komentáře k seminárním pracím	1	1%
Celkem	120	100%

Graf č. 16 Co by studenti FHS na UTB změnili na současné klasifikaci



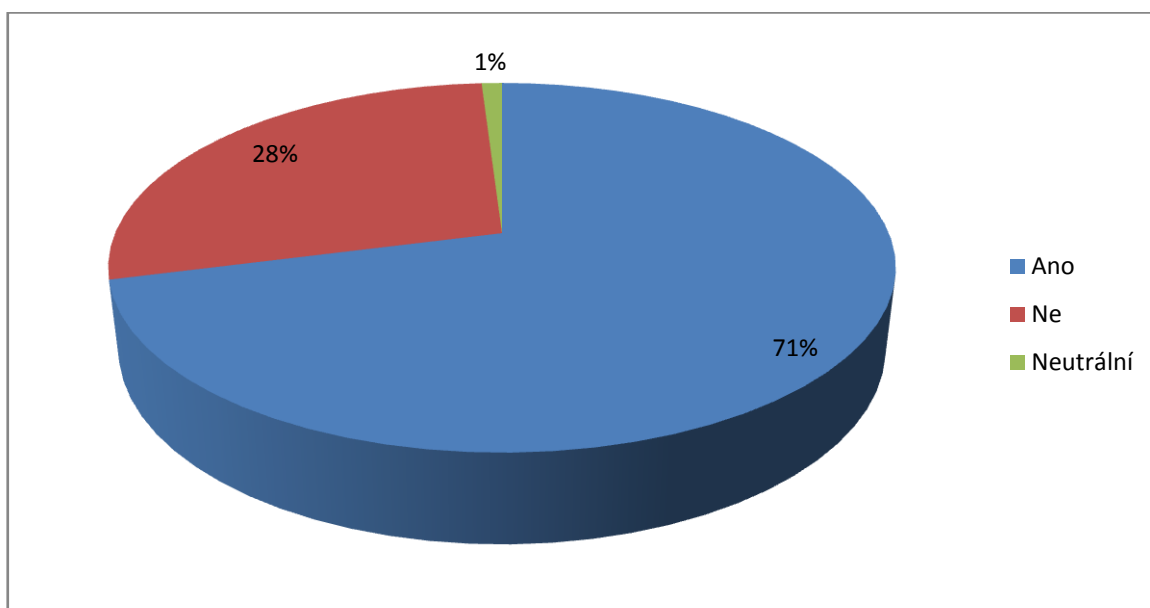
48% studentů odpovědělo, že by chtěli více slovního hodnocení nebo více komentářů ke známám – to bylo nejčastější odpovědí. Dále 16 % studentů by neměnilo nic. 9% studentů by chtělo vidět své opravené písemné testy bez kontaktování učitele. 8% respondentů by chtělo komentáře, ale jen ke známám, které nedosahují výborného výsledku, takže by měli zpětnou vazbu, v čem se mají zlepšit. Méně početnými odpověďmi bylo rozšíření kvalifikační stupnice, kvalifikace by měla být více spravedlivá, rychlejší, některým studentům by stačilo hodnocení pouze „splnil – nesplnil“. Studenti také uvedli, že by známka měla zohlednit aktivitu během celého semestru a ne pouze výsledek jednoho testu. Respondenti by také uvítali více ústního zkoušení. Tato doplňková otázka byla v dotazníku položena otevřenou formou, studenti tak neměli vymezené odpovědi a odpovídali svým vlastním názorem. Zpracování poté proběhlo tak, že studenti odpovídající podobně byli zařazeni do výsledných okruhů odpovědí.

Otázka č. 17 : Myslíte si, že forma studia (prezenční, kombinovaná) má vliv na Vaše známky?

Tab. č. 19 Myslí si studenti FHS na UTB, že forma studia ovlivňuje jejich známky?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ne	85	71%
Ano	34	28%
Neutrální	1	1%
Celkem	120	100%

Graf č. 17 Myslí si studenti FHS na UTB, že forma studia ovlivňuje jejich známky?



Převážná většina studentů 71% uvedla, že forma studia jejich známky neovlivňuje a samozřejmě záleží vždy na studentovi. 1 (1%) student uvedl, že odpověď nedokáže posoudit a zbylých 28 % odpovědělo, že forma studia ovlivňuje jejich známky. Nejčastějším zdůvodněním bylo, že u prezenční formy studia studenti mají dostatek času

se na vše ještě přeptat, mají k učitelům blíž. Kdežto u kombinované formy studia vládne neosobní atmosféra, studenti jsou pracovně a v mnohých případech i rodinně vytížení.

9.2 Ověření hypotéz

Hypotézy jsem potvrzovala, nebo vyvracela testem dobré schody chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Výsledky byly tyto:

H1: Rozdíl mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu ke spokojenosti s klasifikací.

H10: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu ke spokojenosti s klasifikací není signifikantní rozdíl.

H1A: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu ke spokojenosti s klasifikací je signifikantní rozdíl.

Tab. č. 20 Kontingenční tabulka H1

Spokojenost s klasifikací	Studenti KFS	Studenti PFS	Σ
ANO	4 (6,5)	9 (6,5)	13
SPÍŠE ANO	16 (25,5)	35 (25,5)	51
SPÍŠE NE	31 (22,5)	14 (22,5)	45
NE	9 (5,5)	2 (5,5)	11
Σ	60	60	120

Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí kvadrát: $x^2 = \Sigma (P - O)^2 / O = 19,878$. Protože kontingenční tabulka $f = (4-1) \times (2-1) = 3$ stupně volnosti, srovnáváme vypočítanou hodnotu x^2 s kritickou hodnotou $x^2_{0,05}(3) = 7,815$. Vzhledem k tomu, že hodnota x^2 byla větší než hodnota kritická, přijali jsme alternativní hypotézu H1A.

Můžeme tedy říci, že existují statisticky významné rozdíly mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu ke spokojenosti s klasifikací.

H2: Rozdíl mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu k dostatečnosti klasifikace. *(nepožadování dalších vysvětlení ke známám)*

H20: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu k dostatečnosti klasifikace neexistují statisticky významné rozdíly.

H2A: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu k dostatečnosti klasifikace existují statisticky významné rozdíly.

Tab. č. 21 Kontingenční tabulka H2

Dostatečnost klasifikace	Studenti KFS	Studenti PFS	Σ
ANO	5 (5,5)	6 (5,5)	11
SPÍŠE ANO	8 (15)	22 (15)	30
SPÍŠE NE	20 (22,5)	25 (22,5)	45
NE	27 (17)	7 (17)	34
Σ	60	60	120

Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí kvadrát: $\chi^2 = \sum (P - O)^2 / O = 18,94$. Protože kontingenční tabulka $f = (4-1) \times (2-1) = 3$ stupně volnosti, srovnáváme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla větší než hodnota kritická, přijali jsme alternativní hypotézu H2A.

Můžeme tedy říci, že existují statisticky významné rozdíly mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu k dostatečnosti klasifikace.

H3: Rozdíl mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu k jasnosti hodnotících kritérií.

H30: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu k jasnosti hodnotících kritérií neexistují statisticky významné rozdíly.

H3A: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu k jasnosti hodnotících kritérií existují statisticky významné rozdíly.

Tab. č. 22 Kontingenční tabulka H3

Jasnost hodnotících kritérií	Studenti KFS	Studenti PFS	Σ
ANO	1 (4)	7 (4)	8
SPÍŠE ANO	20 (22)	24 (22)	44
SPÍŠE NE	29 (27,5)	26 (27,5)	55
NE	10 (6,5)	3 (6,5)	13
Σ	60	60	120

Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí kvadrát: $\chi^2 = \Sigma (P - O)^2 / O = 9,533$. Protože kontingenční tabulka $f = (4-1) \times (2-1) = 3$ stupně volnosti, srovnáváme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla větší než hodnota kritická, přijali jsme alternativní hypotézu H3A.

Můžeme tedy říci, že existují statisticky významné rozdíly mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu k jasnosti hodnotících kritérií.

H4: Rozdíl mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu ke spravedlivosti klasifikace.

H40: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu ke spravedlivosti klasifikace neexistují statisticky významné rozdíly.

H4A: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu ke spravedlivosti klasifikace existují statisticky významné rozdíly.

Tab. č. 23 Kontingenční tabulka H4

Spravedlnost klasifikace	Studenti KFS	Studenti PFS	Σ
ANO	10 (6,5)	3 (6,5)	13
SPÍŠE ANO	30 (34)	38 (34)	68
SPÍŠE NE	16 (16,5)	17 (16,5)	33
NE	4 (3)	2 (3)	6
Σ	60	60	120

Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí kvadrát: $\chi^2 = \Sigma (P - O)^2 / O = 5,408$. Protože kontingenční tabulka $f = (4-1) \times (2-1) = 3$ stupně volnosti, srovnáváme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla menší než hodnota kritická, nepřijali jsme alternativní hypotézu H4A, ale přijali jsme nulovou hypotézu H40.

Můžeme tedy říci, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu ke spravedlivosti klasifikace.

H5: Rozdíl mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu k zohlednění studijních aktivit klasifikací.

H50: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu k zohlednění studijních aktivit klasifikací neexistují statisticky významné rozdíly.

H5A: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu k zohlednění studijních aktivit klasifikací existují statisticky významné rozdíly.

Tab. č. 24 Kontingenční tabulka H5

Zohlednění studijních aktivit klasifikací	Studenti KFS	Studenti PFS	Σ
ANO	8 (8)	8 (8)	16
SPÍŠE ANO	30 (29)	28 (29)	58
SPÍŠE NE	15 (18,5)	22 (18,5)	37
NE	7 (4,5)	2 (4,5)	9
Σ	60	60	120

Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí kvadrát: $\chi^2 = \Sigma (P - O)^2 / O = 4,168$. Protože kontingenční tabulka $f = (4-1) \times (2-1) = 3$ stupně volnosti, srovnáváme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla menší než hodnota kritická, přijali jsme nulovou hypotézu H50.

Můžeme tedy říci, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu k zohlednění studijních aktivit klasifikací.

H6: Rozdíl mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu k včasnosti klasifikace.

H60: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu k včasnosti klasifikace neexistují statisticky významné rozdíly.

H6A: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu k včasnosti klasifikace existují statisticky významné rozdíly.

Tab. č. 25 Kontingenční tabulka H6

Včasnost klasifikace	Studenti KFS	Studenti PFS	Σ
ANO	15 (12,5)	10 (12,5)	25
SPÍŠE ANO	36 (33)	30 (33)	66
SPÍŠE NE	5 (11)	17 (11)	22
NE	4 (3,5)	3 (3,5)	7
Σ	60	60	120

Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí kvadrát: $\chi^2 = \Sigma (P - O)^2 / O = 8,239$. Protože kontingenční tabulka $f = (4-1) \times (2-1) = 3$ stupně volnosti, srovnáváme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,05}(3) =$

7,815. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla větší než hodnota kritická, přijali jsme alternativní hypotézu H_6A .

Můžeme tedy říci, že existují statisticky významné rozdíly mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu k včasnosti klasifikace.

H7: Rozdíl mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu k motivační stránce klasifikace.

H70: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu k motivační stránce klasifikace neexistují statisticky významné rozdíly.

H7A: Mezi studenty, kteří studují kombinovanou formu studia a studenty, kteří studují prezenční formou studia, ve vztahu k motivační stránce klasifikace existují statisticky významné rozdíly.

Tab. č. 26 Kontingenční tabulka H7

Motivační stránka klasifikace	Studenti KFS	Studenti PFS	Σ
ANO	2 (2,5)	3 (2,5)	5
SPÍŠE ANO	7 (15)	23 (15)	30
SPÍŠE NE	28 (25,5)	23 (25,5)	51
NE	23 (17)	11 (17)	34
Σ	60	60	120

Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí kvadrát: $\chi^2 = \Sigma (P - O)^2 / O = 13,458$. Protože kontingenční tabulka $f = (4-1) \times (2-1) = 3$

stupně volnosti, srovnáváme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla větší než hodnota kritická, přijali jsme alternativní hypotézu H_7A .

Můžeme tedy říci, že existují statisticky významné rozdíly mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia ve vztahu k motivační stránce klasifikace.

9.3 Diskuze výsledků

Cílem praktické části byl výzkum rozdílných postojů ke klasifikaci u vysokoškolských studentů, studujících na Fakultě humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně vzhledem k jejich formě studia. Vzhledem k tomu, že výzkumný vzorek respondentů byl vybrán záměrně a respondenti byli pouze z jedné fakulty, výsledky tohoto výzkumu nejsou zobecnitelné na celou populaci. Vlastní realizace výzkumu proběhla bez větších obtíží se stoprocentní návratností dotazníků. Zpracování výsledků proběhlo v kvantitativní rovině. Dotazníkovým šetřením jsme přišli na následující výsledky:

Zpracováno bylo několik dílčích otázek, mezi první z nich patřila otázka: jakým způsobem by byli nejraději studenti hodnoceni po ústní zkoušce. Většina studentů, jak prezenčních 68%, tak kombinovaných 50%, odpověděla, že by zvolili známku od učitele, ale ke známce by učitel slovně vysvětlil, co by student měl změnit (viz. Graf č. 6). Dalším dílčím tématem bylo, jakým způsobem by byli studenti nejraději hodnoceni po písemné zkoušce. Zde studenti většinou odpovídali také podobně (prezenční studenti 48%, studenti kombinovaného studia 57%), aby jim učitel udělil známku, ale poté by k ní dopsal, co by měl student změnit (viz. Graf č. 7). Další dílčí otázkou bylo, jakým způsobem by studenti chtěli být hodnoceni za seminární práci. U této otázky studenti prezenčního studia 42% a studenti kombinovaného studia 57% odpověděli, aby jim učitel dal známku a poté k ní dopsal, co by měl student změnit (viz. Graf č. 8).

Ověřováním hypotéz testem nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsme zjistili následující výsledky: u otázky týkající se spokojenosti studentů se současnou klasifikací byl výsledek takový, že mezi studenty prezenční a kombinované formy studia

existuje signifikantní rozdíl ve vztahu ke spokojenosti s klasifikací. Dále jsme zjistili, že mezi studenty prezenční a kombinované formy studia existuje signifikantní rozdíl ve vztahu k dostatečnosti klasifikace, existuje signifikantní rozdíl ve vztahu k jasnosti hodnotících kritérií, existuje signifikantní rozdíl ve vztahu k včasnosti klasifikace a ve vztahu k motivační stránce klasifikace. Zjistili jsme, že neexistuje signifikantní rozdíl ve vztahu ke spravedlivosti klasifikace mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia. Zde studenti odpovídali velmi podobně. Taktéž neexistují významné rozdíly mezi studenty kombinované a prezenční formy studia ve vztahu k zohlednění studijních aktivit klasifikací.

Doplňkovými otevřenými otázkami jsme zjistili, co by studenti FHS na současné klasifikaci změnili. Odpovědi byly rozmanité, ale 48% studentů se shodlo, že by chtěli více slovního hodnocení ke známce. U poslední doplňkové otázky, zda si studenti myslí, že forma studia má vliv na jejich známky, 71% studentů odpovědělo ne. Studenti většinou odpovídali, že forma studia vliv na známky nemá a známky může ovlivnit pouze student sám.

Zjištěné skutečnosti mohou být přínosné nejen pro studenty, ale také pro všechny, kteří se školního hodnocení účastní. Výzkum odhalil zřetelné rozdíly mezi studenty prezenční a kombinované formy studia ve vztahu ke klasifikaci. Výsledky výzkumu mohou přispět k prohloubení spolupráce mezi učiteli a studenty, protože jen opravdová spolupráce a vzájemné porozumění všech účastníků vyučovacího procesu je cesta k efektivnější výuce. Psát na tomto místě o možných východiskách nejlepšího školního hodnocení pro všechny studenty a současně i jejich učitele není zcela možné. Jde spíše o to, vyjádřit významnou rozdílnost studentů prezenční formy studia a studentů kombinované formy studia a jejich postojů ke klasifikaci. Pokud bychom zde měli shrnout postoje studentů vycházející z výzkumu, můžeme konstatovat, že poměrně velká část studentů obou forem studia by uvítala, kdyby se častěji během svého studia potkávala se slovním hodnocením. Zda je právě tato skutečnost řešením k vyšší spokojenosti studentů kombinované formy studia, to je na dalším zkoumání.

V dalších výzkumech, které by se chtěly ubírat tímto směrem, by se mohlo zaměřit například na to, zda existují rozdíly mezi studenty prezenční formy studia a kombinované formy studia také na jiných fakultách v České republice. Proč mezi studenty prezenční

formy studia a kombinované formy studia existují signifikantní rozdíly ve vztahu ke spokojenosti s klasifikací, proč mezi studenty kombinovaného studia a studenty prezenčního studia existuje rozdíl ve vztahu k dostatečnosti s klasifikace (zda studenti nepotřebují další vysvětlení ke známkám), proč existují rozdíly ve vztahu k jasnosti hodnotících kritérií a včasnosti klasifikace mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia. Zajímavé by bylo také zjistit, zda spokojenost s klasifikací ovlivňuje věk, častější osobní kontakt studentů s učitelem, nebo jiné proměnné.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnovala hodnocení a klasifikaci studentů kombinované formy studia na vysokých školách. Toto téma bylo zvoleno, protože oblast klasifikace studentů kombinovaného studia je nám blízká, jak z osobních důvodů, tak i proto, že se v našem okolí setkáváme s lidmi, jež se tato problematika týká.

V teoretické části práce byly shrnuty nejdůležitější poznatky, které souvisí s daným tématem hodnocení a klasifikací na vysokých školách. Oblast hodnocení byla popsána jak z obecného, tak i z konkrétního hlediska. Byly definovány pojmy k danému tématu práce. Kapitoly v teoretické části byly systematicky uspořádány. První kapitola se zabývala terciárním školstvím v České republice, studijními programy, formami studia, studenty vysokých škol a jejich rolemi na akademické půdě. Druhá kapitola se věnovala vymezení pojmu hodnocení, školním hodnocením, historickými souvislostmi vztahujícími se ke klasifikaci, akademickým hodnocením studentů v ČR a zahraničí, stěžejní podkapitola měla za cíl vystihnout vztah vysokoškolského učitele a studenta kombinované formy studia. Třetí kapitola shrnula metody hodnocení. Čtvrtá kapitola se věnovala typům hodnocení. V páté kapitole sehrály hlavní roli formy hodnocení, zabývali jsme se zde slovním hodnocením, klasifikací a specifiky klasifikace studentů FHS na UTB. V šesté kapitole byly vymezeny funkce školního hodnocení podle pedagogů: Zormanové, Košťálové, Mikové, Stanga, Vališové, Kasíkové a Slavíka. Poslední kapitola teoretické části se zabývala cíli vyučování a cíli hodnocení. Tímto byl splněn první požadavek, který si tato práce předeslala, a to shromáždit dosavadní poznatky z řešené problematiky.

Praktická část diplomové práce měla dvě obsáhlé kapitoly. V první kapitole jsme se zabývali charakteristikou výzkumu, shrnuli jsme teoretická východiska, stanovili výzkumný problém, popsali výzkumný cíl i cíle dílčí, stanoveny byly také výzkumné a dílčí otázky, byly zde zformulovány hypotézy, byl popsán druh výzkumu, způsob výběru dat, popis výzkumného vzorku a způsob zpracování dat. Druhá kapitola se již zabývala výsledky výzkumu, byla zde obsažena podrobná analýza a interpretace dat, potvrzení, nebo vyvrácení hypotéz a diskuse k výsledkům. V praktické části bylo poukázáno na rozdílné postoje studentů Fakulty humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně ke klasifikaci vzhledem k jejich formě studia. Z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že mezi studenty prezenční a kombinované formy studia existuje signifikantní rozdíl ve vztahu ke spokojenosti s klasifikací. Dále bylo zjištěno, že mezi studenty prezenční a

kombinované formy studia existuje signifikantní rozdíl ve vztahu k dostatečnosti klasifikace (dostatečností zde rozumíme, zda studenti nepotřebují další vysvětlení ke známce), také existuje signifikantní rozdíl ve vztahu k jasnosti hodnotících kritérií, existuje signifikantní rozdíl ve vztahu ke včasnosti klasifikace a ve vztahu k motivační stránce klasifikace. Výsledky výzkumu ukázaly, že neexistuje signifikantní rozdíl ve vztahu ke spravedlivosti klasifikace mezi studenty kombinované formy studia a studenty prezenční formy studia. Taktéž neexistují významné rozdíly mezi studenty kombinované a prezenční formy studia ve vztahu k zohlednění studijních aktivit klasifikací. Všechna tato zjištění jsou pádným důvodem, proč se touto problematikou dále zabývat. V této fázi není možné psát na toto místo efektivní řešení, jak jsme již uvedli v kapitole o diskuzi výsledků. Klasifikace v praxi školy zůstává stejná. Zjištěnou rozdílnost postojů ke klasifikaci mezi studenty prezenční formy studia a kombinované formy studia může ovlivňovat nepřehledné množství proměnných, které jsou na dalších výzkumech.

Absolutním závěrem by mělo být zdůrazněno, že tato práce by měla být do budoucna podnětem pro další studium. Zjištěné skutečnosti mohou být přínosné pro prohloubení kooperace mezi učiteli a studenty.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ČESKO. Zákon č. 111 ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: Sbíрка zákonů České republiky. 1998, částka 39, s. 5388-5419. Dostupný z:
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach-text-se-zapracovanymi>
- [2] ČÍHALOVÁ, Eva a Ivo MAYER. Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ. Praha: Agentura Strom, 1997, 63 s. ISBN: 80-90-195-466.
- [3] EVROPSKÁ KOMISE. Evropský systém pro převod a kumulaci kreditů ECTS. Europa.eu [online]. ©1995-2015 [cit.2009-02-06]. Dostupné z:
http://ec.europa.eu/education/tools/ects_cs.htm
- [4] HARTLOVÁ, Helena a Pavel HARTL. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000, 776 s. ISBN: 80-7178-303-X.
- [5] HRABAL, Vladimír. Jaký jsem učitel? Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1988, 160 s. ISBN: 14-635-88.
- [6] CHRÁSTKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, 272 s. ISBN: 978-80-247-1369-4.
- [7] INTERNATIONAL QUALIFICATIONS ASSESSMENT SERVICE. Country education profile: The former USSR and the Russian Federation. Shelbycearley.wordpress.com [online]. ©2007 [cit.2010-06-18]. Dostupné z:
https://shelbycearley.files.wordpress.com/2010/06/wia-im_iqas_ussr_profile.pdf
- [8] KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, 224 s. ISBN: 978-80-247-2429-4.
- [9] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. Hodnocení žáků. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a.s., 2007, 200s. ISBN: 80-247-0885-X.
- [10] KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. Analýza vyučování. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, 232 s. ISBN: 978-80-247-2857-5.

- [11] KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál, 2008, 152 s. ISBN: 978-80-7367-314-7.
- [12] KYRIACOU, Chris. Essential Teaching Skills. Vyd. 4. Oxford: Oxford University Press, 2014, 160 s. ISBN: 978-0748781614
- [13] MACHAČOVÁ, Ivana. Hodnocení a sebehodnocení žáků na 1. stupni ZŠ. Brno: 2010. Diplomová práce. Masarykova Univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky.
- [14] MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ, eds. Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012, 344 s. ISBN: 978-80-7357-679-0.
- [15] PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004, 380 s. ISBN: 80-7178-978-X.
- [16] PRŮCHA, Jan. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009, 936 s. ISBN: 978-80-7367-546-2.
- [17] PRŮCHA, Jan. Učitel: Současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002, 160 s. ISBN: 80-7178-621-7.
- [18] REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. Cílená zpětná vazba. Praha: Portál, 2007, 176 s. ISBN: 978-80-7367-317-8.
- [19] RICHTEROVÁ, Karolína. Vzdělávací systém v USA. Studujemevusa.cz [online]. ©2015 [cit. 2008-05-19]. Dostupné z:
<http://www.studujemevusa.cz/vzdelavaci-system-v-usa/>
- [20] ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. Vyučovací metody na vysoké škole. Praha: Grada Publishing a.s., 2012, s. 288. ISBN: 978-80-247-4152-9.
- [21] SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing a.s., 2010, s. 378. ISBN: 978-80-247-1821-7.
- [22] SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole. Praha: Portál, 1999, 192 s. ISBN: 80-7178-262-9.
- [23] SLAVÍK, Milan a kolektiv. Vysokoškolská pedagogika. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012, 256 s. ISBN 978-80-247-4054-6.

- [24] SMITH, James. Educational assessment and evaluation. Brisbane: Emereo Pty Limited, 2011, 458 s. ISBN: 9781743047934.
- [25] TATCHEVA, Dessislava. Alternativní pohled na svět aneb „the view from down under“: o přírodě, historii a lidech. Kellnerfoundation.cz [online]. ©2011 [cit.2013-04-18]. Dostupné z :
<http://www.kellnerfoundation.cz/univerzity/index.php?page=137&blog=312>
- [26] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. Pedagogika pro učitele. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011, 456 s. ISBN: 978-80-247-3357-9.
- [27] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2002, 283 s. ISBN 80-7290-100-1.
- [28] ZORMANOVÁ, Lucie. Obecná didaktika. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, 240 s. ISBN: 978-80-247-4590-9.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	A jiné
apod.	A podobně
atd.	A tak dále
č.	Číslo
ČSÚ	Český statistický úřad
ECTS	European Credit Transfer Systém
FHS	Fakulta humanitních studií
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
OECD	Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj
Př.	Příklad
s.	Strana
Tab.	Tabulka
tzv.	Tak zvané
UTB	Univerzita Tomáše Bati
vyd.	Vydání

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 – Pohlaví respondentů

Graf č. 2 – Forma studia

Graf č. 3 – Studijní program

Graf č. 4 – Věk respondentů

Graf č. 5 – Studijní prospěch respondentů

Graf č. 6 – Jakým způsobem bych byl/a nejraději hodnocen/a po ústní zkoušce?

Graf č. 7 - Jakým způsobem bych byl/a nejraději hodnocen/a po písemné zkoušce?

Graf č. 8 - Jakým způsobem bych byl/a nejraději hodnocen/a za seminární práci?

Graf č. 9 – Spokojenost s klasifikací

Graf č. 10 – Dostatečnost klasifikace

Graf č. 11 – Jasnost hodnotících kritérií

Graf č. 12 – Spravedlivost klasifikace

Graf č. 13 – Zohlednění studijních aktivit klasifikací

Graf č. 14 – Včasnost klasifikace

Graf č. 15 – Motivační stránka klasifikace

Graf č. 16 – Co by studenti FHS na UTB změnili na současné klasifikaci

Graf č. 17 – Myslí si studenti FHS na UTB, že forma studia ovlivňuje jejich známky?

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1 – Klasifikační stupnice ECTS

Tab. č. 2 – Vztahy mezi motivační, poznávací a konativní funkcí hodnocení a jejich pedagogickým uplatněním

Tab. č. 3 – Pohlaví respondentů

Tab. č. 4 – Forma studia

Tab. č. 5 – Studijní program

Tab. č. 6 – Věk respondentů

Tab. č. 7 – Studijní prospěch respondentů

Tab. č. 8 – Jakým způsobem bych byl/a nejraději hodnocen/a po ústní zkoušce?

Tab. č. 9 - Jakým způsobem bych byl/a nejraději hodnocen/a po písemné zkoušce?

Tab. č. 10 - Jakým způsobem bych byl/a nejraději hodnocen/a za seminární práci?

Tab. č. 11 – Spokojenost s klasifikací

Tab. č. 12 – Dostatečnost klasifikace

Tab. č. 13 – Jasnost hodnotících kritérií

Tab. č. 14 – Spravedlivost klasifikace

Tab. č. 15 – Zohlednění studijních aktivit klasifikací

Tab. č. 16 – Včasnost klasifikace

Tab. č. 17 – Současná klasifikace mě motivuje k dalšímu studiu

Tab. č. 18 – Co by studenti FHS na UTB změnili na současné klasifikaci

Tab. č. 19 – Myslí si studenti FHS na UTB, že forma studia ovlivňuje jejich známky?

Tab. č. 20 – Kontingenční tabulka H1

Tab. č. 21 – Kontingenční tabulka H2

Tab. č. 22 – Kontingenční tabulka H3

Tab. č. 23 – Kontingenční tabulka H4

Tab. č. 24 – Kontingenční tabulka H5

Tab. č. 25 – Kontingenční tabulka H6

Tab. č. 26 - Kontingenční tabulka H7

SEZNAM PŘÍLOH

PI → Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník pro studenty Fakulty humanitních studií

Vážený studente, vážená studentko,

Cílem toho dotazníku je zjistit, zda studentům kombinované formy studia současná klasifikace vyhovuje více než studentům prezenční formy studia Fakulty humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati.

Odpovědi jsou anonymní a důvěrné. Následné počítačové zpracování bude omezeno pouze na vyhodnocení získaných údajů k výzkumu do diplomové práce, data nebudou použita ke komerčním účelům.

Vaše odpovědi, prosím, viditelně označte, či doplňte. Všechny otázky mají jednu možnost výběru.

I.

- 1) **Jsem** a) žena b) muž

- 2) **Student/ka** a) kombinované formy studia b) prezenční formy studia

- 3) **Student/ka** a) bakalářského programu b) magisterského programu

- 4) **Věk**

- 5) **Učím se** a) výborně b) chvalitebně c) průměrně d) spíše špatně

II.

6) Jakým způsobem bych byl/a nejraději hodnocen/a po ústní zkoušce?

- a) učitel by mi udělil známku, ale bez komentáře
- b) učitel by mi udělil známku, ale slovně by mi vysvětlil, co bych měl/a změnit
- c) učitel by mi udělil známku, ale poté by k ní dopsal, co bych měl/a změnit
- d) učitel by mi neudělil známku, pouze mne slovně ohodnotil
- e) jiný způsob, napište jaký

7) Jakým způsobem bych byl/a nejraději hodnocen/a po písemné zkoušce?

- a) učitel by mi udělil známku, ale bez komentáře
- b) učitel by mi udělil známku, ale slovně by mi vysvětlil, co bych měl/a změnit
- c) učitel by mi udělil známku, ale poté by k ní dopsal, co bych měl/a změnit
- d) učitel by mi neudělil známku, pouze mne slovně ohodnotil
- e) jiný způsob, napište jaký

8) Jakým způsobem bych byl/a nejraději hodnocen/a za seminární práci (esej, či jinou vypracovanou písemnou práci)?

- a) učitel by mi udělil známku, ale bez komentáře
- b) učitel by mi udělil známku, ale slovně by mi vysvětlil, co bych měl/a změnit
- c) učitel by mi udělil známku, ale poté by k ní dopsal, co bych měl/a změnit
- d) učitel by mi neudělil známku, pouze mne slovně ohodnotil
- e) jiný způsob, napište jaký

III.

Rozhodněte, který výrok Vás vystihuje či nikoliv.

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Se současnou klasifikací Fakulty humanitních studií na UTB jsem spokojen/á.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klasifikace, s kterou se během mého studia setkávám, je dostatečná (nepožaduji další vysvětlení ke známkám).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je mi vždy jasné, podle jakých kritérií jsem hodnocen/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klasifikace, s kterou se během mého studia na FHS setkávám, se mi zdá spravedlivá.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Myslím, že klasifikace zohlednila moji studijní aktivitu během semestru.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dovídám se informace o svých známkách včas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Současná klasifikace mě motivuje k dalšímu studiu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV.

9) **Kdyby jste mohl/a změnit něco na současné klasifikaci, co by to bylo? Popište vlastními slovy:**

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

10) **Myslíte, že forma studia (prezenční, kombinovaná) má vliv na Vaše známky? Pokud ano, jaký? Popište vlastními slovy:**

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

Děkuji Vám za spolupráci na mé výzkumné práci.