

Hodnocení kvality výuky studenty Fakulty zdravotnických věd UP v Olomouci

Bc. Romana Schneeweissová

Diplomová práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Romana Schneeweissová**
Osobní číslo: **H120103**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Hodnocení kvality výuky studenty Fakulty zdravotnických věd UP v Olomouci**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů vysoká škola, kvalita výuky, studentské hodnocení výuky a teoretických východisek vztahujících se k hodnocení kvality výuky studenty.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření.

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:

CHRÁSKA, Miroslav. Faktory ovlivňující studentské posuzování vysokoškolské výuky. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2004. ISBN 80-7220-210-3.

KALHOUS, Zdeněk, Otto OBST a kol. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

MAREŠ, Jiří a Šárka DOŠLÁ. Studentské posuzování kvality výuky na celouniverzitní úrovni. Brno: MSD, 2008. ISBN 978-80-7392-075-3.

MAREŠ, Jiří. Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky. Praha: SNP, 2008. ISBN 80-7066-331-6.

PRŮCHA, Jan. Pedagogická evaluace. Brno MSU, 1996. ISBN 80-210-1333-8.

TOWNSEND, Tony and Beatrice AVALOS. International handbook of school effectiveness and improvement. Dordrecht Netherlands: Springer, 2007. ISBN 13-978-1-4020-4805-0.

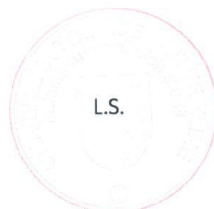
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Eva Machů, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2014**

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014


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 08. 04. 2014

.....


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 nevydělečně 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 nahlázení 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 vzdělávacího 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 jim 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 přihlídá k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá hodnocením kvality výuky studenty studijního oboru Porodní asistentka v prezenční i kombinované formě studia na Fakultě zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci. V teoretické části je porodní asistence propojena se sociální pedagogikou na základě shodných kompetencí a cílové skupiny klientů. Je popsáno studentské hodnocení vysokoškolské výuky a zasazeno do rámce hodnocení kvality vysoké školy jako instituce, která má zásadní vliv na profesionalitu, odbornost i osobní charakteristiky porodních asistentek. V praktické části diplomové práce je provedeno samotné hodnocení výuky na základě metod pedagogického výzkumu. Při hodnocení výuky je kladen důraz na předměty se sociálním zaměřením, aby bylo možné srovnat kvalitu sociálních kompetencí s poznatky a dovednostmi dalších vědních disciplín v práci porodní asistentky.

Klíčová slova:

studentské hodnocení výuky, porodní asistentka, kvalita vysoké školy, vysokoškolská výuka, vysoká škola

ABSTRACT

The topic of the diploma thesis is the tuition quality evaluated by students of the study field Birth Assistance in both full-time and combined types of study at the Faculty of Health Sciences of Palacký University Olomouc. In its theoretical part the birth assistance is connected with social pedagogy on the basis of identical competences, and clients' target group. Students' evaluation of the university tuition is described, and as such connected with an overall quality evaluation of the university, being an institution with a fundamental impact on professionalism, expertise as well as personal characteristics of birth assistants. In the diploma thesis' practical part the tuition is being evaluated using pedagogical research methods. As long as the tuition evaluation is considered, social-targeted subjects were in particular put under the microscope in order to compare the quality of social competences with knowledge and skills from other scientific disciplines in the routine of birth assistants.

Keywords:

Students' tuition evaluation, birth assistant, university quality, university tuition, university

Děkuji Mgr. Evě Machů, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady a věcné připomínky, které mi během konzultací poskytovala.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V PRÁCI PORODNÍ ASISTENTKY	13
1.1 PORODNÍ ASISTENTKA.....	13
1.2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA.....	17
1.3 PROPOJENÍ PORODNÍ ASISTENCE SE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKOU	20
2 VYSOKÁ ŠKOLA.....	24
2.1 TYPY STUDIJNÍCH PROGRAMŮ.....	25
2.2 FORMY STUDIA.....	26
3 SYSTÉM HODNOCENÍ KVALITY VYSOKÝCH ŠKOL.....	28
3.1 KVALITA V POJETÍ VYSOKÉ ŠKOLY	28
3.2 LEGISLATIVA V HODNOCENÍ KVALITY	30
3.3 SYSTÉM HODNOCENÍ KVALITY.....	30
4 VYSOKOŠKOLSKÁ VÝUKA.....	36
4.1 OBSAH VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	38
4.2 VYSOKOŠKOLSKÉ VÝUKOVÉ CÍLE	38
4.3 FORMY VYSOKOŠKOLSKÉ VÝUKY	39
4.4 METODY VYSOKOŠKOLSKÉ VÝUKY	40
4.5 TECHNICKÉ PROSTŘEDKY A POMŮCKY VE VÝUCE.....	42
5 STUDENTSKÉ HODNOCENÍ VÝUKY.....	45
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	50
6 VÝZKUM.....	51
6.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	51
6.2 CÍL VÝZKUMU A STANOVENÍ HYPOTÉZ.....	51
6.3 DEFINOVÁNÍ PROMĚNNÝCH	52
6.4 TYP VÝZKUMU.....	52
6.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	52
6.6 TECHNIKA VÝZKUMU.....	53
6.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	55
7 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....	57
7.1 CELKOVÉ HODNOCENÍ VÝUKY	57
7.2 MNOŽSTVÍ ZÍSKANÝCH VĚDOMOSTÍ V PŘEDMĚTECH SE SOCIÁLNÍM ZAMĚŘENÍM A V OSTATNÍCH PŘEDMĚTECH	67
7.3 CELKOVÉ HODNOCENÍ PŘEDMĚTŮ SE SOCIÁLNÍM ZAMĚŘENÍM	70

7.4	CELKOVÉ HODNOCENÍ PREZENČNÍHO A KOMBINOVANÉHO STUDIA.....	72
8	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE.....	79
	ZÁVĚR	82
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	84
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	89
	SEZNAM OBRÁZKŮ	90
	SEZNAM GRAFŮ.....	91
	SEZNAM TABULEK	92
	SEZNAM PŘÍLOH	93

ÚVOD

Studentské hodnocení kvality výuky je ve vysokoškolském prostředí diskutované téma. Všichni zúčastnění se shodují o jeho důležitosti a nezastupitelnosti v celkovém hodnocení kvality vysoké školy a jeho souvislost s odbornou kvalitou absolventů. Banální konstatování, že pouze kvalitní vysoká škola dokáže připravit profesionální odborníky v daném oboru, nabývá se zvyšujícími se nároky trhu práce na významu. V diplomové práci se zaměříme na hodnocení studijního oboru Porodní asistentka, vyučovaného na Fakultě zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci v prezenční i kombinované formě studia. Tento obor jsme vybrali pro blízkost práce porodní asistentky a sociální pedagogiky. Nejprve provedeme profilaci této profese na sociální pedagogiku. Vymezíme kompetence v práci porodní asistenty a zdůrazníme její sociální a pedagogický rozměr. Přiřadíme práci porodní asistentky ke konkrétnímu pojetí sociální pedagogiky a identifikujeme její klienty. Popíšeme základní legislativní rámec v porodní asistenci.

V teoretické části dále stručně popíšeme vysokou školu a její základní cíle. Uvedeme typy studijních programů a formy studia na vysoké škole. Objasníme pojem „kvalita“ v souvislosti s vysokou školou a jak můžeme tuto kvalitu zjišťovat. Analyzujeme proces vysokoškolské výuky a jeho determinanty. Uvedeme hlavní dva aktéry pedagogické interakce - učitele a studenta. Náš zájem budeme směřovat na obsah vysokoškolského vzdělávání, výukové cíle, formy a metody výuky a technické prostředky používané při výuce. Poslední teoretická kapitola se bude zabývat samotným studentským hodnocením kvality výuky. Studentské hodnocení zasadíme do celkového hodnocení kvality vysoké školy. Určíme platnou legislativu pro studentské hodnocení výuky a nastíníme jeho další trend. Upozorníme na problémy a limity tohoto hodnocení.

V praktické části formulujeme výzkumný problém a z něho vyplývající cíl našeho výzkumu. Cílem práce bude zjistit, jak studenti bakalářského studijního oboru Porodní asistentka na Fakultě zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci hodnotí kvalitu výuky. Toto hodnocení je součástí celkové kvality vysoké školy, která profesně i osobnostně formuje porodní asistentky ve výkonu jejich povolání. Pro potřeby našeho výzkumu se zaměříme na hodnocení předmětů se sociálním zaměřením. Budeme sledovat každý studijní ročník a každou formu studia. Formulujeme základní výzkumnou otázku a stanovíme hypotézy. Uvedeme, o jaký typ výzkumu se jedná, a definujeme výzkumný soubor. Popíšeme techniku vý-

zkumu a způsob zpracování dat. Získané hodnoty zpracujeme do tabulek a grafů. Výsledky vyhodnotíme a provedeme jejich interpretaci. Navrhujeme doporučení pro praxi, které je možno aplikovat při reakreditaci tohoto oboru.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V PRÁCI PORODNÍ ASISTENTKY

Cílem diplomové práce je studentské hodnocení kvality studijního oboru Porodní asistentka. Tento obor byl vybrán pro svou blízkost se sociální pedagogikou. Abychom mohli propojit oba obory, musíme nejprve popsat práci porodní asistentky a její kompetence. Zaměříme se na sociální a pedagogický rozměr její práce, pomocí kterých legitimizujeme činnost porodní asistentky s prací sociálního pedagoga, respektive s cíli sociální pedagogiky.

1.1 Porodní asistentka

Porodní asistentka je zdravotnický pracovník s odbornou způsobilostí. Její povinnosti vymezuje vyhláška č. 55/2011 Sb., o činnostech zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. Porodní asistentka musí plnit následující povinnosti (Česko, 2011, s. 483-484):

- a) V rámci platné legislativy poskytovat zdravotní péči.
- b) Dbát na dodržování hygienicko-epidemiologického režimu v souladu se zvláštními právními předpisy.
- c) Vést zdravotnickou dokumentaci a případně další dokumentaci vyplývající z právních předpisů.
- d) Poskytovat klientům informace v souladu se svou odbornou způsobilostí, případně s pokyny lékaře.
- e) Účastnit se na praktickém vyučování ve studijních oborech k získání způsobilosti k výkonu zdravotnického povolání, vyučovaných středními a vyššími odbornými školami.

Profese porodní asistentky je vymezena v § 5 uvedené vyhlášky. Realizuje základní a specializovanou ošetrovatelskou péči těhotným, rodičím ženám a šestinedělkám prostřednictvím ošetrovatelského procesu a to bez odborného dohledu a bez indikace. Porodní asistentka zejména (Česko, 2011, s. 486):

- a) Dává informace o zdravém životním stylu v těhotenství a při kojení, přípravě na porod, péči o novorozence a o antikoncepci, poskytuje rady a pomoc v otázkách sociálně právních, případně takovou pomoc zprostředkuje.
- b) Navštěvuje rodiny těhotných, šestinedělek a gynekologicky nemocných a kontroluje jejich zdravotní stav.
- c) Učí ženu v péči o dítě, včetně podpory kojení a předcházení jeho komplikacím.
- d) Zjišťuje těhotenství, předepisuje, doporučuje nebo provádí vyšetření nezbytná ke sledování fyziologického těhotenství, poskytuje informace o prevenci komplikací.
- e) Monitoruje vývoj plodu všemi vhodnými klinickými i technickými prostředky, rozpoznává u matky, plodu nebo novorozence situace, které vyžadují zásah lékaře, kterému asistuje a při jeho nepřítomnosti provádí nezbytné úkony.
- f) Přípravuje budoucí matky na porod, pečuje o ně ve všech fázích porodu a vede fyziologické porody.

Obecné vymezení práce porodní asistentky je touto vyhláškou pro potřeby naší práce dostatečným. Dále se zaměříme na její kompetence a k tomu potřebné vědomosti a dovednosti. Budeme je redukovat pouze na sociální a pedagogické. Je nutno poznamenat, že celá širší kompetencí porodní asistentky je mnohem větší a zájemce je může najít v příslušné literatuře.

Nejprve uvedeme kompetence porodní asistentky vymezené chronologicky dle vývojových fází. Takto řazené kompetence mají multioborový charakter. (Königsmarková, 2002, s. 31-38):

1. Kompetence: Porodní asistentky mají nezbytné znalosti a dovednosti z oblasti společenských věd, veřejného zdravotnictví a etiky. Na tomto základě je dána kvalita, kulturní přehled a vhodná péče o ženy, novorozence a jejich rodiny.

Vědomosti a dovednosti: Znalost místní kultury, jejich dobrých a špatných tradic; přímé a nepřímé důvody mateřské a novorozenecké mortality a morbidit v komunitě; lidská práva; znalost společnosti (její zdravotní stav, úroveň bydlení, rizika prostředí, postoje ke zdraví); dělá klinická rozhodnutí a je za ně zodpovědná; užívá během péče vhodné poradenství a doporučení; během práce je objektivní a vystupuje kultivovaně; v interakci se ženami za-

stává partnerský model spolupráce tak, aby žena provedla svá rozhodnutí zodpovědně a na základě všech dostupných informací. Je empatická a spolupracuje s ostatními zdravotnickými pracovníky.

2. Kompetence: Porodní asistentka provádí výchovu ke zdraví a poskytuje služby všem ve společnosti na podporu zdravějšího rodinného života, plánování těhotenství a pozitivního přístupu k rodičovství.

Znalosti a dovednosti: Kulturní normy a praktiky v oblasti sexuality a reprodukce; komponenty osobní a rodinné anamnézy; zdravotní výchova zaměřená na reprodukční zdraví, sexuálně přenosné choroby a zdravý vývoj dítěte; metody ochrany před početím a plánování rodiny, včetně jejich vhodného poskytnutí klientům.

3. Kompetence: Porodní asistentka vykonává vysoce kvalitní předporodní péči, včetněčasné detekce a léčby a maximalizuje tak péči o zdraví během těhotenství.

Znalosti a dovednosti: Psychické změny v těhotenství a dopady těhotenství na rodinu; potřeba výchovy s ohledem na změny během těhotenství; příprava domova a rodiny na novorozence; poučení o technice a podpoře kojení a technikách relaxace; poučení o účincích kouření, alkoholu a drog na těhotnou ženu a plod; hodnocení výživy matky a její přiměřenosti pro růst plodu; výchova žen a jejich rodin o životu nebezpečných příznacích, a co v takovém případě dělat; poradenství a příprava k porodu a rodičovství.

4. Kompetence: Porodní asistentka provádí kvalitní, kulturně citlivou péči během kontrakcí, bezpečně vede porody a ovládá vybrané situace tak, aby bylo maximalizováno zdraví žen a jejich novorozenců.

Znalosti a dovednosti: Psychologické a kulturní aspekty porodu; metody hodnocení „dobré pohody“ plodu i matky při porodu; adaptace novorozence na mimoděložní život; podpora kontaktů novorozence s matkou; zajišťování psychické podpory matky a rodiny.

5. Kompetence: Porodní asistentka vyčerpávajícím způsobem provádí kvalitní, kulturně citlivou poporodní péči o ženy.

Znalosti a dovednosti: Výchova matek o péči o sebe sama a dítě po porodu, včetně odpočinku a výživy.

6. Kompetence: Porodní asistentka provádí péči o zdravé děti od porodu do dvou měsíců života.

Znalosti a dovednosti: Základní potřeby novorozence a jeho růstu a vývoje; výchova rodičů o příznacích život ohrožujících stavů a kdy přivolat pomoc; podpora rodičů při převozech dítěte; podpora rodičů při závažných situacích, vrozených vadách dítěte, ztrátě těhotenství nebo úmrtí novorozence.

Porodní asistentka ve své profesi zastává určité role. Ty, které zastává právě v edukačním procesu v oblasti podpory zdraví, popíšeme v této části. Rozlišujeme následující role porodní asistentky v edukačním procesu v oblasti podpory zdraví (Šulistová a Trešlová, 2012, s. 106):

1. Facilitátorka změn: V této roli porodní asistentka vyvolává a usnadňuje vhodnou změnu myšlení a chování ve prospěch zdraví. Mezi dovednosti této role patří vysvětlování, analyzování, rozdělování všeobecných dovedností, demonstrování, procvičování, kladení otázek, poskytování závěrů.

2. Navrhovatelka a vyjednavatelka smluv: Porodní asistentka má možnost pomoci formálních či neformálních dohod s klientem dosáhnout stanovených cílů. Obsahem je stanovení vzájemných cílů, kterých má být dosaženo, navržení plánu a popis jednotlivých činností, hodnocení plánu a prostor pro navrhování možných alternativ. Tento plán by měl být specifický, tedy zaměřený na určitého jedince a musí obsahovat kdo, kdy, kde, jak a co bude během učebního procesu provádět. Význam je kladen na vztah porodní asistentka - klient. Dobrý vztah podporuje motivaci a usnadňuje učení.

3. Organizátorka: V této roli porodní asistentka efektivně pracuje s materiály a prostorem, což snižuje možnost překážek v učení. Postupuje od jednoduchého k složitému a určuje priority úkolu. Je možné organizovat výuku individuálně, ve skupině nebo za přítomnosti blízké osoby, při organizování musí pracovat s mentálními a fyzickými schopnostmi klienta.

4. Hodnotitelka: Vzdělávací postupy musí být pro klienty hodnotitelné. Hodnocení je neoddelitelnou součástí učení, které je možné provést formou sebehodnocení, hodnocením učící se osoby, hodnocením provedeným organizací nebo vrstevníky. To, zda byla výuka profesionální a účinná či přínosná, lze určit pouze na základě předem stanovených kritérií (standardsy, audity).

1.2 Sociální pedagogika

Abychom porovnali cíle porodní asistence s cíli sociální pedagogiky, vymezíme si i tento pojem. Nejednotnost v samotném vymezení pojmu sociální pedagogiky a různá východiska k jejímu přístupu nejsou pro naše potřeby nevýhodou. Naopak nám dávají možnost vybrat si ty, u nichž nacházíme průnik s prací porodní asistentky.

Úkolem sociální pedagogiky je podle Klapilové (1996, s. 15) poskytovat pomoc při adaptaci jedince a sociálních skupin na náročné životní situace a životní podmínky. Dalším úkolem je popisovat, analyzovat a třídit prostředí člověka a zachycovat jeho změny.

Bakošová cituje pražského pedagoga Haškovce a upozorňuje na jeho příspěvek do sociální pedagogiky svými názory na výchovu, pedagogiku a dětská práva. Upozorňuje na skutečnost, že nelze zužovat pedagogiku na školu. Pedagogiku přirovnává k medicíně a tvrdí, že „jako se medicína zabývá upevňováním zdraví a prohlubováním starostí o lidské zdraví, tak by se pedagogika měla zabírat upevňováním a prohlubováním lidskosti a humanity“. (Haškovce, 2000 cit. podle Bakošová, 2005, s. 40)

Z množství autorů, kteří akcentují interdisciplinární charakter (transdisciplínu, multidisciplínu) jsme zvolili definici Polačkové, která kromě této skutečnosti zdůrazňuje i její edukační, preventivní a reedukační působení. Sociální pedagogika dle autorky zkoumá propojení bio-psycho-sociálních jevů, které ovlivňují sociální integraci a zvládnutí životních situací. (Polačková, 1999 cit. podle Bakošová, 2005, s. 39).

Široké pojetí sociální pedagogiky lze spatřit v sociální výchově, sociální integraci a zvládnutí životních situací. Předmětem zkoumání je tedy sociální výchova. Předpokladem trvalého vzestupu jedince a naplnění jeho bio-psycho-sociálních potřeb je vznik prosociálního chování, osvojení žádoucích sociálních rolí, sociálně diagnostických schopností a kompetencí. Sociální výchova za využití všech dostupných výchovných metod a prostředků slouží k začleňování jedince do společenských struktur v souladu se stávajícími právními normami. (Semrád, 1999, s. 57)

Všechny výše uvedené definice se dají integrovat do sociální pedagogiky, jak ji vidí Bakošová (2005, s. 46), tedy sociální pedagogika jako životní pomoc. Nejdříve autorka vymezuje pojem „výchova“. Chápe jej jako interakci mezi vychovávajícím a vychovávaným. Výchova musí mít cíl a jejími podstatnými znaky jsou cílevědomost, záměrnost, soustavnost a organi-

zovanost. Autoři Janiš, Kraus a Vacek (2008, s. 29-32) uvádějí jako další znaky (kromě záměrnosti) i rozdvojenost (navození pozitivní změny), dlouhodobost, dynamičnost, bipolárnost, cykličnost, univerzálnost.

V souvislosti s výchovou si klade Bakošová (2005, s. 47-48) inspirující otázky: „Jakého člověka potřebujeme v této době pro tento svět, pro tento život? Jakou osobnostní a vzdělanostní výbavu má mít člověk z hlediska výchovy? Jak ho připravit na individuální i společenské zvládnutí rolí? Jak ho připravit na chování se k sobě samému, k nejbližším, k jiným jedincům, k přírodě?“. Všimá si aktuálních cílů výchovy, kterou označuje jako výchovu v novém tisíciletí. Upozorňuje na skutečnost, že (mladí) lidé mají dnes mnoho informací, vědí, kde je hledat a jak je používat. To, co mnohým z nich chybí je však, osvojení životních hodnot, akceptování etických norem, jejich dodržování, zájem o druhé, schopnost projevat svoje city a pocity, vyznat se v nich, schopnost projevat empatii, solidaritu, spolucitění a vyjadřovat prosociální chování. Současnou výchovu, respektive sociální pedagogiku, vidí jako pomoc. Výchova má dítě provázet životem tak, aby umělo prožít plnohodnotný život. Důležité je nejenom naplnění individuálních cílů, ale i cílů společenských.

Dle paradigmatu životní pomoci by sociální pedagogika měla vychovávat k citlivosti vůči necitlivosti a nezájmu druhých, solidarizovat s lidmi, kteří zažili náročnou životní situaci, s nemocnými, starými a bezmocnými. Prioritami v lidském jednání by měla být slušnost, úcta, čestnost, transparentnost. (Bakošová, 2005, s. 47-48)

Stejně široké pojetí sociální pedagogiky lze nalézt i u Krause a Poláčkové (2001, s. 12). Sociální pedagogika by se neměla zaměřovat jen na problémy patologického charakteru a marginálních skupin, část populace ohrožené ve svém rozvoji, ale především na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a celé společnosti a tím na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti.

Kraus dále vidí sociální pedagogiku jako obor, který je zaměřený na sociální aspekt výchovy a vývoje osobnosti. Jako aktuální úkoly sociální pedagogiky vidí (Kraus, 2008, s. 49-50):

- Popis a analýzu prostředí.
- Jak poskytnout pomoc.
- Reflektovat globální problémy společnosti.
- Přispívat k utváření zdravého životního stylu.

- Rozpracovat formy a metody sociálně výchovné činnosti.
- Vyvíjet maximální snahu o uplatnění poznatků v praxi.

Tuto tezi autor prezentoval i na mezinárodní konferenci v roce 2010 v Brně. V příspěvku „Sociální pedagogika v kontextu společenských proměn“ upozorňuje, že s nástupem modernity (postmoderní společnosti, společnosti informací) se společnost proměňuje a sociální pedagogika musí na tyto změny reagovat. Jedná se o mezigenerační soužití, kvalita mezilidských vztahů, kvalita kontaktů rodičů s dětmi, reálný versus virtuální svět, role masmédií a reklamy, diferenciaci společnosti, hodnota orientace ve společnosti, nárůst sociální anomie (Merton). Z tohoto důvodu je pro sociální pedagogiku důležité zabývat se i problémy na globální úrovni. Cestu vidí v hledání nových výchovných metod a zkvalitňování výchovného procesu. Od direktivního učení přecházejí k moderní edukaci založené na partnerském vztahu, který vyústí v autoedukaci. (Kraus, 2010, s. 11-16)

V širším pojetí je to disciplína otevřená, která reaguje na společenské změny a její obsah se tedy mění a vyvíjí. Můžeme se setkat i se slovem „bezbrehost“ sociální pedagogiky. Pokud chceme reagovat na změny ve společnosti, stojíme před stále novými a jinými problémy a životními situacemi. (Kraus, 2008, s. 48)

V tomto pojetí se sociální pedagogika věnuje celé populaci. Nejedná se jen o segment ohrožené populace a o odstranění negativních projevů, ale o posilování pozitivních složek životního způsobu prostřednictvím výchovy a vzdělávání. (Procházka, 2012, s. 66)

Kompetence sociálního pedagoga rozděluje Bakošová (2005, s. 180-183) do pěti kategorií:

1. Edukační kompetence: Vychovává a podporuje děti v jejich osobnostním růstu. Rozvíjí prosociální chování, lidské a asertivní chování, efektivní komunikaci, solidaritu, úctu a další osobnostní charakteristiky v pomáhajícím charakteru jedince. Zná proces výchovy a metody předcházení nenaplněných individuálních a společenských potřeb. Nedílnou součástí této kompetence je i sebevýchova a neustálé zdokonalování sociálního pedagoga.

2. Kompetence převýchovy: Zde musí sociální pedagog diagnostikovat odklon od normy a být připraven k procesu převýchovy. Proces je časově náročný a výsledek není viditelný

po první intervenci. Sociální pedagog musí prokázat dostatečnou trpělivost, důslednost a důvěru.

3. Poradenské kompetence: Tyto kompetence spočívají v tom, aby si klienti ujasnili životní cíle, aby dospěli k sebepoznání a pojmenovali případné problémy a realisticky je řešili.

4. Kompetence prevence: Preventivní působení vidíme především v oblasti předsudků, sociální percepce a negativismu. Jedná se o oblasti národnostních menšin, bezdomovectví, dětí z dětských domovů, svobodné matky. Prevence spočívá i v poskytnutí správných vzorů chování (především) dětem, jež je nemají zvnitřněny z domácího prostředí.

5. Manažerské kompetence: Při řešení problémů se sociální pedagog nevyhne jednání s úřady. Mnohdy musí jejich činnost manažersky zastřešit, koordinovat a plánovat.

1.3 Propojení porodní asistence se sociální pedagogikou

V odborné literatuře je dostatečně zmapováno propojení sociální pedagogiky s dalšími disciplínami jako např. s pedagogikou, psychologíí, sociologií, etikou, sociální prací, andragogikou. Spojení s medicínou není tak hojně zmiňováno, přesto ho lze nalézt např. u Krause. Autor vidí propojení těchto disciplín především ve výchově a její biologické podmíněnosti. Jako medicínské obory, které jsou blízké sociální pedagogice, uvádí neurologii, psychiatrii, geriatrii a sociální lékařství. (Kraus, 2008, s. 54)

Autor se logicky v medicínském oboru drží striktně lékařských oborů. Prvky sociální pedagogiky v porodní asistenci popisují autorky Šulistová a Trešlová (2012, s. 30). Pedagogickou dimenzi vidí v předcházení nemocí, udržení či navrácení zdraví a k vedení jedince ke zkvalitnění života. Vzdělávání nelze chápat jako krátkodobou činnost, kdy je rychle předána informace. Je to plánovaný a kvalitní proces, jehož cílem je navození pozitivní změny v dovednostech, vědomostech a charakteru klienta. Vychází vždy z jeho potřeb a je pouze na něm, zda podněty, rady a nabízenou pomoc přijme. Právě v tom tkví profesionální erudice a umění porodní asistentky. Porodní asistentka nedirektivně vede klienta, aby si uvědomil potřebu změny, sám se na ni aktivně podílel a co nejdéle vedl kvalitativně nový způsob života k udržení a posílení zdraví svého i svého dítěte.

Jako praktický příklad edukace v práci porodní asistentky lze uvést poskytování informací v oblasti bezpečí, jistoty, psychomotorického vývoje, sociálního vztahu, plánování rodičov-

ství, zdravého životního stylu v těhotenství, péči o dítě. Vzdělává tak především těhotné ženy, matky, novorozence, rodinné příslušníky. (Šulistová a Trešlová 2012, s. 36)

Pojetí zdravotní výchovy z hlediska medicínského, pedagogického a sociálního sumarizuje tabulka 1.

Tabulka 1: Pojetí zdravotní výchovy (Šulistová a Trešlová, 2012, s. 30)

Pojetí	Charakteristika
Medicínské	Pokus o zabránění vzniku medicínou definovaných onemocnění a invalidity.
Pedagogické	Poskytnout informace a zajistit jejich správné pochopení a porozumění.
Sociální	Pokus o změnu životních podmínek, aby umožňovaly volbu zdravějšího způsobu života.

Pro jednoznačné propojení porodní asistentky a sociální pedagogiky provedeme porovnání kompetencí v těchto profesích, jak jsme je vymezili v předcházejících kapitolách. Dle kategorizace kompetencí Bakošové (2005, s. 180-183) je možné tyto kompetence aplikovat na práci porodní asistentky.

Edukační kompetence: Porodní asistentka vzdělává matku, dítě a další členy rodiny v oblasti výživy, přípravy na porod, pozitivnímu přístupu k rodičovství a sexuální výchovy. Tím pomáhá v uspokojování jejich individuálních, ale i společenských potřeb (natalita, účast při praktickém vyučování středních a vyšších odborných škol), což je cíl sociálního pedagoga. Stejně jako sociální pedagog, i porodní asistentka se musí neustále vzdělávat.

Kompetence převýchovy: Porodní asistentka použije tuto kompetenci v případech, že diagnostikuje u klientů nežádoucí vzorce chování. Může se jednat o chování v oblasti zdraví (kouření, alkohol v prenatálním stádiu), psychiky (stres) i sociální (problémy v rodině). Zde se stejně jako u činnosti sociálního pedagoga jedná o odklon od normy. Používá i stejné prostředky a v obou případech platí, že jde o dlouhodobý a náročný proces.

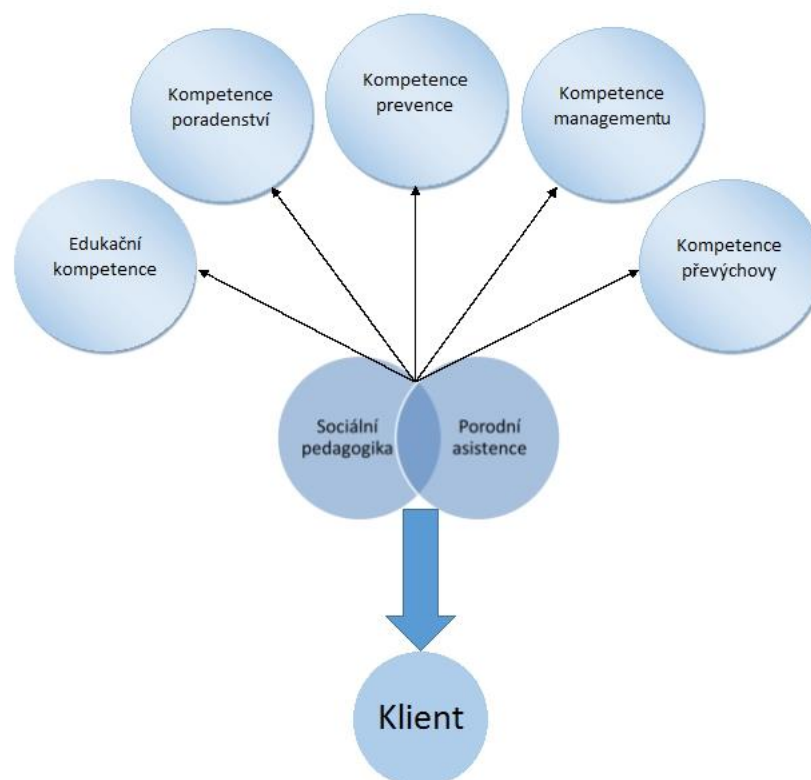
Poradenské kompetence: Porodní asistentka radí klientům v oblasti rodičovství, přípravy na porod a porod samotný, přípravy domova na novorozence, sociálně právní. Porodní asistentka napomáhá matce a jejímu okolí zorientovat se v nové situaci. Tak jako sociální peda-

gog používá v této kompetenci nedirektivní přístup. Obě profese musí mít osvojeny zásady asertivní komunikace a empatie tak, aby konečné rozhodnutí učinil klient samostatně a byl si vědom důsledků svého rozhodnutí.

Kompetence prevence: Primární prevence porodní asistentky spočívá v ochraně zdraví matky a jejího dítěte. Ale nalezneme zde i prevence sociální. Návštěvou rodin by měla preventivně působit proti negativním sociálním jevům - rozvod, matky samoživitelky, předsudky k romskému etniku. Tak jako sociální pedagog by měla dávat pozitivní vzorce chování.

Manažerské kompetence: Porodní asistentka vede zdravotnickou dokumentaci, poskytuje klientům informace, zprostředkovává sociálně právní pomoc, předepisuje nebo doporučuje nezbytná vyšetření, spolupracuje s ostatním zdravotnickým personálem. To vyžaduje prvky základních manažerských činností - plánování, organizování, vedení a kontroly v práci porodní asistentky, stejně tak jako v práci sociálního pedagoga.

Grafické vyjádření propojení porodní asistence a sociální pedagogiky vyjadřuje obrázek 1.



Obrázek 1: Propojení porodní asistence a sociální pedagogiky (srov. Bakošová, 2005, s. 181)

Klienty porodní asistentky jsou těhotné ženy, jejich rodiny a novorozenci. To konvenuje s širokým pojetím sociální pedagogiky, která je zaměřena na celou populaci. V práci porodní asistentky nacházíme soulad mezi potřebami jedince a celé společnosti a tím napomáhá k optimálnímu způsobu života v dané společnosti. Stojí u zrození jedince, (rodiny). Učí je v mnoha oblastech - péče o novorozence, jeho sociální začlenění do rodiny, atd. Podílí se na utváření jejich bio-psycho-sociálních funkcí. Preventivní činností může zamezit ohrožení života či rozpadu rodiny. V uvedených oblastech je tedy práce porodní asistentky a sociálního pedagoga shodná. Dokonce bychom mohli mezi oběma profesemi vidět jistou kauzalitu. Čím lépe, profesionálněji a odpovědněji bude porodní asistentka svou profesí vykonávat, tím méně klientů bude mít sociální pedagog. Aby mohly porodní asistentky plnit svoji náročnou funkci zodpovědně a profesionálně, je nezbytný předpoklad jejich kvalitního školního vzdělání. Tím se budeme zabývat v následujících kapitolách.

2 VYSOKÁ ŠKOLA

V této kapitole se budeme věnovat instituci, která připravuje porodní asistentky na jejich profesi a zásadně ovlivňuje jejich úroveň, tedy vysoké škole. Legislativně si ji vymezíme, popíšeme úkoly, které plní ve společnosti a provedeme její kategorizaci. Uvedeme typy studijních programů, které zasadíme do rámce evropské vysokoškolské integrace. Rozdělíme studium dle formy studia a v závěru druhé kapitoly popíšeme specifika vysokoškolské výuky.

Vysoká škola je definována zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů, který považuje vysokou školu za nejvyšší článek vzdělávací soustavy. Cílem vysoké školy je prostřednictvím poznání a tvůrčí činnosti rozvíjet společnost v oblasti vědecké, kulturní, sociální a ekonomické. Vysoké školy tyto úkoly plní prostřednictvím (Česko, 1998, s. 5388):

- a) Vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké nebo tvůrčí činnosti.
- b) Vysokoškolského vzdělávání – získání profesní kvalifikace.
- c) Celoživotního vzdělávání.
- d) Zapojování se do celospolečenských diskuzí a přípravou mladých lidí pro život ve společnosti.
- e) Spolupráce se státní správou a samosprávou, podnikovou a kulturní sférou.
- f) Spolupráce s institucemi v zahraničí.

Vysoká škola může být univerzitního nebo neuniverzitního typu. Vysoká škola univerzitní může realizovat všechny tři typy níže uvedených studijních programů. Vysoká škola neuniverzitní uskutečňuje pouze bakalářské a magisterské studijní programy. Vysoká škola neuniverzitní se dále nečlení na fakulty. Dle zřizovatele můžeme členit vysoké školy na veřejné, soukromé nebo státní. Státní vysoká škola je vojenská nebo policejní. (Česko, 1998, s. 5388)

Pro potřeby diplomové práce budeme ztotožňovat vysokou školu se školou univerzitního typu a ostatním typům se nebudeme věnovat.

2.1 Typy studijních programů

Čtvrtá část vysokoškolského zákona vymezuje studijní programy. Vysokoškolské vzdělání se získává studiem v souladu s akreditovaným studijním programem a podle studijního plánu stanovenou formou studia. Studijní programy mohou být bakalářské, magisterské a doktorské (Česko, 1998, s. 5388, 5399-5400):

1. Bakalářský studijní program: Bakalářský studijní program je zaměřen na přípravu pro výkon povolání nebo ke studiu v magisterském studijním programu. V tomto programu se operativně využívají soudobé poznatky a metody, obsahuje též v potřebném rozsahu teoretické poznatky. Standardní doba studia včetně praxe je nejméně tři a nejvýše čtyři roky. Studium je řádně ukončeno státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí je zpravidla obhajoba bakalářské práce.

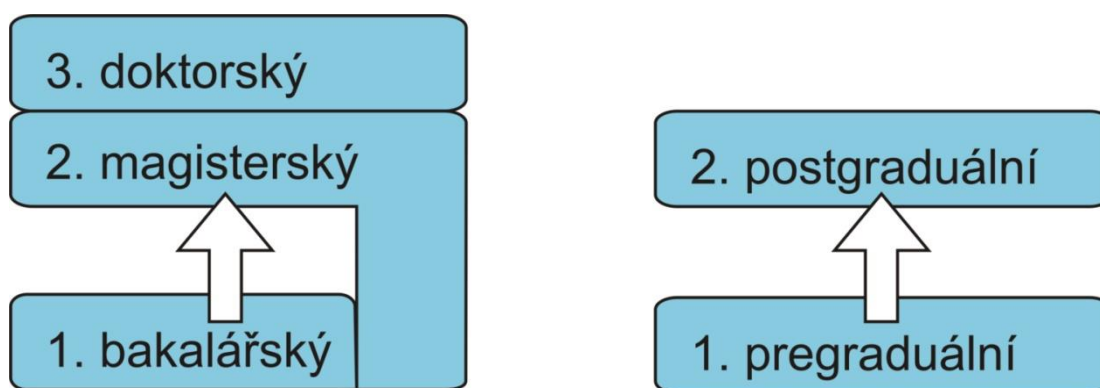
2. Magisterský studijní program

Magisterský studijní program připravuje studenty na základě vědomostí, které jsou založeny na současném stavu vědy, výzkumu a vývoje. Program navazuje na bakalářský studijní program. Standardní doba tohoto studia je nejméně jeden a nejvýše tři roky. V odůvodněných případech může být udělena i akreditace magisterskému studijnímu programu, který nenavazuje na bakalářský studijní program. V tomto případě je doba studia od čtyř do šesti let. Studium se řádně ukončuje státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí je obhajoba diplomové práce.

3. Doktorský studijní program: Doktorský studijní program je orientován na vědecké bádání a samostatnou tvůrčí činnost v oblasti výzkumu nebo vývoje nebo na samostatnou teoretickou a tvůrčí činnost v oblasti umění. Standardní doba studia je nejméně tři a nejvýše čtyři roky. Studium v doktorském studijním programu neprobíhá podle jednoho studijního plánu jako u bakalářských a magisterských oborů, ale podle individuálního studijního plánu pod vedením školitele. Studium se řádně ukončuje státní doktorskou zkouškou a obhajobou disertační práce.

System studijních programů v České republice je dle tohoto zákona třístupňový. V roce 1999 se Česká republika podpisem tehdejšího ministra školství Eduarda Zemana připojila k Společnému prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni dne 19. června 1999 (dále jen Boloňská deklaráce). Zde se mluví o dvouúrovňovém systému - pregraduálním a postgraduálním. (Boloňský proces, 1999, s. 3)

Současný vysokoškolský zákon tyto termíny nezná. Pojem postgraduální typ studia byl dříve uváděn v zákonu č. 172/1990 Sb., o vysokých školách a byl nahrazen současným studiem doktorským. V obou koncepcích (Boloňská deklarace x současný stav České republiky) však není zásadnější disproporce, což ukazuje obrázek 2. Boloňská deklarace však umožňuje přístup do druhého cyklu vzdělávání po ukončení prvního, zatímco dle našeho systému je možné druhý cyklus (magisterský) absolvovat samostatně, bez ukončení prvního stupně (bakalářského).



Obrázek 2: Český a boloňský model vysokoškolských programů (Freibergová, 2000, s. 33)

2.2 Formy studia

Vysokoškolský zákon uvádí k formě studia její rozdělení na studium prezenční, distanční nebo kombinované. (Česko, 1998, s. 5399).

Ve studiu prezenčním (veřejností označováno jako denní) se studenti a učitelé setkávají denně dle příslušného rozvrhu. Jedná se o nejběžnější formu studia. Při distančním studiu se studenti učí mimo prostory vysoké školy. Výuka probíhá ze speciálních materiálů (tištěných, elektronických či formou e-learningu). Tato forma je náročná jak na tvorbu těchto materiálů, tak na technické a organizační zajištění studia a na vysokých školách vyskytuje velmi zřídka. (Mareš a Došlá, 2008, s. 44-46).

Kombinovaná forma spojuje prvky prezenční a distanční. Volí ji především studenti zaměstnaní (laicky se jí proto říká při zaměstnání) a mají své pracovní a rodinné povinnosti. Nároky na samostudium nejsou tak velké jako v ryze distanční formě. Školu navštěvují studenti v omezené míře, někdy i v sobotu a učitel tak řídí jejich studium. (Mareš a Došlá, 2008, s. 44-46)

Bakalářský studijní obor Porodní asistentka se vyučuje ve studijním programu Porodní asistence v prezenční i kombinované formě studia. V akademickém roce 2013/2014 byl tento studijní obor vyučován na 10 vysokých školách (Brno, České Budějovice, Jihlava, Olomouc, Ostrava, Pardubice, Plzeň, Praha, Ústí nad Labem, Zlín).

V praktické části se budeme věnovat předmětům, ve kterých porodní asistentka získává vědomosti a dovednosti v sociálně pedagogické oblasti. Souhrnně jsme je označili jako „předměty se sociálním zaměřením“. Jedná se o tyto předměty: Komunikace, Obecná a vývojová psychologie, Paliativní a hospicová péče, Porodní asistence u ženy v šestinedělí, Psychopatologie a základy psychiatrie, Rehabilitace v porodní asistenci, Sociologie, Sociální psychologie, Výchova k reprodukčnímu zdraví, Výchova ke zdraví. Jejich podrobnou anotaci uvádíme v příloze PI.

3 SYSTÉM HODNOCENÍ KVALITY VYSOKÝCH ŠKOL

V třetí kapitole popíšeme systém kvality vysoké školy. Škola připravuje porodní asistentku na výkon jejího povolání a kvalita školy ovlivňuje i kvalitu jejich vědomostí a dovedností. Pojem „kvalita“ je v současnosti velmi frekventovaný. Vymezení jeho obsahu je však složité. Neméně komplikované je to s určením kvality vysoké školy. Jaká jsou kritéria a determinanty? Jaké cíle vysoká škola plní? Jakým systémem hodnotit její kvalitu? Proč a kým ji hodnotit? V jakém legislativním rámci se hodnocení vysoké školy utváří? Na tyto otázky si odpovíme v následující kapitole.

3.1 Kvalita v pojetí vysoké školy

Problematické je již vymezení pojmu „kvalita“ v kontextu vysoké školy. Kvalita v pedagogice je žádoucí či optimální úroveň fungování vzdělávacích procesů a (nebo) produkce těchto procesů či institucí. Kvalita je dána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy) a lze ji tedy objektivně měřit a hodnotit. (Průcha, 1996, s. 26)

Pro indikátory kvality vzdělávací instituce, by měla platit podle Ritschelové (2005, s. 101-103) kritéria stejná, jako indikátory v jiných oblastech:

- Jednoduchý a snadno interpretovaný.
- Schopný vytvářet časové řady.
- Schopný reagovat na změny.
- Schopný poskytovat základ pro národní i mezinárodní srovnání.
- Teoreticky dobře stanoven.
- Vhodný k zapojení do ekonomických modelů a do předpovědních a informačních systémů.

Pojetí kvality by mělo být vždy vztaženo k poslání, cílům, účelu či zákazníkům vysoké školy. I tato definice nám nedává exaktní přístup. Poslání a cíle jsou široké a zákazníky lze vnímat také rozdílně. Kategorizace pohledů na kvalitu mohou být následující (Roth, 1997, s. 9-10):

1. Meritokratický pohled – kvalita přístupu akademické obce.
2. Sociální pohled – kvalita uspokojení kolektivních potřeb.
3. Individualistický přístup – kvalita osobního rozvoje absolventů.

Cíle vysoké školy nabízí E. Münsterová (2003, s. 87):

1. Občané v rámci celoživotního vzdělávání, kdy vzdělání chápou jako ekonomický nástroj.
2. Zaměstnavatelé, kteří očekávají od absolventů vysokých škol dobrou připravenost na výkon povolání.
3. Společnost jako celek (či její představitelé), kteří vnímají její přínos v oblasti vzdělávání, vědy a tvůrčí činnosti a ovlivňují v obecné rovině vzdělanost, kulturu, sociální a ekonomický společenský rozvoj.
4. Odborná veřejnost, která chápe vysokou školu na straně jedné jako nástroj konkurenceschopnosti a na straně druhé jako nástroj mezinárodní spolupráce.

K tomuto problému vystoupila na 6. semináři z cyklu „Kvalita vysokých škol“ Ritschelová. Uvedla, že student, rodič, akademický pracovník, pracovník Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT), člen Akreditační komise, zaměstnavatel apod., každý z těchto skupin bude vnímat pojem kvality rozdílně. Dále uvedla dva nezbytné aspekty - „kvalitní management“ a „kvalitní pedagogický sbor“, protože především ti rozhodují o směřování vysoké školy. Proto je nutné, aby byl každý jedinec tohoto sboru kvalifikovaný. Pojmu „kvalifikace pedagoga“ se věnujeme dále a vymezujeme dvě roviny odbornosti. Rovinu odborné či vědecké úrovně a roviny pedagogické. Upozorňuje na to, že s vysokou vědeckou úrovní jednotlivce nemusí být automaticky spojena i vysoká kvalita pedagoga. Kriticky se vyjadřuje k požadavkům Akreditační komise a MŠMT na kritéria spojená výzkumnými aktivitami akademických pracovníků, potažmo celé organizace. Ritschelová si položila otázku „skutečně jsme přesvědčeni, že obecně platí, čím více projektů a grantů, publikací v impaktovaných časopisech, citací, tím kvalitnější pedagog, respektive lépe hodnocená a kvalitnější vysoká škola?“ (Ritschelová, 2005, s. 101-103).

3.2 Legislativa v hodnocení kvality

Tímto jsme se již dostali k systému kvality jako takovému. Povinnost vysoké školy provádět hodnocení (kvality) je legislativně ukotveno v zákoně o vysokých školách, kde se v § 17 odst. 2 e) píše, že „statut veřejné vysoké školy obsahuje zejména vymezení obsahu, podmínek a četnosti hodnocení činnosti vysoké školy“. V § 21 odst. 1 g) uvedeného zákona se dále uvádí povinnost „provádět pravidelně hodnocení činnosti vysoké školy a zveřejňovat jeho výsledky“ a v odst. 2 Výroční zpráva o činnosti veřejné vysoké školy obsahuje mimo jiné b) „výsledky hodnocení činnosti vysoké školy“. Instituce, která dle tohoto zákona, v § 84 „pečuje o kvalitu vysokoškolského vzdělávání“, je Akreditační komise. K tomuto cíli „zejména hodnotí činnost vysokých škol a kvalitu akreditovaných činností a zveřejňuje výsledky hodnocení“. (Česko, 1998, s. 5392-5393, 5410)

Takto formulované požadavky na kvalitu jsou velmi obecné. Konkrétní postupy a cíle najdeme v koncepčním záměru Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT) - Dlouhodobém záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 – 2015. Více z tohoto dokumentu budeme citovat v nadcházející kapitole.

V Boloňském procesu je závazek podpory evropské spolupráce v oblasti udržování kvality důrazem na srovnatelná kritéria a metody. (Boloňský proces, 1999, s. 3). V každém následujícím setkání konference evropských ministrů lze najít usnesení a procesy zajišťování či zlepšování kvality vysokoškolského vzdělávání. V závěrečném komuniké z Lovaně z 28. a 29. května 2009 se v kapitole Učení orientované na studenta a vzdělávací poslání vysokého školství uvádí apel na zlepšování kvality studijních programů na všech úrovních. (Boloňský proces, 2009, s. 4)

V legislativním vymezení kvality vysokých škol jsme uvedli Zákon o vysokých školách, Boloňský proces a Dlouhodobý záměr vzdělávací, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol.

3.3 Systém hodnocení kvality

Kvalitu univerzity lze hodnotit dvěma způsoby. Vnitřní hodnocení si univerzita provádí sama. Provádí se pracovníky univerzity na několika úrovních - univerzity, fakulty, ústavy, ka-

tedry, centra. Vnější hodnocení provádějí pověřené instituce a slouží k zhodnocení univerzity a jejího porovnání v rámci státu nebo mezinárodního srovnání. (Mareš a Došlá, 2008, s. 9).

Vnější hodnocení vysoké školy je především záležitostí Akreditační komise. Podle současné předsedkyně je spojena kvalita vysokých škol v rámci Akreditační komise především s akreditacemi. Kritéria hodnocení kvality vidí ve schopnosti vysoké školy definovat misi (tj. cíle vysoké školy) a vytvořit systém vnitřních a vnějších kontrolních mechanismů. Zde vidí nezastupitelnou úlohu studentského hodnocení výuky a kontakt s absolventy a reflexe jejich názorů. Vyzdvihuje roli akademické obce, která může velmi přispět k růstu kvality vysoké školy. (Dvořáková, 2011, s. 21-22)

Evropská asociace pro zajištění kvality vydala v roce 2005 v souladu s Boloňskou deklarací Standardy a směrnice pro zajištění kvality v Evropském prostoru terciárního vzdělávání.

Standardy pro vnitřní zajištění kvality (Boloňský proces, 2005, s. 15):

1. Každá vysoká škola má mít vytvořenou politiku a procesy pro zajišťování kvality a standardů svých programů a kvalifikací. Měla by se také jednoznačně zavázat k rozvoji kultury, kde je zdůrazněna důležitost kvality a její zajišťování. Pro dosažení tohoto cíle by instituce měla vytvořit a zavádět strategii pro nepřetržité zlepšování kvality.
2. Měla by vytvořit proces schvalování, sledování a pravidelné hodnocení studijních programů a kvalifikací.
3. Hodnocení studentů by mělo být založeno na transparentních kritériích, směrnicích a procedurách, se kterými jsou seznámeni.
4. Vysoká škola by měla mít vnitřní pravidla pro zajištění, aby pedagogové byli pro svou práci kvalifikovaní a kompetentní.
5. Instituce by měla zajistit, aby studijní zdroje byly ve všech nabízených programech adekvátní a přiměřené.

6. Instituce by měla zajistit, aby shromažďovala, analyzovala a používala potřebné informace pro efektivní řízení svých studijních programů i dalších činností.
7. Instituce by měla pravidelně zveřejňovat aktuální a objektivní informace o nabízených programech a kvalifikacích.

Standardy pro vnější zajištění kvality (Boloňský proces, 2005, s. 16):

1. Procedury vnějšího zajištění kvality by měly zohlednit efektivnost procesů vnitřního zajištění kvality, tj. zajistit vazbu mezi vnější a vnitřní kvalitou.
2. Záměry a cíle procesů zajištění kvality by měly být stanoveny před tím, než budou stanoveny samotné procesy. Na stanovení účelů a cílů by měly participovat všechny zainteresované strany (včetně institucí terciárního vzdělávání).
3. Všechna formální rozhodnutí z vnějšího zajištění kvality by měla být založena na jasných, zveřejněných a konstantně aplikovaných kritériích.
4. Procesy vnějšího zajištění kvality by měly být navrhнуты tak, aby byla zajištěna jejich vhodnost pro dosažení stanovených cílů a účelů.
5. Zprávy o vnějším hodnocení by měly být zveřejněny a měly by být napsány stylem jasným a zcela srozumitelným těm, kterým jsou předkládány.
6. Postupy zajištění kvality, které obsahují doporučení pro činnost nebo které vyžadují změnu, by měla obsahovat následná opatření, jež budou důsledně zavedena.
7. Vnější zajištění kvality instituce nebo jejich programů by se mělo odehrávat pravidelně. Délka cyklu a používané hodnotící metody by měly být předem jasně definovány a zveřejněny.
8. Agentury zajišťující kvalitu by měly zpracovávat souhrnné zprávy popisující a analyzující jejich zjištění.

V Dlouhodobém záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 – 2015 je rozpracováno na národní úrovni i vnitřní a vnější hodnocení kvality vysokých škol. Jako cíl je stanoveno

změnit vnitřní i vnější hodnocení kvality tak, aby byly v souladu s mezinárodními standardy, zvýšit jejich význam a zajistit zpětné vazby z hodnocení do vzdělávání. (MŠMT, 2010)

Ministerstvo bude usilovat o (MŠMT, 2010):

- Změnu systému akreditací a reakreditací – přechod k akreditacím oblastí vzdělávání a na delší období.
- Zavedení více kriteriální pojetí hodnocení kvality vysokých škol, které zohlední specifické role a funkce vysokých škol.
- Podporu provázání vnitřního a vnějšího hodnocení a odpovídající nastavení odpovědností a pravomocí za zajištění kvality na jednotlivých úrovních vysokého školství.
- Podporu zvětšování významu vnějšího hodnocení vysokých škol v hodnocení Akreditační komise, včetně podpory materiální a finanční.
- Podporu přijetí a uplatňování základního rámce Standardů a směrnic pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání na jednotlivých vysokých školách.
- Podporu rozvoje akademického auditu a zpětných vazeb směrem do praxe.
- Podpora Akreditační komise při systematické kontrole poboček vysokých škol.

Doporučení pro vysoké školy (MŠMT, 2010):

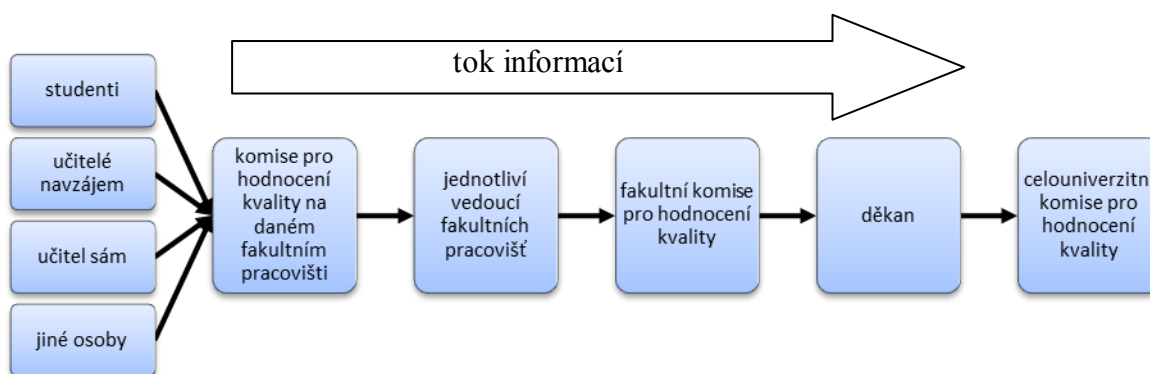
- Rozvíjet vnitřní hodnocení kvality a zajistit jejich provázanost se strategickým plánem vysoké školy.
- Zajistit a posílit správnou a jedinečnou roli jednotlivých skupin činitelů vysokého školství (učitelé, vedení, studenti, absolventi, zaměstnavatelé a další partneři) ve vnitřním zajišťování kvality.

Hlavní složky práce univerzity jsou vědecká, pedagogická a servisní. Jako inspirující uvedeme dynamický model rolí Arreola viz tabulka 2. (Mareš a Došlá, 2008, s. 17)

Tabulka 2: Dynamický model rolí, které mohou fakulty téže univerzity zastávat (Arreola, 2007 cit. podle Mareš a Došlá, 2008, s. 17)

Minimální zastoupení v %	Jednotlivé role	Maximální zastoupení v %
50	pedagogická činnost	85
0	vědecko-výzkumná a tvůrčí činnost	35
10	servisní činnost pro fakultu či univerzitu	25
5	servisní činnost pro komunitu, v nichž vysoká škola působí	1

Arreola (2007 cit. podle Mareš a Došlá, 2008, s. 20) uvádí i možné koncepce hodnocení kvality na univerzitě. Pro ilustraci uvádíme tradiční hierarchický model interního vzájemného hodnocení na univerzitě, viz obrázek 3.



Obrázek 3: Model interního vzájemného hodnocení na univerzitě (Arreola, 2007 cit. podle Mareš a Došlá, 2008, s. 20)

Autorka Venerová (2007, s. 17) srovnává v projektu Akademického centra studentských aktivit, který se věnoval studentskému hodnocení vysokoškolské výuky obecně kvalitu ve školství s kvalitou v komerční sféře. Zde jsou certifikáty kvality či různá osvědčení kvality samozřejmostí, někde dokonce nutností. Proč by tomu tedy nemělo být i ve školství? Věřím, že se postupně vytvoří klima, kdy se hodnocení kvality školy včetně jejího vedení stane stejnou samozřejmostí jako v ostatním „byznysu“.

Autorka Freibergová (2000, s. 20) uvádí rozdělení hodnocení vysokých škol na horizontální a vertikální. Horizontální hodnocení je hodnocení kvality studijních programů. Zaměřuje se

na vzdělávací proces. Ověřuje jeho personální, materiální, technické zabezpečení. Vertikální hodnocení posuzuje univerzitu jako celek. Zkoumá organizační strukturu, efektivní využití zdrojů, toky informací, vnější vztahy, služby studentům a veřejnosti.

4 VYSOKOŠKOLSKÁ VÝUKA

V této kapitole nastíníme teoretická východiska procesu vysokoškolské výuky, kterou v praktické části podrobíme hodnocení studenty. Budeme se věnovat pedagogické činnosti učitele. Jak jsme již naznačili v kapitole 2.1, nemusí automaticky vědecká erudice jít ruku v ruce s pedagogickými schopnostmi. Tedy umět zprostředkovat poznatky, vzdělání, vychovávat a inspirovat studenty. Pedagogické kompetence zahrnují strategii výuky studentů, rozvoj jejich osobnosti, organizace a vedení studijních činností, aktualizace kurikula dle aktuálních trendů v oboru, použití vhodných postupů ve výuce, hodnocení studentů, příprava studijních textů a podkladů pro výuku, sebehodnocení. (Podlahová, 2012, s. 11-13)

Výuka na vysoké škole je proces, ve kterém je kromě učitele dalším aktérem interakce student. Od studenta se předpokládá zájem o vysokoškolské vzdělání, samostatnost, zodpovědnost a intelektová vyspělost spolu s cílem dosáhnout vysokoškolského diplomu. Výuka je podstatně náročnější než na nižších stupních vzdělávání. Je zaměřena více vědecky a andragogicky. (Nezvalová, 2013, s. 3)

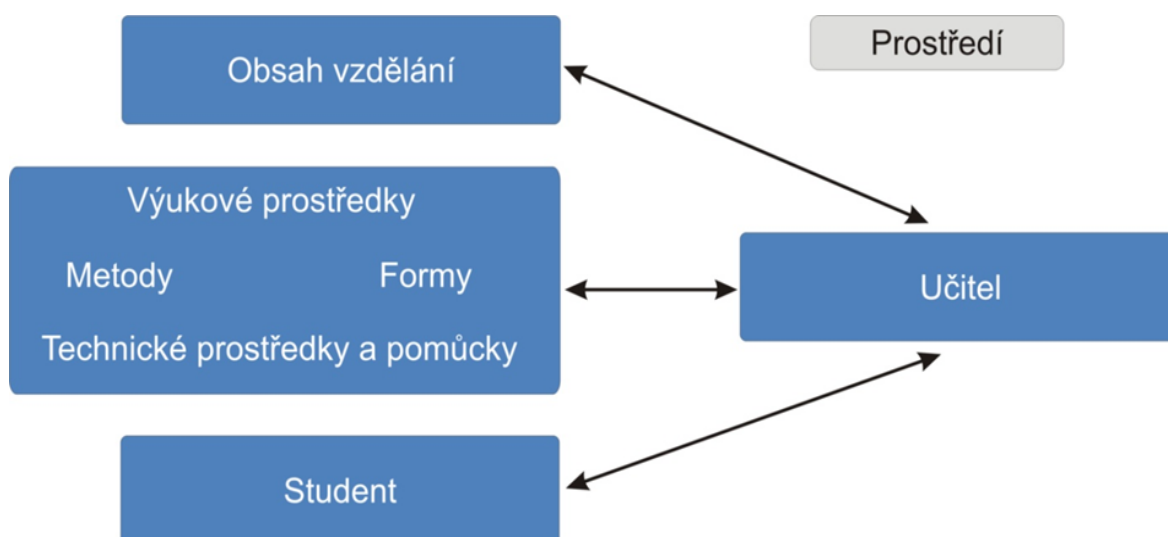
Aktivní roli studenta při definici vysokoškolské výuky uvádí i Münsterová (2004, s. 43). Studenti by neměli být pouze pasivními příjemci informací. V průběhu výuky dochází mezi učiteli a studenty ke složitým, mnohdy neuvědomělým interakcím, které motivují nebo demotivují studentův výkon. Činnost učitele - vyučování, je komplexem mnoha aktivit: organizace výuky, srozumitelnosti, osobnostní charakteristiky učitele, nadšení pro předmět a pro společnou práci. Srovnatelně je tomu i s podílem studentů ve výuce, tj. učením.

Vašutová (1999, s. 154-155) upozorňuje na možnou záměnu pojmu výuka a vzdělávání. Vzdělávání je dlouhodobý proces formování a rozvoje osobnosti. Výsledkem tohoto děje je dosažení určité úrovně v rozvoji osobnosti, označovaného jako vzdělání. Výuka se stává prostředkem vzdělávání. Rozdíl mezi výukou a vzděláváním ukazuje tabulka 3.

Tabulka 3: Rozdíly mezi výukou a vzděláváním (Vašutová, 1999, s. 155)

Vzdělávání	Výuka
1. Cíl: dosažení stupně vzdělání.	1. Cíl: umožnit vědění v daném předmětu.
2. Jde o dlouhodobý proces.	2. Jde o krátkodobý proces.
3. Je zprostředkováno výukou a studiem.	3. Je prostředkem vzdělávání.
4. Výsledky umožňující dosažení určitého stupně vzdělání.	4. Vede k získání znalostí a dovedností v daném předmětu.
5. Je proces založený na rozvoji osobnosti studenta.	5. Je proces založený na interakci učitele a studentů, studentů a vzdělávacího obsahu.
6. Výsledky vzdělávání jsou ukončovány diplomy, certifikáty, apod.	6. Výsledky výuky a studia - potvrzovány známkami.

Není to jen učitel a student, kteří utvářejí vysokoškolskou výchovu. Činitele vysokoškolské výuky graficky zachycuje obrázek 4.



Obrázek 4: Model výuky, činitele výuky (Slavík et al., 2012, s. 18)

V následujících kapitolách se budeme podrobněji věnovat konkrétním aspektům výuky, jak jsou popsány v obrázku 4.

4.1 Obsah vysokoškolského vzdělávání

Obsah vzdělávání na vysoké škole je dán studijním programem a oborem, který schválí Akreditační komise. Při jeho přípravě se do něho promítají obsahy a cíle jednotlivých předmětů, od kterých se odvíjí profil a uplatnění absolventa. Někdy se obsah předmětů ztotožňuje s pojmem kurikulum. Kurikulum je však obsahově širší. Zahrnuje kromě obsahu výuky také veškeré činnosti, které ve škole probíhají. Může tak nabývat různých podob, od dokumentů, zákonů, vzdělávacích programů, učebních plánů, přes prezentaci učiva učitelem, vzdělávacích výsledků, přes změny v názorech a hodnotové orientace studenta. (Podlahová et al., 2012, s. 21-22)

Podle stupně realizace můžeme rozlišovat kurikulum (Podlahová et al., 2012, s. 26-27):

- a) Zamýšlené - to, co je plánováno v učebních plánech a osnovách.
- b) Realizované - učivo předávané studentům na půdě vysoké školy a ovlivňuje ho např. kvalifikace učitele, organizace výuky, kvalita učebnic, didaktické prostředky.
- c) Dosažené - skutečně naučené učivo studenty.

Pedagogický slovník vymezuje kurikulum jako to, jakou zkušenost získává student ve škole a v aktivitách se školou spojenou. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 136)

4.2 Vysokoškolské výukové cíle

Při výuce konkrétního vědního oboru nebo předmětu vychází formulace cílů z jeho obsahu. Cíl je pak zamýšlený výsledek pedagogického procesu, k němuž směřuje učitel se studenty. Stanovení cílů výuky je pro učitele jednou z nejdůležitějších činností a měl by je mít na zřeteli při hodnocení výsledků výuky. (Podlahová et al., 2012, s. 31)

Vzdělávací cíl lze obecně charakterizovat jako změnu osobnostních charakteristik mezi současným stavem a stavem cílovým. Cílové změny lze rozdělit do tří rovin (Slavík, 2012, s. 24):

1. Kognitivní rovinu - osvojování znalostí; pochopení souvislostí; praktické použití znalostí; analýz, syntéza, komparace informací.

2. Afektivní oblast - empatie, hodnocení, charakter.
3. Psychomotorická - zkušenosti, dovednosti, návyky.

4.3 Formy vysokoškolské výuky

V této kapitole popíšeme základní organizační formy výuky - přednášku, seminář, cvičení, praxi, exkurzi, konzultaci. Nezvalová (2013, s. 6-7) uvádí a podrobně definuje následující formy vysokoškolské výuky:

1. Přednáška: Je tradiční forma vysokoškolské výuky. Základní funkcí přednášky je podat ucelený výklad dané disciplíny, její části nebo problému, na něž je daný předmět zaměřen. Přednáška by měla být srozumitelná a odpovídající současnému stupni poznání. Měla by být přiměřeně obsahově a metodologicky náročná. Ve studijních plánech bývá přednáška obvykle kombinována se seminářem, případně cvičením. Struktura přednášky by měla mít formu: úvod, jádro a závěr. V úvodu přednášející sdělí téma a problém, kterým se bude zabývat a formuluje cíl přednášky. Ten by měl posluchače informovat, přesvědčit, motivovat. Základem přednášky je souvislý výklad, který by neměl být delší než 20 minut, potom pozornost studentů klesá. Poté se doporučuje uvolnění pozornosti kladením otázek či diskuzí a pak opět pokračovat ve výkladu. V závěru přednášky by mělo být celkové shrnutí, případně řečeno téma další přednášky. Přednášející může pro studenty připravit tištěné materiály nebo prezentaci či píše postupy a poznámky na tabuli. Přednáška předpokládá kvalitní výklad učitele a řízení dialogu.

2. Seminář: Je forma výuky, která doplňuje přednášku. Na seminářích se očekává aktivní účast studentů s cílem upevnění a zapracování teoretických poznatků získaných při přednášce nebo samostudiem. Studenti zde diskutují, prezentují referáty nebo eseje. Učí se kritickému myšlení, osvojují si metodologii řešení problému, užívají analýzu, syntézu a srovnání v konkrétních studijních úkolech, projektují výzkumy, konstruují teoretické modely, rozvíjejí komunikativní dovednosti. Zvláštní formou semináře jsou proseminář a diplomový seminář. Proseminář slouží jako úvod do studia. Je postaven na aktivitách studentů, kteří např. získají informace o studijní literatuře, osvojují si základní metody vědecké a výzkumné práce. Diplomový seminář pak završuje teoreticko-praktickou přípravu vysokoškolského studenta v daném studijním oboru. Je určen většinou pro studenty nejvyšších ročníků, kteří zde pre-

zentují projekty svých diplomových prací, postupy v řešení, problémy a překážky. Diplomový seminář je nezbytnou přípravou pro vědeckovýzkumnou práci.

3. Cvičení: Tato praktická forma výuky bývá posílena v těch studijních oborech, kde je vyžadováno propojení teorie s praxí. Doplnuje přednášky nebo tvoří samostatné bloky. Ještě více než seminář se zde staví na praktických dovednostech studentů. Ve cvičeních je zahrnut výcvik intelektových dovedností (např. řešení fyzikálních úloh, laboratorních úloh). Cvičení mohou probíhat v reálném prostředí nebo v laboratorních podmínkách.

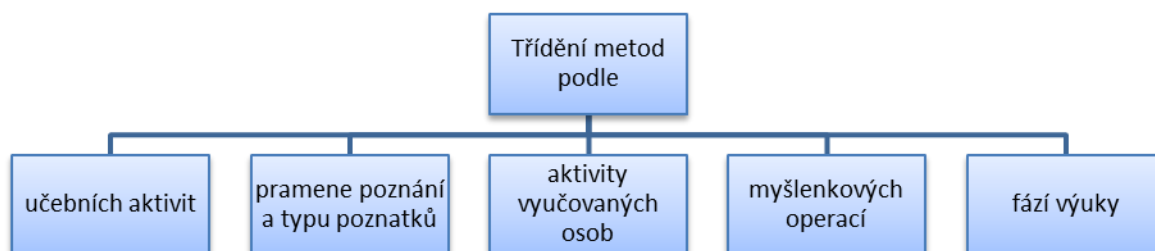
4. Praxe: Vyznačuje se tím, že probíhá mimo prostory školy a zpravidla bez přítomnosti vysokoškolského učitele. V průběhu praxe se student začlení do běžných pracovních úkolů v podmínkách a prostředí své budoucí profese. Dostává zde příležitost, aby využil svých teoretických znalostí v praktické realitě profese. Může tak získat pozitivní vztah k profesi a odhalit její úskalí. Praxe jsou organizovány jako několikadenní nebo několikátýdenní studijní aktivity. Mohou se dále dělit na pedagogické, klinické nebo stáže.

5. Exkurze: Je forma výuky, která není prováděna na půdě vysoké školy. Jedná se většinou o hromadnou prohlídku významné nebo něčím zajímavé organizace nebo místa, která se vztahuje k vyučovanému předmětu. Je založena na pozorování nebo rozhovoru a studenti tak mají možnost získat praktické zkušenosti, které budou využívat ve svém povolání.

Autorky Rohlíková a Vévodová (2010, s. 61) k výše uvedeným formám výuky přidávají **konzultaci** studentů s učiteli, která je významnou součástí vysokoškolského studia. Právě v nich je dána přidaná hodnota studia. Dochází zde k vzájemnému obohacování studentů a učitele v diskuzi, která může být i méně formální. Konzultace mohou být individuální nebo skupinové.

4.4 Metody vysokoškolské výuky

Vyučovací metody vychází z procesu „cíl – obsah – výsledek“. Metoda výuky je postup vedoucí k cíli. Vyučovací metody jsou vybírány na základě účelu a je nutné, aby jich učitel ovládal celou škálu. Výběr té optimální určuje druh probíraného tématu a typ vzdělávacích osob. Možná kritéria pro třídění vyučovacích metod zobrazuje obrázek 5. (Podlahová, 2012, s. 51-52)



Obrázek 5: Třídění vyučovacích metod (Podlahová, 2012, s. 53)

Klasifikace metod (Podlahová, 2012, s. 52-53):

1. Metody dle učebních aktivit, které učící se student v průběhu metody realizuje, mohou být informační, reproduktivní, heuristické, výzkumné.
2. Metody podle poznání a typu poznatků dělíme na:
 - a) verbální, které mohou být monologické (výklad, vysvětlování, vyprávění, popis) nebo dialogické (rozhovor, diskuze, dramatizace);
 - b) písemné práce (seminární práce, eseje, testy);
 - c) práce s textem (knihou, učebním textem, časopisem);
 - d) názorně demonstrační (předvádění, projektování);
 - e) praktické (laboratorní práce, grafické, gastronomické, výtvarné a další činnosti).
3. Metody dle aktivity vyučovaných osob - sdělovací, badatelské, samostatná práce.
4. Myšlenkových operací – komparace, analýza, syntéza, dedukce.
5. Fází výuky – motivační, fixační, diagnostické, aplikační.

Praktický pohled na výukové metody a konkrétní pedagogickou situaci zmiňují Maňák a Švec (2003, s. 131-195). Autoři zavádějí kategorii komplexní výukové metody. Tyto metody rozšiřují kategorii výukových metod o prvky organizačních forem, vyučovacích prostředků a kladou důraz na cíle výchovy. Jde o propojení základních prvků výuky, jako jsou metody, formy a prostředky. Jejich předností je větší postižení výukové reality. Komplexní metody dělíme na frontální výuku; skupinovou a kooperativní výuku; partnerskou výuku;

individuální výuku a samostatná práce studentů; kritické myšlení; brainstorming; projekto-
vou výuku; výuku dramatem; otevřené učení; učení v životních situacích; televizní výuku;
výuku podporovanou počítačem; sugestopedie a superlearning; hypnopedie.

Metoda je uplatňovaná v součinnosti učitele a studentů. Základní rozdělení je dle převažujících poznávacích procesů a dalších činností, které zajišťují přenos informací ke studentům. Dle tohoto kritéria rozdělujeme metody na slovní, názorné demonstrační a praktické. Ve slovních metodách se transfer informací děje pomocí řeči nebo učebními texty. Slovní metoda může nabývat formy přednášky nebo dialogu. Metody názorně demonstrační používají kromě mluvené řeči i vizuální (zrakové), auditivní (sluchové), hmatové nebo čichové vjemy. Metody praktické zahrnují všechny uvedené informační toky, učení je však zprostředkováváno pomocí samostatné činnosti studenta. Nejedná se pouze o činnosti manuální, ale může jít i o intelektuální činnost, např. při početních úlohách. (Slavík, 2012, s. 25)

4.5 Technické prostředky a pomůcky ve výuce

Technické prostředky mají ve výuce podpůrnou úlohu, která však může rozhodovat o celkové kvalitě a efektivitě výuky. Nástupem digitální techniky a informačních a telekomunikačních technologií se charakter prostředků výrazně proměnil. Umožňují bezprostřední a přímé zprostředkování poznatků a informací. Materiální prostředky výuky jsou všechny prostředky kromě mluveného slova, co učitel nebo student používá při procesu vzdělávání. Nejedná se tedy jen o prostředky přítomné přímo ve vysokoškolské výuce, ale i při samostudiu studenta. Základním materiálním prostředkem výuky, který je přímo spjat s obsahem výuky, je učební pomůcka. Mezi nejčastější učební pomůcky patří (Slavík, 2012, s. 144-156):

- Originální předměty - poskytují studentům nezkreslenou informaci o skutečnosti.
- Přírodniny - originální materiály jako rostliny, preparáty, nerosty, horniny, vzorky půdy, krmiv apod.
- Modely - upravené, zmenšené nebo zvětšené skutečné předměty nebo zařízení. Názorně se na nich popisují důležité znaky. Modely mohou mít formu statických nebo dynamických zařízení, тренаžerů nebo počítačových modelů.

- Stavebnice - jedná se o sadu předmětů k sestavení nebo spojení do libovolných nebo předem učených celků, jejich montáži či demontáži. U studentů je podporováno logické myšlení a prostorová představivost.
- Tištěné textové pomůcky - jejichž posláním je přiblížit studentům vědecké a technické poznatky v daném oboru a jejich jednotné chápání. Problémem může být někdy aktuálnost jejich obsahu.
- Elektronické textové pomůcky připravované pedagogem. Je třeba mít na paměti, že čtení textu v počítači je obtížnější než čtení textu vytištěného na papíře. Ovšem prezentace těchto textů při přednášce je s využitím dataprojektoru a počítače jednoduchá. Tyto texty mohou být vytvořené a snadno distribuované studentů prostřednictvím systému LMS Unifor, Moodle nebo podobném.

Vyučovací technika je soubor audio-vizuálních a jiných zařízení a technických systémů používaných při výuce. Použití materiálních prostředků výuky musí být promyšlené a odůvodněné. Jedině potom mohou plnit pozitivní funkce při výuce jako je zpřístupnění učiva různými cestami, podpora pozornosti studentů a jejich motivace, emoční působení na studenty, racionalizace práce pedagoga. Použití materiálních prostředků však může mít i negativní důsledky. Studenti mohou být unaveni při delších projekcích, tříštění pozornosti studentů nebo problémy při technických výpadech používaných zařízení. Použitím těchto prostředků velmi stoupá účinnost výuky. Čím více smyslů student při výuce zapojí, tím efektivnější je jeho učení. Působení vzdělávacího vysokoškolského procesu prostřednictvím smyslů a emocí je často podceňováno. Mezi techniku, používanou při výuce řadíme (Slavík, 2012, s. 144-156):

- Tabule, kterých je v současnosti několik druhů, od klasické dřevěné, po plastovou, magnetickou, flip chart až po interaktivní tabuli. Pro všechny druhy však platí, že zápis na tabuli musí být čitelný, dobře strukturovaný a musí dodržovat další pedagogické zásady.
- Zpětné projektory, i když pomalu ustupují, stále mají nezastupitelné místo, kdy učitel může na folii přímo simulovat postup vytváření (schématu, obrázku, grafu).

- Dataprojektory, které je možno použít k projekci obrazovky počítače, z digitálního fotoaparátu, obecně jakéhokoliv digitalizovaného obrazu na projekční plochu.
- Vizualizéry, které slouží k prezentaci menšího předmětu pomocí kamery na projekční plochu.
- Digitální fotoaparáty, pro potřeby prezentací digitálních fotografií stačí fotoaparáty střední třídy.
- Videosystémy slouží k registraci, uchování a reprodukci obrazové a zvukové informace.
- Audiotechnika se používá především v předmětech společenských, ale má uplatnění i v předmětech odborných (hlasy zvířat, zvuky typické pro různé poruchy zařízení, cizojazyčná výslovnost).

5 STUDENTSKÉ HODNOCENÍ VÝUKY

Poslední teoretická kapitola se bude věnovat studentskému hodnocení výuky a jeho teoretickým východiskům. Autoritativní školský model, kdy byl vztah mezi učitelem a žákem čistě formální, je již minulostí. V současnosti mají studenti a učitelé partnerský vztah. Jistě se nejedná o rovnocenné partnerství a studenti o to většinou ani neusilují. Respektují učitelovu autoritu, která jim pomáhá v jejich profesním i osobnostním růstu. Podmínkou dobrého partnerského vztahu je schopnost komunikace. Může nabývat různých podob - rozhovor, přednáška, anketa. (Kotlanová, 2005, s. 71)

Přesto se u studentského hodnocení kvality lze setkat s různorodými problémy. Na straně studentů je to malý zájem a nízká důvěra. Obojí pochází z pocitu studentů, že tímto nelze dosáhnout zlepšení. Dalším důvodem může být strach vyjadřovat se, byť anonymně, k učitelům. Nedůvěřují tazateli a panuje v nich obava, že se jim učitel pomstí. Problémy na straně učitelů pramení z latentní nedůvěry k jakémukoli jejich hodnocení. Zadavatel se tak dostává zdánlivě do schizofrenní situace. Na jedné straně má studenty přesvědčit o smysluplnosti hodnocení, na druhé straně má říct učitelům, že jde o hodnocení nezávazné. Většina vysokoškolských učitelů lze svou práci dělat kvalitně a hledají zpětnou vazbu. Bude-li hodnocení prováděno na profesionální úrovni, většina učitelů jej uvítá. Poslední možné problémy můžeme najít na straně vedení školy. I když vedení chápe důležitost studentského hodnocení výuky, jeho praktická realizace je odkládána. Důvody mohou být různé. Od administrativní náročnosti, po strach z odhalení chyb, či tvrzení, že vedení ví samo nejlépe, kde jsou problémy. Řešením je vhodná osobnost ve vedení školy, která se nebojí riskovat, uvedená rizika podstoupit a studentské hodnocení výuky implementovat. (Jacíková a Bačovský, 2004, s. 49)

Raději by ve všech třech zmiňovaných skupinách měli realizátoři studentského hodnocení kvality navodit pozitivní vnímání tohoto jevu. Studentům tímto říkáme, že jsou jejich názory pro nás důležité. Vysokoškolským učitelům tímto dáváme najevo, že jejich pedagogická činnost je pro nás stejně důležitá, jako jejich vědecká a že si jí vážíme. Vedení školy tímto vyjadřuje, že je pro něj kvalita důležitá a je ochotno k neustálému zlepšování a přijetí změn. (Venerová, 2007, s. 16)

Problém s nízkou návratností dotazníků lze do jisté míry eliminovat integrací studentského hodnocení do informačních systémů univerzit. Elektronická forma dotazníků nachází

u studentů vyšší odezvu (a návratnost), než dotazníky tištěné (Bek a Basovníková, 2008, s. 84-85).

Autoři Mareš a Došlá (2008, s. 81-82) varují před dogmatickým vydáváním měřítek úspěšnosti a schopností pedagogů pouze na základě studentského hodnocení kvality. Děje se tak na většině amerických vysokých škol, kde patří tato informace k nejdůležitějším při rozhodování o povýšení, prodloužení smlouvy nebo zvýšení platu. Autoři apelují na objektivní a spravedlivá kritéria hodnocení. Zásadní je korektní statistické testování hypotéz. Je tedy nutné zformulovat nulovou a alternativní hypotézu a vybrat vhodný test.

Hodnocení vysokoškolské výuky se rozlišuje podle účelu na sumativní a formativní. Sumativní se vymezuje jako souhrnné, závěrečné, certifikační. Cílem je roztrždit učitele, katedry, kurzy, předměty do kategorií (vyhovuje x nevyhovuje, výborný x průměrný x slabý) a případně rozhodnout o jejich další existenci. Důsledky sumativního hodnocení mohou být tedy velmi závažné, kdy učitel může být odměněn nebo potrestán. (Mareš, 2006, s. 9-11)

Formativní hodnocení je hodnocení dílčí, průběžné, diagnostické, jehož cílem je dát učiteli, katedře, organizátorům kurzu zpětnou vazbu o tom, jakou kvalitu výuka má, v čem jsou její nedostatky a chyby. Autor dává přednost tomuto typu hodnocení. Nepředstavuje totiž hrozbu, dává šanci na postupné zlepšení výuky a dává dobrý obraz o kvalitě výuky z pohledu studenta. (Mareš, 2006, s. 9-11)

Studentské hodnocení vysokoškolské výuky by mělo dodržovat následující zásady (Štáva a Švec, 2002, s. 7):

- Informace získávat z více zdrojů.
- Zjištěné informace konzultovat s dalšími odborníky (psycholog, kolega).
- Zaměřuje se na učitelovo chování v pedagogických situacích.
- Zjištěné závěry učitel akceptuje a na jejich základě provede nápravu či zdokonalení své činnosti.

Studentské hodnocení výuky je tedy jeden ze zdrojů informací, jak kvalitní výuka je. Jedná se především o funkci diagnostickou (autodiagnostickou), funkce kontrolní je upozaděna. (Chráska, 2004, s. 46)

Ritschelová (2005, s. 104) při výběru indikátorů kvality vysoké školy klade důraz na očekávání „našich zákazníků“ - tedy studentů. Na konci své přednášky uvádí výsledky výzkumu mezi studenty Fakulty životního prostřední Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Dle studentů jsou ukazatele kvality vysoké školy následující (Ritschelová, 2005, s. 105):

- Schopnost připravit studenty na povolání.
- Uplatnění absolventův praxi.
- Aktivní zapojení školy ve výzkumu, spolupráce s vědeckými institucemi.
- Zapojení studentů do vědecké činnosti.
- Kvalifikace vyučujících.
- Kvalitní jazyková příprava - akademických pracovníků i studentů.
- Vazby s okolím - spolupráce s komerční sférou.
- Technická vybavenost školy (knihovní fondy, laboratoře, PC).
- Spolupráce na katedrách, mezi katedrami a fakultami.
- Dostatečná nabídka výběrových předmětů.
- Otevřenost a vstřícnost pedagogům vůči studentům.

Zásadním pojmem pro posuzování kvality vysokoškolské výuky je její efektivita. Lze si ji definovat jako nárůst znalostí, motivaci k učení v daném předmětu nebo zvládnutí stresu při jeho ukončování. Takto se jedná o charakteristiku objektivně měřitelnou. Může se však jednat i o charakteristiku kvality zcela individuální, kdy ji učitel bude chápat jinak než student. Hodnocení studenty je důležitým, ale dílčím aspektem při posuzování kvality vysoké školy. Je důležité, aby tento proces byl metodologicky dobře zvládnutý, který si nevystačí s amatérským přístupem. (Münsterová, 2004, s. 44)

Závěr této kapitoly, která se věnovala studentskému hodnocení výuky, bude věnován kritickému pohledu na hodnocení výuky studenty. Není to z důvodu, abychom celé předchozí negovali. Jde nám spíše o komplexnější pohled s důrazem na složitost daného problému. Využijeme k tomu referátu, který byl prezentován na konferenci „Hodnocení vysokoškolské výuky“. Jedná se o pohled sociologický a andragogický, i když to v textu není explicitně uvedeno.

Šimek (1999, s. 66) upozorňuje na nejednoznačnost základních otázek:

- Co hodnotíme? (styl, obsah, srozumitelnost, odbornost výuky).
- Množství informací? (osobnost nebo odbornost pedagoga).
- Koho hodnotíme? (jakou roli z mnoha rolí vysokoškolského pedagoga - učitel, vědec, tutor, poradce, guru).
- Kdo vlastně hodnotí? (Student, který chce proniknout do studovaného oboru? Student, který chce mít diplom s co nejmenším úsilím? Student schopný pouze nazpaměť odříkat látku bez jejího pochopení? Student přemýšlivý, hledající, objevující?).
- Jaké jsou cíle hodnocení? (Vytvoření odpovídajícího prostředí na vysoké škole? Aktivizace studentů či pedagogů? Vyšší efektivita výuky?).
- Kdo je zadavatelem? (Vyučující? Vedoucí pracoviště? Nezávislá osoba?).

Autor upozorňuje, že nelze okamžitě hodnotit výuku s odkazem na komerční prostředí, kde se toto užívá a osvědčilo se. „Nezaměňujme vysokou školu za lektorský kurs“. Vysoká škola formuje člověka k určitým způsobům myšlení a poznání, komerční kursy mají za cíl poskytnout platícím klientům sumu informací. Úspěšné evaluaci brání v zásadě dva aspekty. První je skutečnost, že vysokoškolské vzdělání není pouhým součtem vědomostí a dovedností získaných na přednáškách a seminářích. Druhou je údajný omyl autorů hodnocení, kdy se snaží kvalitativní ukazatele identifikovat a měřit kvantitativními škálovacími technikami. Používají často dotazníků, u kterých je navíc nejasná operacionalizace. Uzavřené otázky již dopředu uvádí respondenta do názorových tendencí tazatele, které však nemusejí korespondovat. Výsledky výzkumu navíc determinuje sociodemografické složení skupiny, aktuální atmosféra ve skupině, vztahy mezi studenty nebo vlastním kurikulem hodnoceného předmětu. Hodnocení nelze pojímat jako kampaň nebo jednostranné opatření. Musí být součástí organizační kultury každé vysoké školy. Změna organizační kultury je proces dlouhodobý

a předpokládá sdílení nových hodnot a norem všemi členy organizace. Jako relativně objektivní kritéria hodnocení kvality výuky vidí účast na nepovinných seminářích a uplatnitelnost absolventů na trhu práce. V daném kontextu není překvapením, že autor predikuje standardizovaným technikám hodnocení kvality studentů špatnou perspektivu. (Šimek, 1999, s. 65)

Přes všechny problémy a obtížnosti můžeme konstatovat, že myšlenky Boloňského procesu, tedy snaha o standardizaci hodnocení kvality, možnost komparace fakult v rámci univerzity a mezi jednotlivými vysokými školami, bude pokračovat. V rámci této činnosti bude snaha i o sjednocení studentského hodnocení kvality. Hodnocení, které bude objektivní a formativní samo o sobě nebude mít vliv na kariérní změny učitelů. Výsledné informace mají být jedním z kamenů do mozaiky kvality vysoké školy. Jestli se tímto vědomě či nevědomě posunujeme ke komerci nebo obchodu, nevidíme jako nedostatek. Naopak tabuizace principů tržního hospodářství ve školství je kontraproduktivní. V sektoru se prolínají soukromé, státní, krajské a další subjekty, které „bojují“ o studenty - zákazníky. Konkurence je velká a konkurenční výhodu v podobě nabídky „kvalitního vzdělání“, zákazník jistě ocení. Kvalitně připravený odborník, v našem případě porodní asistentka, pak dává oprávněný předpoklad, že dokáže vědomosti a dovednosti získané studiem efektivně uplatnit při práci s klientem.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUM

V praktické části se budeme věnovat výzkumu hodnocení výuky studenty studijního oboru Porodní asistentka na Fakultě zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci. Popíšeme jednotlivé fáze výzkumu. Stanovíme výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky. Na jejich základě stanovíme hypotézy a definujeme proměnné. Vymezíme typ výzkumu a popíšeme výzkumný vzorek. Určíme a zdůvodníme techniku výzkumu způsob zpracování dat. Na závěr provedeme vyhodnocení výsledků a jejich interpretaci.

6.1 Výzkumný problém

V praktické části se budeme zabývat, jak studenti bakalářského studijního oboru Porodní asistentka hodnotí výuku. Výběr toho oboru a jeho propojení se sociální pedagogikou, jsme zdůvodnili v teoretické části.

6.2 Cíl výzkumu a stanovení hypotéz

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak studenti bakalářského studijního oboru Porodní asistentka na Fakultě zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci hodnotí kvalitu výuky se zaměřením na předměty se sociálním zaměřením.

Na základě definovaného cíle byla formulována základní výzkumná otázka a hypotézy:

Jak studenti celkově hodnotí výuku?

H₁: Množství vědomostí, které studenti získali v předmětech se sociálním zaměřením a v ostatních předmětech je rozdílné.

H₀₁: Množství vědomostí, které studenti získali v předmětech se sociálním zaměřením a v ostatních předmětech je stejné.

H_{A1}: Množství vědomostí, které studenti získali v předmětech se sociálním zaměřením a v ostatních předmětech se liší.

H2: Hodnocení předmětů se sociálním zaměřením je rozdílné než celkové hodnocení ostatních předmětů.

H₀2: Celkové hodnocení předmětů se sociálním zaměřením a ostatních předmětů se neliší.

H_A2: Celkové hodnocení předmětů se sociálním zaměřením a ostatních předmětů se liší.

H3: Existuje rozdíl v celkovém hodnocení předmětů v prezenční a kombinované formě studia.

H₀3: Celkové hodnocení prezenční a kombinované formy studia se neliší.

H_A3: Celkové hodnocení prezenční a kombinované formy studia se liší.

6.3 Definování proměnných

Nezávislé proměnné – ročník studia, forma výuky, předměty se sociálním zaměřením. Jedná se o nominální proměnné.

Závislé proměnné – celkové hodnocení předmětu, množství získaných vědomostí. Jedná se o ordinální proměnné.

6.4 Typ výzkumu

Na základě stanoveného výzkumného cíle a hypotéz byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkum, pomocí kterého lze porovnat definované proměnné. Snažili jsme se o co největší počet respondentů a jejich anonymitu. Limity takto pojatého výzkumu popíšeme v závěrečné kapitole.

6.5 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor tvořili všichni studenti Fakulty zdravotnických věd UP v Olomouci bakalářského studijního oboru Porodní asistentka v prezenční a kombinované formě studia. Výběrový soubor tvoří celý základní soubor, jedná se tedy o vyčerpávající a záměrný výběr. Celkový počet studentů je uveden v tabulce 4.

Tabulka 4: Počty studentů studijního oboru Porodní asistentka FZV UP v Olomouci

Ročník	Prezenční forma studia	Kombinovaná forma studia
1.	27	20
2.	24	11
3.	26	15
Celkem	77	46

Bylo osloveno celkem 112 studentů (11 studentů nebylo při zadávání přítomno) a všichni studenti se výzkumu zúčastnili. Počty studentů za ročníky a formy studia jsou zpracovány v tabulce 5.

Tabulka 5: Počty studentů zúčastněných ve výzkumu

Ročník	Prezenční forma studia	Kombinovaná forma studia
1.	25	18
2.	23	10
3.	23	13
Celkem	71	41

Respektovali jsme tak zásadu nezbytného počtu studentů v každé skupině při studentském hodnocení výuky. Ve skupině menší než 30 studentů je nutno shromáždit názory alespoň 80 % osob, ve skupině nad 30 studentů je nutno shromáždit názory alespoň 50 % osob. (McBean a Leanox, 1999 cit. podle Šmelová a Kříž, 2003)

6.6 Technika výzkumu

Pro zjištění spokojenosti studentů s výukou byla zvolena metoda dotazníku. Inspirovali jsme se standardizovaným dotazníkem k hodnocení kvality vysokoškolské výuky používaný na Univerzitě v Massachusetts/USA). Dotazník nazvaný Student Response to Instruction (dále jen SRTI) obsahuje 15 položek, které postihují ty nejpodstatnější aspekty vysokoškolské výuky. Pro potřeby našeho výzkumu byl tento dotazník výhodnější hlavně z důvodu menšího rozsahu, než častěji používaná škála SEEQ Australana H. W. Marshe. (Chráska, 2004, s. 46-48)

Dne 6. a 15. 11. 2013 před začátkem výzkumného šetření byly do každého ročníku prezenční i kombinované formy studia distribuovány 3 dotazníky. Studenti, kteří dotazník vyplňovali, byli vybráni prostým náhodným výběrem. Na základě vrácených dotazníků byl dotazník modifikován a byly odstraněny dvě otázky:

- Otázka č. 13, která zjišťovala: „Jakého druhu byl posuzovaný předmět?“ (volitelný – nepovinný; povinně volitelný; povinný). Nebylo nutné tuto otázku zjišťovat, protože studentkám byly k hodnocení předkládány pouze předměty povinné v zimním semestru výuky.
- Dále byla odstraněna otázka č. 15, která se dotazovala: „Jaký byl Váš průměrný prospěch u zkoušek v minulém semestru?“. Žádný ze studentů na tuto otázku neodpověděl. Při diskuzi studenti 2. a 3. ročníku uváděli, jako důvod, že si nemohli vzpomenout, kolik měli předmětů v předešlém semestru. Studenti prvních ročníků předešlý semestr zatím neměli.
- Upravena byla otázka č. 14 včetně možností odpovědí: „Je-li předmět ukončen zkouškou, jakou známku očekáváte?“. Původní stupnice: nevyhovět; dobře; velmi dobře; výborně. Upravená otázka: „Je-li předmět ukončen zkouškou, zápočtem, kolokviem jaké hodnocení očekáváte („na první termín“)?“ Upravená stupnice hodnocení: F nebo nesplnil; E; D; C; B; A nebo splnil.

Výsledný dotazník obsahoval 13 otázek a je přílohou PII. V úvodní části dotazníku bylo již vyplněné pohlaví respondentů (samé ženy), ročník a forma studia. Studenti u otázek č. 1 – 12 pomocí Likertovy škály v rozpětí 5 – 1 (5 = nejlepší hodnocení) vyjadřovali svůj názor na danou výuku. V případě, že nebyli schopni na otázku odpovědět, zaznamenali „N“ (nevím, nelze odpovědět). U otázky č. 13, která zjišťovala očekávané hodnocení ukončovaného předmětu, byla škála upravena na hodnocení 6 – 1 (1 = nejlepší hodnocení). V každém ročníku byly uváděny konkrétní předměty odučené v zimním semestru.

Struktura dotazníku byla z velké části zachována a byly dodrženy požadavky, které uvádějí autoři dotazníku SRTI, a to (Chráška, 2004, s. 48):

- a) Zaměření na ty složky výuky, které jsou schopni studenti hodnotit.
- b) Získané výsledky musí být použitelné pro hodnocení a zdokonalení výuky.

V dotazníku byly obsaženy položky diagnostické; pro globální posuzování výuky a položka popisující okolnosti posuzování (Chráska, 2004, s. 48):

a) Diagnostické položky (otázky č. 1 – 9):

jasnost a logičnost přednášek, příprava učitele a dodržování doby výuky, přístup učitele ke studentům, zpětná vazba ve výuce, zapojení studentů do výuky, vyvolání motivace studentů.

b) Globální položky posuzování výuky (otázky č. 10 – 12):

množství získaných vědomostí, efektivita výuky, celkové hodnocení předmětu.

c) Položky popisující okolnosti posuzování (otázka č. 13):

očekávané hodnocení kolokvia, zápočtu, zkoušky.

Výzkumný dotazník byl anonymní. Po dohodě s akademickým pracovníkem jsme osobně distribuovali dotazník do výuky, kde byl rozdán studentům. Vyplněné dotazníky studenti odevzdali do připravené obálky. Dotazníky jsme rozdali v termínech 18. 12. 2013; 19. 12. 2013; 10. 1. 2014; 17. 1. 2014.

Ve výzkumu bylo hodnoceno celkem 34 povinných předmětů zimního semestru studijního oboru Porodní asistentka. Seznam předmětů je uveden v příloze PIII.

Pro potřeby diplomové práce jsme se zaměřili na předměty se sociálním zaměřením. Předměty byly vybrány na základě analýzy sylabů jednotlivých evaluovaných předmětů uvedených v akreditačním materiálu studijního programu Porodní asistence a jsou uvedeny v příloze PI.

6.7 Způsob zpracování dat

Data získaná dotazníkovým šetřením byla zaznamenána do tabulky v programu Microsoft Excel 2010. Do tabulky byly zapsány hodnoty, které respondenti označili na škále 5 – 1 nebo „N“ („nevím, nelze hodnotit“), kdy „N“ bylo kódováno a v tabulce zaznamenáno jako 6. K analýze dat byl použit statistický software SPSS verze 15 (SPSS Inc., Chicago, USA).

Byla provedena charakteristika polohy dat - aritmetický průměr a medián (ordinální data), charakteristika rozptýlení - směrodatná odchylka. (Chráska, 2007, s. 45, 52)

Dle zjištění Abramihho (2001 cit. podle Mareš a Došlá, 2008, s. 82) nevykazují data student-
ských hodnocení normální rozdělení. Jsou většinou zešíkmená a i z dalších důvodů je lze
považovat za nenormálně rozdělená. Proto pro ověření platnosti hypotéz byl použit
U-test Manna a Whitneyho. Směrodatnou výběrovou odchylku vypočteme dle vzorce:

$$s = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}$$

U-test Manna a Whitneyho je neparametrický test, který se používá pro porovnání dvou
různých souborů v případě, kdy máme rozhodnout, zda pocházejí ze stejného základního
souboru (mají stejné rozdělení četností). Porovnávané kvantitativní znak, který nemá nor-
mální rozdělení a je ordinálního typu. Naměřené hodnoty z obou porovnávaných skupin se
smíchají a seřadí se podle velikosti vzestupně. Ke každé hodnotě se přiřadí její pořadové
číslo. Poté se hodnoty zase rozdělí do obou skupin a za každou skupinu se vypočítá součet
všech pořadových čísel. Potom se vypočítají hodnoty dvou testových statistik podle vzorců,

$$U_1 = S_1 - \frac{n_1(n_1 + 1)}{2}$$

$$U_2 = S_2 - \frac{n_2(n_2 + 1)}{2}$$

kde „S₁“ je součet pořadí v 1. skupině a „S₂“ je součet pořadí ve 2. skupině. Jako testové
kritérium se bere minimum z obou hodnot „S₁“ a „S₂“. (Chráska, 2007, s. 92)

Vzhledem k tomu, že byl pro testování použit statistický software, neporovnává se tato mi-
nimální hodnota s kritickou tabulkovou hodnotou, ale software vypočítá přímo přesnou hla-
dinu signifikance U testu (tzv. p-hodnotu). Při rozhodování o platnosti nulové hypotézy se
vypočítaná p-hodnota porovnává s hraniční hodnotou 0,05. Je-li p-hodnota < 0,05 nulová
hypotéza se zamítá (znamená to, že byl prokázán signifikantní rozdíl mezi porovnávanými
skupinami). Je-li p-hodnota ≥ 0,05 nulovou hypotézu nelze zamítnout (znamená to, že
rozdíl mezi skupinami není signifikantní).

7 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V této kapitole provedeme vyhodnocení a interpretaci získaných dat z výzkumného šetření. Hodnocení a interpretaci každé výzkumné otázky zařadíme do samostatné subkapitoly.

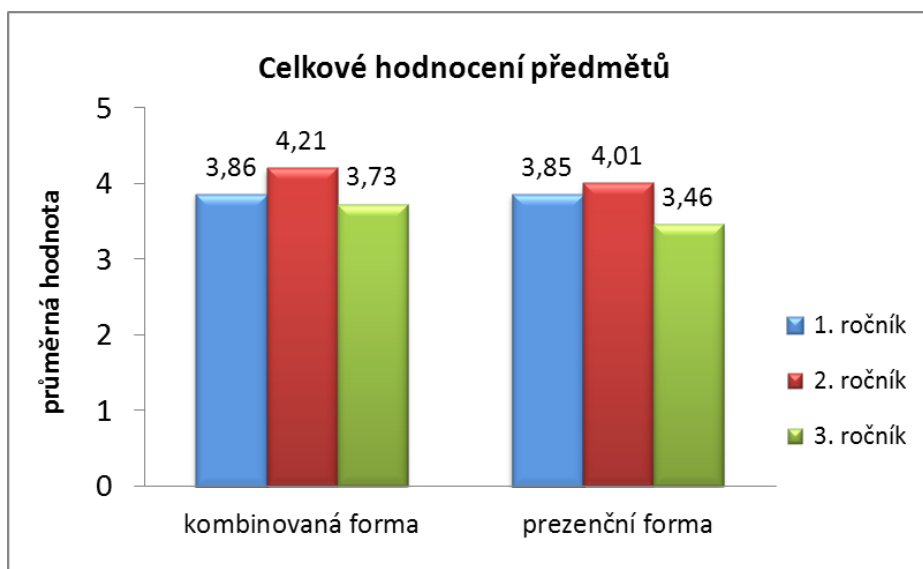
7.1 Celkové hodnocení výuky

Jak studenti celkově hodnotí výuku?

Jak studenti studijního oboru Porodní asistentka celkově hodnotí výuku, bylo zjišťováno otázkou č. 12 „Jak byste celkově hodnotili daný předmět?“ s možnostmi odpovědí 5 - jeden z nejlepších; 4 - lepší než průměr; 3 - přibližně průměrný; 2 - horší než průměr; 1 - jeden z nejhorších; N - nevím, nelze odpovědět. Na základě aritmetického průměru bylo celkové hodnocení prezenční formy studia 3,90 a kombinované formy studia 3,77. Celkové hodnocení předmětů za jednotlivé ročníky a formy studia je uvedeno v tabulce 6 a znázorněno v grafu 1.

Tabulka 6: Celkové hodnocení předmětů

Prezenční forma studia		Kombinovaná forma studia	
Ročník	Průměrné hodnocení	Ročník	Průměrné hodnocení
1.	3,85	1.	3,86
2.	4,01	2.	4,21
3.	3,46	3.	3,73
Celkové hodnocení	3,77	Celkové hodnocení	3,90



Graf 1: Celkové hodnocení předmětů

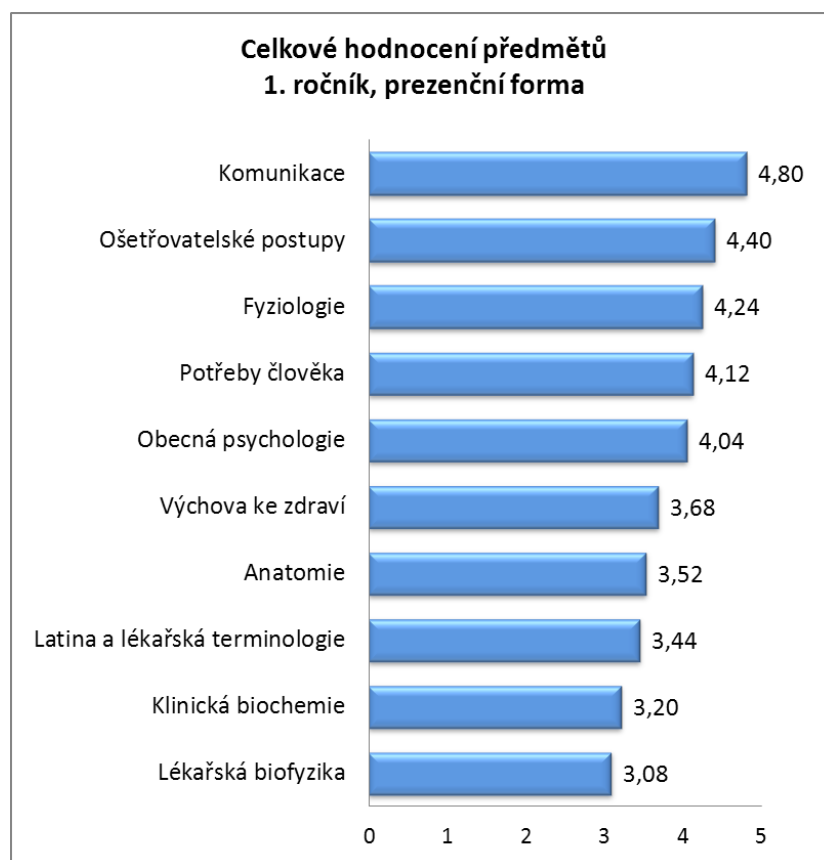
Z výsledků lze konstatovat, že studenti studijního oboru Porodní asistentka hodnotili celkově výuku jako nadprůměrnou. Nejlépe byla hodnocena výuka v druhém ročníku kombinované formy studia s celkovým průměrným hodnocením 4,21. Nejhůře byla hodnocena výuka ve třetím ročníku prezenční formy studia s průměrem 3,46.

Dále se podrobněji zaměříme na jednotlivé ročníky a formy studia.

V 1. ročníku prezenční formy studia bylo hodnoceno celkem deset povinných předmětů. Výsledné průměrné hodnocení je uvedeno v tabulce 7 a znázorněno v grafu 2.

Tabulka 7: Průměrné hodnocení předmětů 1. ročníku, prezenční formy studia

1. ročník, prezenční forma	
Předmět	Průměrné hodnocení
Komunikace	4,80
Ošetrovatelské postupy	4,40
Fyziologie	4,24
Potřeby člověka	4,12
Obecná psychologie	4,04
Výchova ke zdraví	3,68
Anatomie	3,52
Latina a lékařská terminologie	3,44
Klinická biochemie	3,20
Lékařská biofyzika	3,08
Celkové hodnocení předmětů	3,85



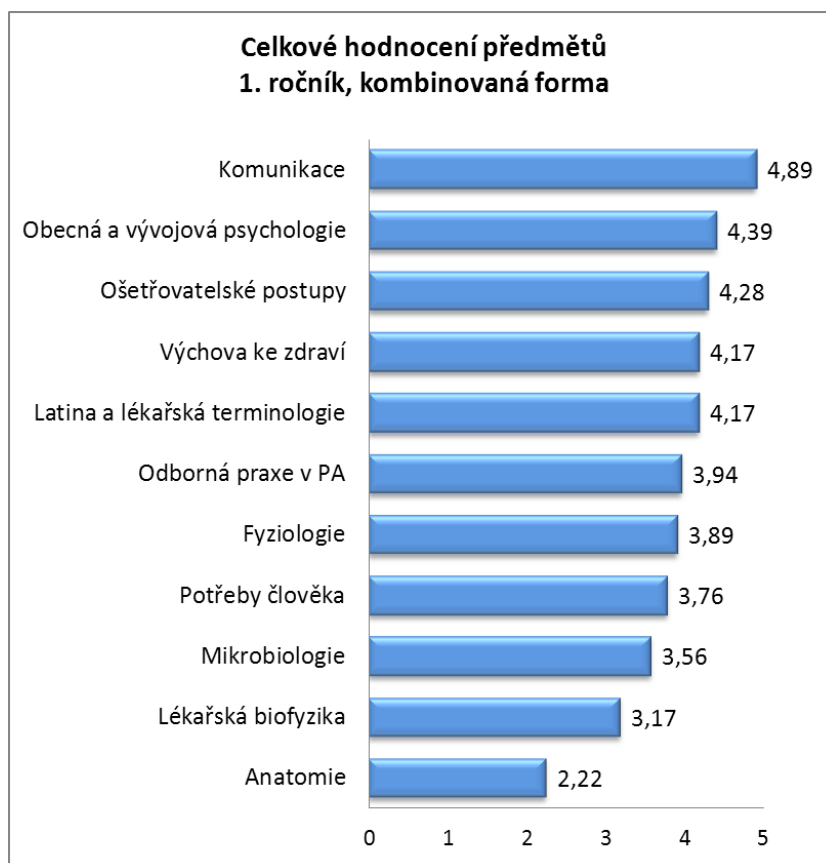
Graf 2: Celkové hodnocení předmětů 1. ročníku, prezenční formy studia

Celkové průměrné hodnocení předmětů 1. ročníku prezenční formy studia bylo 3,85 a bylo hodnoceno jako nadprůměrné. Nejlépe hodnoceným předmětem byla Komunikace s průměrem 4,80. Nejhorším předmětem byla Lékařská biofyzika s průměrným hodnocením 3,08.

V 1. ročníku kombinované formy studia bylo hodnoceno celkem jedenáct povinných předmětů. Výsledné průměrné hodnocení je uvedeno v tabulce 8 a znázorněno v grafu 3.

Tabulka 8: Průměrné hodnocení předmětů 1. ročníku, kombinované formy studia

1. ročník, kombinovaná forma	
Předmět	Průměrné hodnocení
Komunikace	4,89
Obecná a vývojová psychologie	4,39
Ošetřovatelské postupy	4,28
Výchova ke zdraví	4,17
Latina a lékařská terminologie	4,17
Odborná praxe v porodní asistenci (PA)	3,94
Fyziologie	3,89
Potřeby člověka	3,76
Mikrobiologie	3,56
Lékařská biofyzika	3,17
Anatomie	2,22
Celkové hodnocení předmětů	3,86



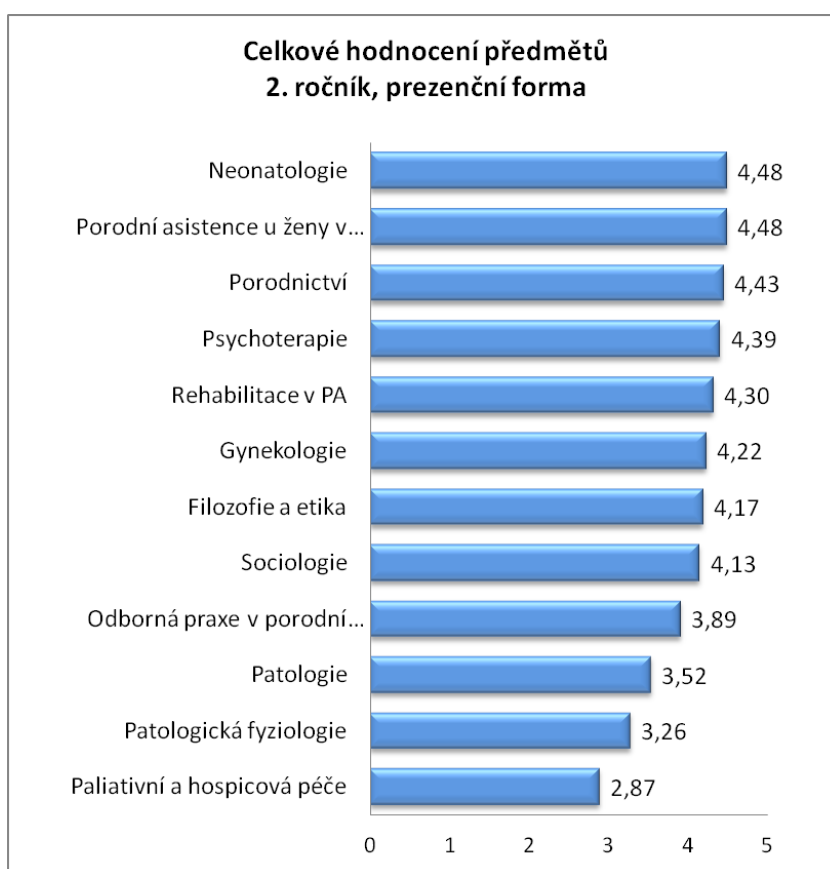
Graf 3: Celkové hodnocení předmětů 1. ročníku, kombinované formy studia

Celkové průměrné hodnocení předmětů 1. ročníku kombinované formy studia bylo 3,86 a bylo hodnoceno jako nadprůměrné. Nejlépe hodnoceným předmětem byla Komunikace s průměrem 4,89. Nejhorším předmětem byla Anatomie s průměrem 2,22.

Ve 2. ročníku prezenční formy studia bylo hodnoceno celkem dvanáct povinných předmětů. Výsledné průměrné hodnocení je uvedeno v tabulce 9 a znázorněno v grafu 4.

Tabulka 9: Průměrné hodnocení předmětů 2. ročníku, prezenční formy studia

2. ročník, prezenční forma	
Předmět	Průměrné hodnocení
Neonatologie	4,48
Porodní asistence u ženy v šestinedělí	4,48
Porodnictví	4,43
Psychoterapie	4,39
Rehabilitace v porodní asistenci (PA)	4,30
Gynekologie	4,22
Filozofie a etika	4,17
Sociologie	4,13
Odborná praxe v porodní asistenci	3,89
Patologie	3,52
Patologická fyziologie	3,26
Paliativní a hospicová péče	2,87
Celkové hodnocení předmětů	4,01



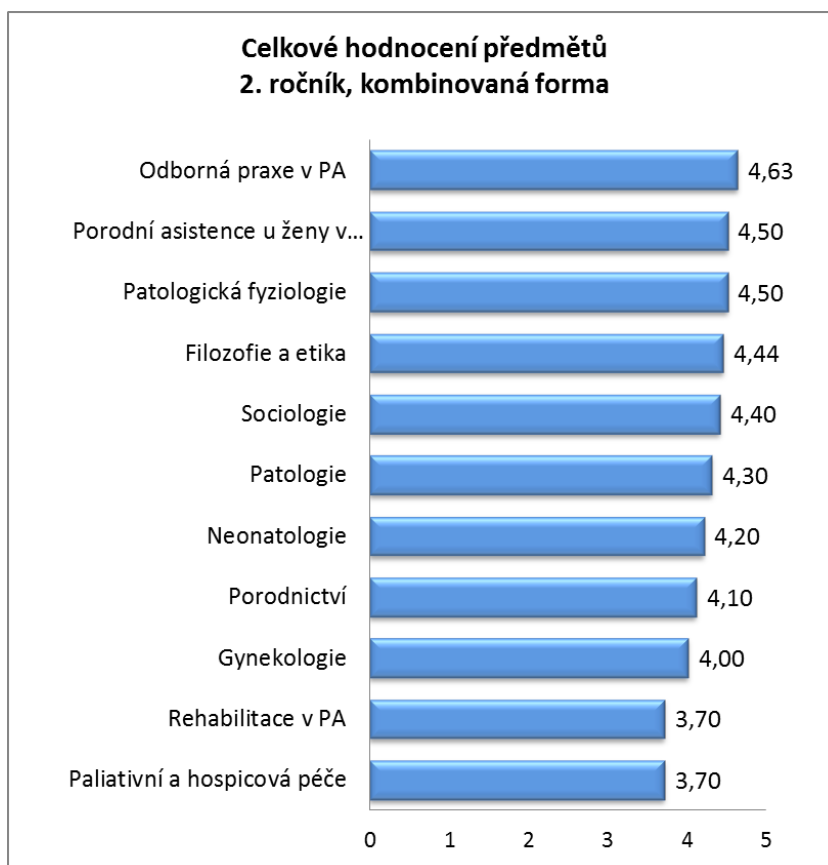
Graf 4: Celkové hodnocení předmětů 2. ročníku, prezenční formy studia

Celkové průměrné hodnocení předmětů 2. ročníku prezenční formy studia bylo 4,01 a bylo hodnoceno jako nadprůměrné. Nejlépe hodnoceným předmětem byla Neonatologie s průměrem 4,48. Nejhorším předmětem byla Paliativní a hospicová péče s průměrem 2,87.

Ve 2. ročníku kombinované formy studia bylo hodnoceno celkem jedenáct povinných předmětů. Výsledné průměrné hodnocení je uvedeno v tabulce 10 a znázorněno v grafu 5.

Tabulka 10: Průměrné hodnocení předmětů 2. ročníku, kombinované formy studia

2. ročník, kombinovaná forma	
Předmět	Průměrné hodnocení
Odborná praxe v porodní asistenci (PA)	4,63
Patologická fyziologie	4,50
Porodní asistence u ženy v šestinedělí	4,50
Filozofie a etika	4,44
Sociologie	4,40
Patologie	4,30
Neonatologie	4,20
Porodnictví	4,10
Gynekologie	4,00
Paliativní a hospicová péče	3,70
Rehabilitace v porodní asistenci (PA)	3,70
Celkové hodnocení předmětů	4,21



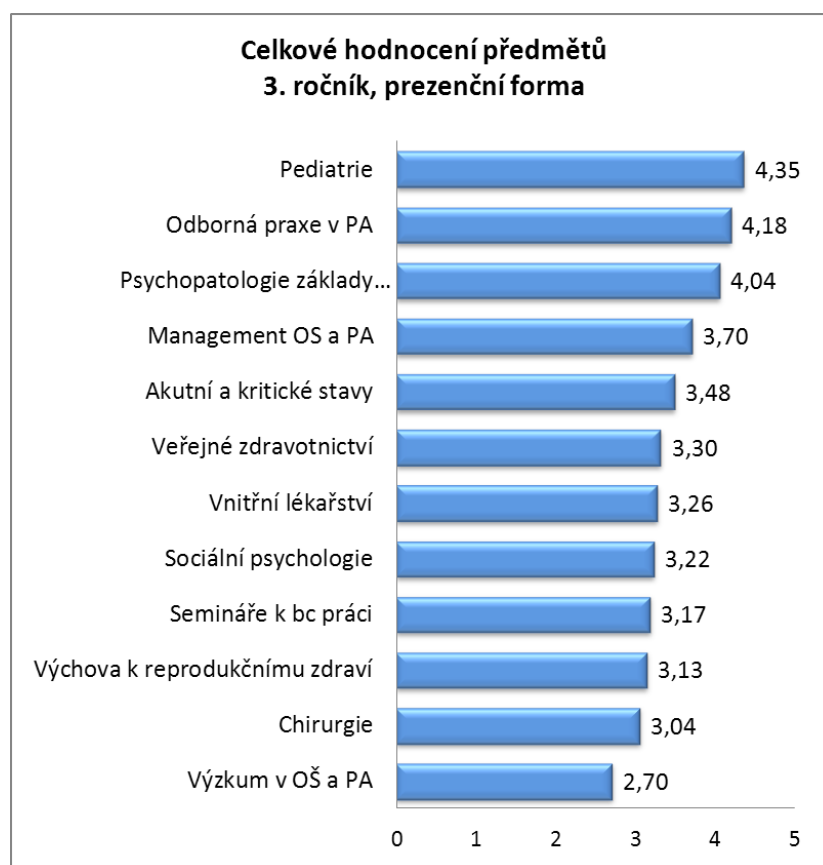
Graf 5: Celkové hodnocení předmětů 2. ročníku, kombinované formy studia

Celkové průměrné hodnocení předmětů 2. ročníku kombinované formy studia bylo 4,21 a bylo hodnoceno jako nadprůměrné. Nejlépe hodnoceným předmětem byla Odborná praxe v porodní asistenci s průměrem 4,63. Nejhorším předmětem byla Paliativní a hospicová péče s průměrem 3,70.

Ve 3. ročníku prezenční formy studia bylo hodnoceno celkem dvanáct povinných předmětů. Výsledné průměrné hodnocení je uvedeno v tabulce 11 a znázorněno v grafu 6.

Tabulka 11: Průměrné hodnocení předmětů 3. ročníku, prezenční formy studia

3. ročník, prezenční forma	
Předmět	Průměrné hodnocení
Pediatric	4,35
Odborná praxe v porodní asistenci (PA)	4,18
Psychopatologie základy psychologie	4,04
Management ošetrovatelství (OŠ) a porodní asistence (PA)	3,70
Akutní a kritické stavy	3,48
Veřejné zdravotnictví	3,30
Vnitřní lékařství	3,26
Sociální psychologie	3,22
Semináře k bakalářské práci	3,17
Výchova k reprodukčnímu zdraví	3,13
Chirurgie	3,04
Výzkum v ošetrovatelství (OŠ) a porodní asistenci (PA)	2,70
Celkové hodnocení předmětů	3,46



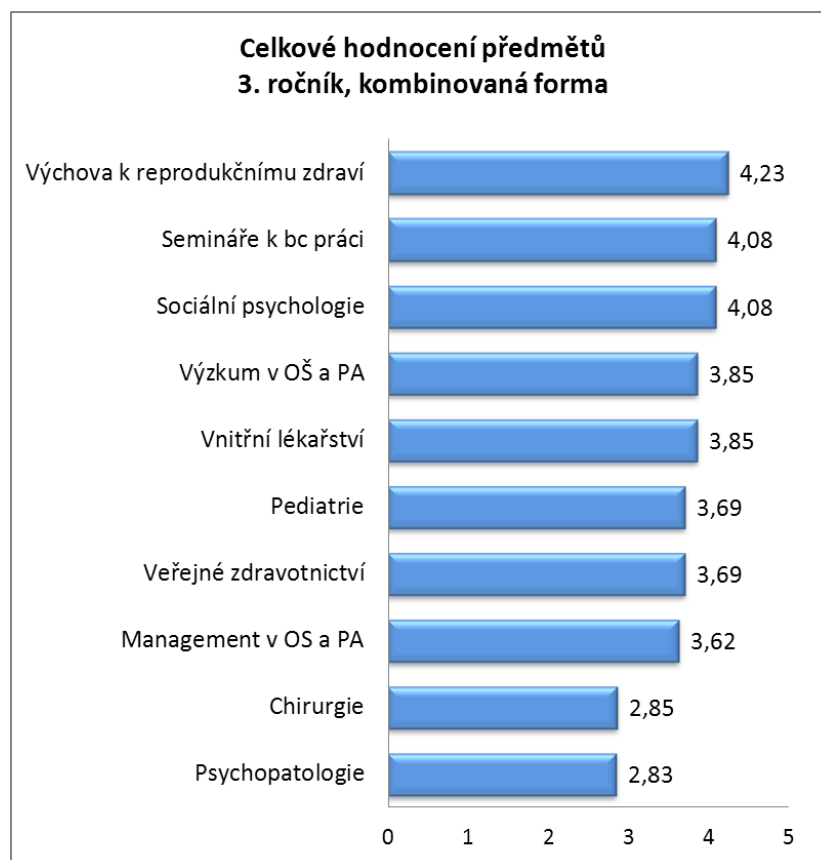
Graf 6: Celkové hodnocení předmětů 3. ročníku, prezenční formy studia

Celkové průměrné hodnocení předmětů 3. ročníku prezenční formy studia bylo 3,46 a bylo hodnoceno jako nadprůměrné. Nejlépe hodnoceným předmětem byla Pediatrie s průměrem 4,35. Nejhorším předmětem byla Chirurgie s průměrem 2,70.

Ve 3. ročníku kombinované formy studia bylo hodnoceno celkem deset povinných předmětů. Výsledné průměrné hodnocení je uvedeno v tabulce 12 a znázorněno v grafu 7.

Tabulka 12: Průměrné hodnocení předmětů 3. ročníku, kombinované formy studia

3. ročník, kombinovaná forma	
Předmět	Průměrné hodnocení
Výchova k reprodukčnímu zdraví	4,23
Semináře k bakalářské práci	4,08
Sociální psychologie	4,08
Výzkum v ošetrovatelství (OŠ) a porodní asistenci (PA)	3,85
Vnitřní lékařství	3,85
Pediatrie	3,69
Veřejné zdravotnictví	3,69
Management v ošetrovatelství (OŠ) a porodní asistenci (PA)	3,62
Chirurgie	2,85
Psychopatologie	2,83
Celkové hodnocení předmětů	3,73



Graf 7: Celkové hodnocení předmětů 3. ročníku, kombinované formy studia

Celkové průměrné hodnocení předmětů 3. ročníku kombinované formy studia bylo 3,73 a bylo hodnoceno jako nadprůměrné. Nejlépe hodnoceným předmětem byla Výchova k reprodukčnímu zdraví s průměrem 4,23. Nejhorším předmětem byla Psychopatologie s průměrem 2,83.

7.2 Množství získaných vědomostí v předmětech se sociálním zaměřením a v ostatních předmětech

H1: Množství vědomostí, které studenti získali v předmětech se sociálním zaměřením a v ostatních předmětech je rozdílné.

H₀1: Množství vědomostí, které studenti získali v předmětech se sociálním zaměřením a v ostatních předmětech je stejné.

H_{A1}: Množství vědomostí, které studenti získali v předmětech se sociálním zaměřením a v ostatních předmětech se liší.

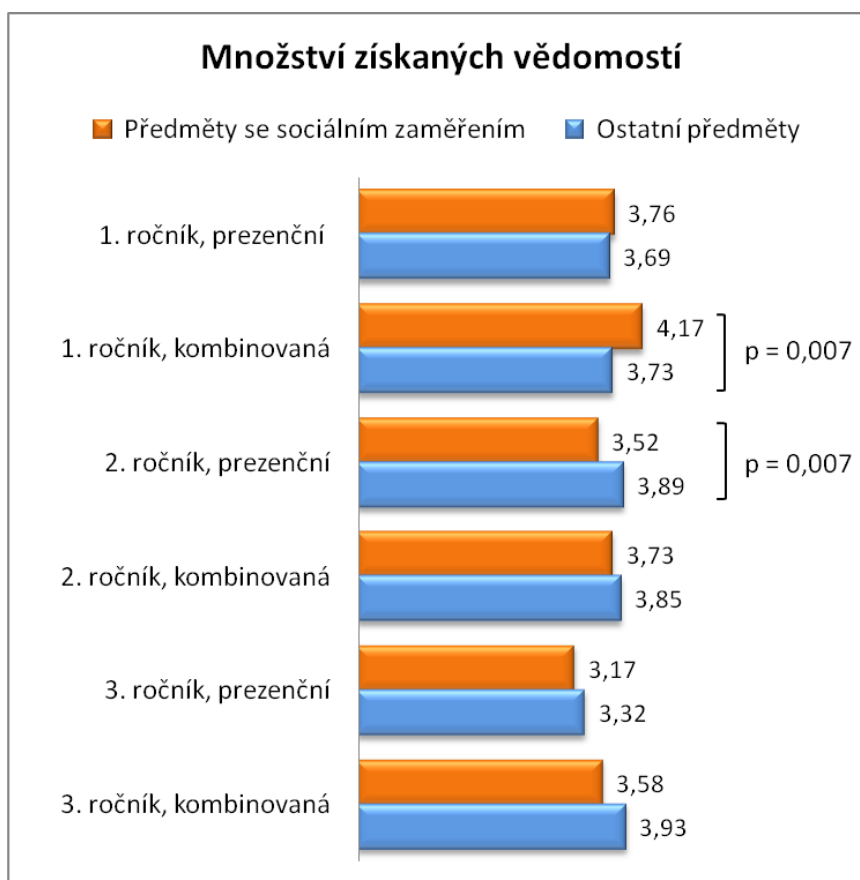
Ověření platnosti hypotézy

Množství vědomostí, které studenti získali v jednotlivých předmětech, hodnotili v otázce č. 10 „Kolik jste se toho v tomto předmětu naučili?“. Množství vědomostí studenti hodnotili na ordinální škále od 5 do 1, kde hodnota 5 znamenala „mnohem více než ve většině ostatních předmětů“ a hodnota 1 „mnohem méně než ve většině ostatních předmětů“. Pro každý ročník studia, pro prezenční i kombinovanou formu výuky, byla specifikována skupina předmětů se sociálním zaměřením a skupina ostatních předmětů. K porovnání skupiny předmětů se sociálním zaměřením a skupiny ostatních předmětů byl, vzhledem k typu dat, použit U-test Manna a Whitneyho. Toto porovnání bylo provedeno zvlášť pro každý ročník a pro každou formu studia. Významnost rozdílů mezi skupinami předmětů byla hodnocena na hladině signifikance 0,05.

Výsledky porovnání obou skupin předmětů uvádí tabulka 13 a graf 8. Množství vědomostí získaných v předmětech se sociálním zaměřením a v ostatních předmětech bylo popsáno pomocí průměrné hodnoty, směrodatné odchylky a mediánu škály hodnocení. Vyšší hodnoty mediánu, resp. průměru znamenají větší množství informací získaných v dané skupině předmětů. V posledním sloupci tabulky je uvedena hodnota signifikance testu získaná při porovnání obou skupin předmětů. Hodnoty signifikance „p“ menší než 0,05 jsou v tabulce zvýrazněny tučně, jsou to hodnoty, které vypovídají o statisticky významném rozdílu mezi skupinami předmětů.

Tabulka 13: Výsledky porovnání skupin předmětů v množství získaných vědomostí

Otázka č. 10 Množství vědomostí	Předměty se sociálním zaměřením aritmetický průměr ± směrodatná odchylka (medián)	Ostatní předměty aritmetický průměr ± směrodatná odchylka (medián)	Signifikance p
1. ročník, prezenční	3,76 ± 1,02 (4,00)	3,69 ± 1,12 (4,00)	0,838
1. ročník, kombinovaná	4,17 ± 0,99 (4,50)	3,73 ± 1,06 (4,00)	0,007
2. ročník, prezenční	3,52 ± 1,04 (3,00)	3,89 ± 0,91 (4,00)	0,007
2. ročník, kombinovaná	3,73 ± 0,82 (3,50)	3,85 ± 0,80 (4,00)	0,392
3. ročník, prezenční	3,17 ± 0,95 (3,00)	3,32 ± 0,98 (3,00)	0,244
3. ročník, kombinovaná	3,58 ± 1,05 (3,00)	3,93 ± 1,03 (4,00)	0,102



Graf 8: Množství získaných vědomostí

Hypotézu H_01 zamítáme. U-test Manna a Whitneyho prokázal, že studenti 1. ročníku kombinované formy studia získali signifikantně větší množství vědomostí v předmětech se sociálním zaměřením a studenti 2. ročníku prezenční formy studia získali v předmětech se sociálním zaměřením signifikantně menší množství vědomostí.

7.3 Celkové hodnocení předmětů se sociálním zaměřením

H_2 : Hodnocení předmětů se sociálním zaměřením je rozdílné než celkové hodnocení ostatních předmětů.

H_{02} : Celkové hodnocení předmětů se sociálním zaměřením a ostatních předmětů se neliší.

H_{A2} : Celkové hodnocení předmětů se sociálním zaměřením a ostatních předmětů se liší.

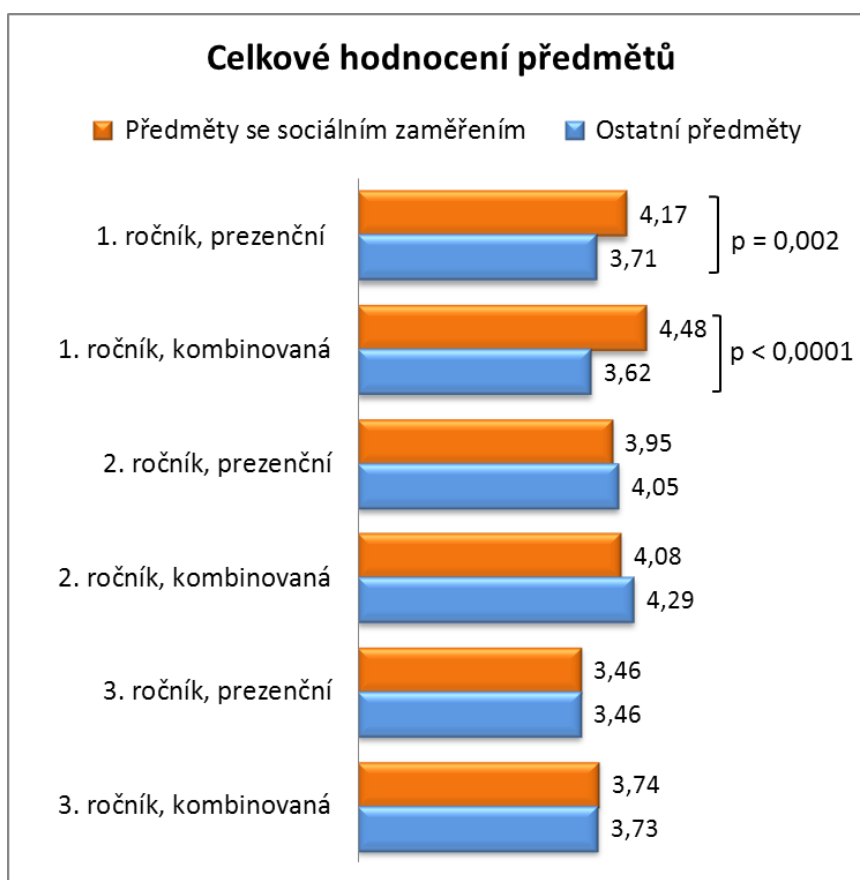
Ověření platnosti hypotézy

Studenti celkově hodnotili jednotlivé předměty v otázce č. 12 „Jak byste celkově hodnotili daný předmět?“. K hodnocení byla použita ordinální škála od 5 do 1, kde hodnota 5 znamenala „jeden z nejlepších“ předmětů a hodnota 1 „jeden z nejhorších“ předmětů. K porovnání skupiny předmětů se sociálním zaměřením s ostatními předměty byl použit U-test Manna a Whitneyho. Porovnání bylo provedeno zvlášť pro každý ročník a pro každou formu studia. Významnost rozdílů mezi předměty se sociálním zaměřením a ostatními předměty byla hodnocena na hladině signifikance 0,05.

Výsledky porovnání obou skupin předmětů uvádí tabulka 14. Celkové hodnocení v předmětech se sociálním zaměřením a v ostatních předmětech bylo popsáno pomocí mediánu škály hodnocení, průměrné hodnoty a směrodatné odchylky. Vyšší hodnoty mediánu, resp. průměru znamenají lepší celkové hodnocení v dané skupině předmětů. V posledním sloupci tabulky je uvedena hodnota signifikance testu získaná při porovnání obou skupin předmětů. Hodnoty signifikance „p“ menší než 0,05 jsou v tabulce zvýrazněny tučně, jsou to hodnoty, které vypovídají o statisticky významném rozdílu mezi skupinami předmětů. Výsledky porovnání jsou zobrazeny v grafu 9.

Tabulka 14: Výsledky porovnání skupin předmětů v množství získaných vědomostí v předmětech se sociálním zaměřením a v ostatních předmětech

Otázka č. 12 Celkové hodnocení předmětů	Předměty se sociálním zaměřením aritmetický průměr ± směrodatná odchylka (medián)	Ostatní předměty aritmetický průměr ± směrodatná odchylka (medián)	Signifikance p
1. ročník, prezenční	4,17 ± 0,86 (4,0)	3,71 ± 1,07 (4,0)	0,002
1. ročník, kombinovaná	4,48 ± 0,79 (5,0)	3,62 ± 1,13 (4,0)	< 0,0001
2. ročník, prezenční	3,95 ± 1,14 (4,0)	4,05 ± 0,94 (4,0)	0,808
2. ročník, kombinovaná	4,08 ± 0,83 (4,0)	4,29 ± 0,85 (4,5)	0,135
3. ročník, prezenční	3,46 ± 0,78 (3,0)	3,46 ± 1,04 (3,0)	0,684
3. ročník, kombinovaná	3,74 ± 1,11 (4,0)	3,73 ± 0,97 (4,0)	0,682



Graf 9: Celkové hodnocení předmětů se sociálním zaměřením a ostatních předmětů

Hypotézu H_02 zamítáme. U-test Manna a Whitneyho prokázal, že studenti 1. ročníku prezenční i kombinované formy studia hodnotí signifikantně lépe předměty se sociálním zaměřením (hladina signifikance testu $p = 0,002$; resp. $p < 0,0001$).

7.4 Celkové hodnocení prezenčního a kombinovaného studia

$H3$: Existuje rozdíl v celkovém hodnocení předmětů v prezenční a kombinované formě studia.

H_03 : Celkové hodnocení prezenční a kombinované formy studia se neliší.

H_A3 : Celkové hodnocení prezenční a kombinované formy studia se liší.

Ověření platnosti hypotézy

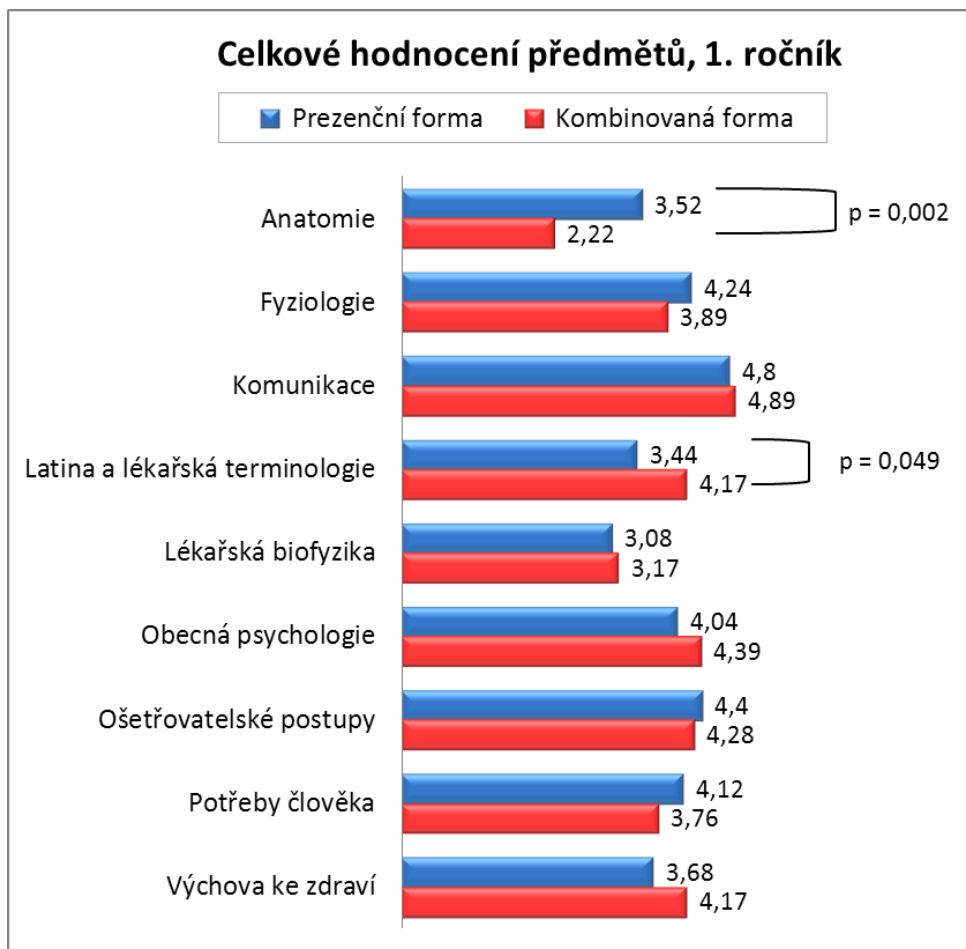
Studenti celkově hodnotili jednotlivé předměty v otázce č. 12 „Jak byste celkově hodnotili daný předmět?“. K hodnocení byla použita ordinální škála od 5 do 1, kde stupeň 5 znamenal „jeden z nejlepších“ předmětů a stupeň 1 znamenal „jeden z nejhorších“ předmětů.

K porovnání hodnocení předmětů studenty prezenční a kombinované formy studia byl použit U-test Manna a Whitneyho. Platnost hypotézy byla ověřena zvlášť pro každý ročník studia a zvlášť pro každý předmět. Významnost rozdílů mezi hodnocením studentů prezenční a kombinované formy byla hodnocena na hladině signifikance 0,05.

Výsledky porovnání všech předmětů v **1. ročníku studia** shrnuje tabulka 15 a znázorňuje graf 10.

Tabulka 15: Výsledky porovnání prezenční a kombinované formy studia v celkovém hodnocení předmětů 1. ročníku studia

Předměty – 1. ročník Celkové hodnocení předmětu	Prezenční forma aritmetický průměr ± směrodatná odchylka (medián)	Kombinovaná forma aritmetický průměr ± směrodatná odchylka (medián)	Signifikance p
Anatomie	3,52 ± 1,19 (4,0)	2,22 ± 1,26 (2,0)	0,002
Fyziologie	4,24 ± 0,52 (4,0)	3,89 ± 0,76 (4,0)	0,095
Komunikace	4,80 ± 0,41 (5,0)	4,89 ± 0,32 (5,0)	0,441
Latina a lékařská terminologie	3,44 ± 1,16 (4,0)	4,17 ± 0,92 (4,5)	0,042
Lékařská biofyzika	3,08 ± 1,12 (3,0)	3,17 ± 1,10 (3,0)	0,673
Obecná psychologie	4,04 ± 0,84 (4,0)	4,39 ± 0,70 (4,5)	0,175
Ošetrovatelské postupy	4,40 ± 0,76 (5,0)	4,28 ± 0,83 (4,5)	0,634
Potřeby člověka	4,12 ± 0,78 (4,0)	3,76 ± 0,90 (4,0)	0,207
Výchova ke zdraví	3,68 ± 0,85 (4,0)	4,17 ± 1,04 (5,0)	0,084



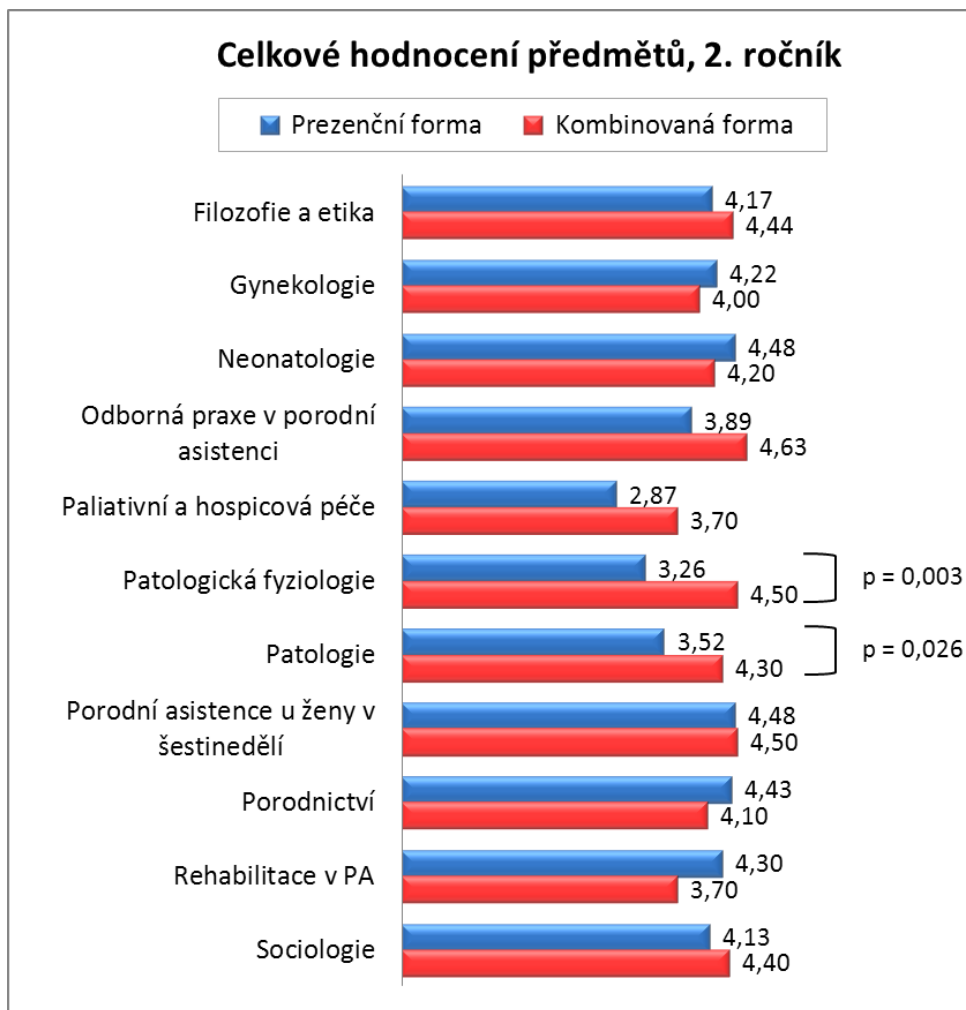
Graf 10: Porovnání prezenční a kombinované formy studia v celkovém hodnocení předmětů 1. ročníku studia

Hypotézu H_03 zamítáme. V 1. ročníku studia byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi prezenční a kombinovanou formou studia v celkovém hodnocení předmětu **Anatomie**. Studenti prezenční formy studia hodnotili tento předmět lépe než studenti kombinované formy studia (hladina signifikance testu $p = 0,002$). Signifikantní rozdíl byl zjištěn také v celkovém hodnocení předmětu **Latina a lékařská terminologie**, tento předmět hodnotili lépe studenti kombinované formy studia (hladina signifikance testu $p = 0,042$).

Výsledky porovnání všech předmětů ve **2. ročníku studia** shrnuje tabulka 16 a graf 11.

Tabulka 16: Výsledky porovnání prezenční a kombinované formy studia v celkovém hodnocení předmětů 2. ročníku studia

Předměty – 2. ročník Celkové hodnocení předmětu	Prezenční forma aritmetický průměr ± směrodatná odchylka (medián)	Kombinovaná forma aritmetický průměr ± směrodatná odchylka (medián)	Signifikance p
Filozofie a etika	4,17 ± 0,83 (4,0)	4,44 ± 0,53 (4,0)	0,469
Gynekologie	4,22 ± 0,74 (4,0)	4,00 ± 1,10 (4,0)	0,694
Neonatologie	4,48 ± 0,59 (5,0)	4,20 ± 0,92 (4,0)	0,455
Odborná praxe v porodní asistenci	3,89 ± 1,05 (4,0)	4,63 ± 0,52 (5,0)	0,090
Paliativní a hospicová péče	2,87 ± 1,42 (3,0)	3,70 ± 0,82 (3,5)	0,107
Patologická fyziologie	3,26 ± 1,14 (3,0)	4,50 ± 0,71 (5,0)	0,003
Patologie	3,52 ± 0,90 (3,0)	4,30 ± 0,82 (4,5)	0,026
Porodní asistence u ženy v šestinedělí	4,48 ± 0,73 (5,0)	4,50 ± 0,53 (4,5)	0,824
Porodnictví	4,43 ± 0,73 (5,0)	4,10 ± 1,10 (4,5)	0,474
Rehabilitace v porodní asistenci (PA)	4,30 ± 0,76 (4,0)	3,70 ± 0,82 (3,5)	0,055
Sociologie	4,13 ± 0,76 (4,0)	4,40 ± 0,84 (5,0)	0,313



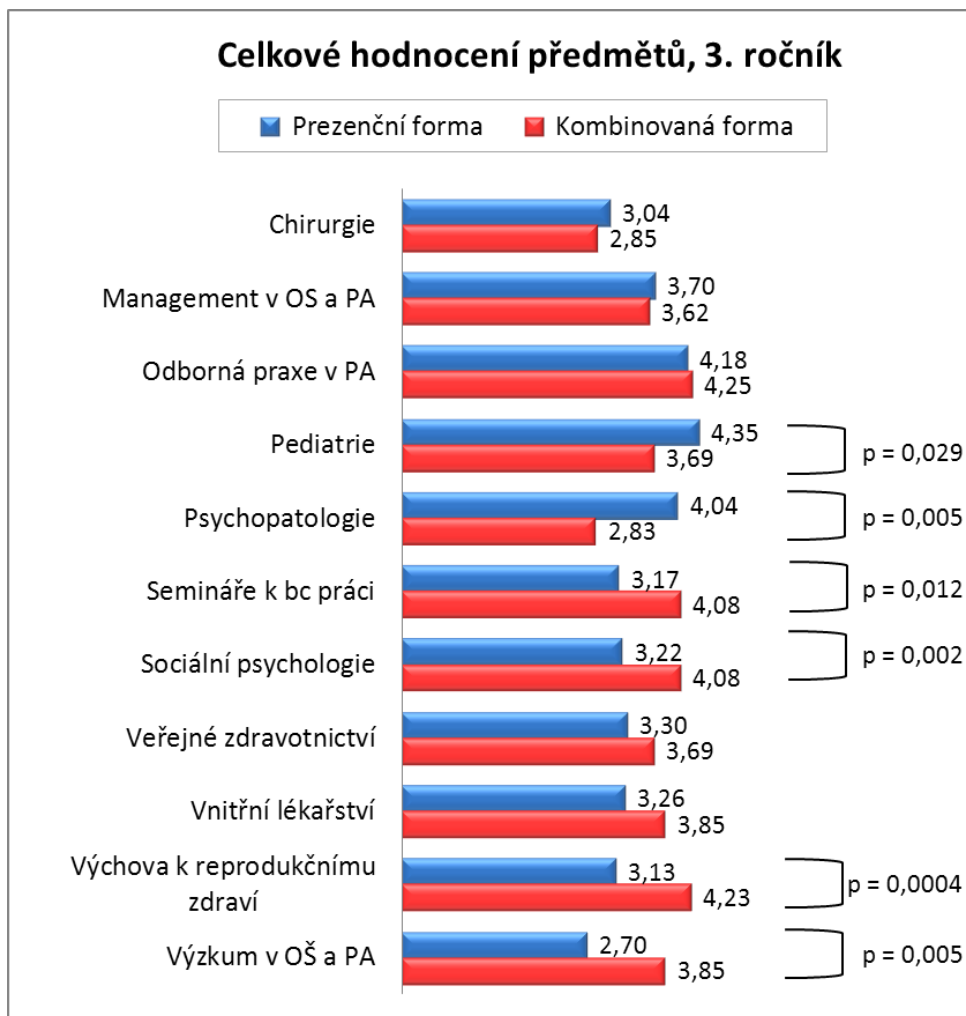
Graf 11: Porovnání prezenční a kombinované formy studia v celkovém hodnocení předmětů 2. ročníku studia

Ve 2. ročníku studia byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi prezenční a kombinovanou formou studia v celkovém hodnocení předmětu **Patologická fyziologie** a předmětu **Patologie**. Oba předměty hodnotili lépe studenti kombinované formy studia (hladina signifikance testu $p = 0,003$; resp. $p = 0,026$).

Výsledky porovnání všech předmětů ve **3. ročníku studia** shrnuje tabulka 17 a graf 12.

Tabulka 17: Výsledky porovnání prezenční a kombinované formy studia v celkovém hodnocení předmětů 3. ročníku studia

Předměty – 3. ročník Celkové hodnocení předmětu	Prezenční forma aritmetický průměr ± směrodatná odchylka (medián)	Kombinovaná forma aritmetický průměr ± směrodatná odchylka (medián)	Signifikance p
Chirurgie	3,04 ± 0,93 (3,0)	2,85 ± 0,80 (3,0)	0,252
Management v ošetrovatelství a porodní asistenci	3,70 ± 0,93 (4,0)	3,62 ± 1,12 (3,0)	0,716
Odborná praxe v porodní asistenci	4,18 ± 1,10 (5,0)	4,25 ± 0,75 (4,0)	0,845
Pediatric	4,35 ± 0,78 (5,0)	3,69 ± 0,85 (3,0)	0,029
Psychopatologie	4,04 ± 0,77 (4,0)	2,83 ± 1,19 (3,0)	0,005
Semináře k bakalářské práci	3,17 ± 0,83 (3,0)	4,08 ± 0,95 (4,0)	0,012
Sociální psychologie	3,22 ± 0,42 (3,0)	4,08 ± 0,86 (4,0)	0,002
Veřejné zdravotnictví	3,30 ± 0,88 (3,0)	3,69 ± 0,95 (4,0)	0,292
Vnitřní lékařství	3,26 ± 1,01 (3,0)	3,85 ± 0,90 (4,0)	0,084
Výchova k reprodukčnímu zdraví	3,13 ± 0,81 (3,0)	4,23 ± 0,73 (4,0)	0,0004
Výzkum v ošetrovatelství (OŠ) a porodní asistenci (PA)	2,70 ± 1,02 (3,0)	3,85 ± 0,99 (4,0)	0,005



Graf 12: Porovnání prezenční a kombinované formy studia v celkovém hodnocení předmětů 3. ročníku studia

Ve 3. ročníku studia byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi prezenční a kombinovanou formou studia v celkovém hodnocení předmětu **Pediatric** a **Psychopatologie**. Oba předměty hodnotili lépe studenti prezenční formy studia. Signifikantní rozdíl mezi prezenční a kombinovanou formou studia byl dále zjištěn v celkovém hodnocení předmětů **Semináře k bakalářské práci**, **Sociální psychologie**, **Výchova k reprodukčnímu zdraví** a **Výzkum v ošetrovatelství a porodní asistenci**. Tyto předměty hodnotili lépe studenti kombinované formy studia.

8 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE

Studentské hodnocení výuky bakalářského studijního oboru Porodní asistentka bylo na škále 1-5 (1 = nejhorší hodnocení, 5 = nejlepší hodnocení) průměrně hodnoceno v prezenční formě studia hodnotou 3,90 a v kombinované formě studia 3,77. Studenti hodnotí výuku nadprůměrně. Nejlépe byla hodnocena výuka v druhém ročníku kombinované formy studia s celkovým průměrem 4,21. Nejhůře byla hodnocena výuka ve třetím ročníku prezenční formy studia s průměrem 3,46. V každém ročníku a formě studia jsme analyzovali jednotlivé předměty, kdy nejlépe byl hodnocen předmět Komunikace v 1. ročníku kombinované formy, a to s průměrem 4,89. Nejnižší průměrné hodnocení měl předmět Anatomie u 1. ročníku kombinované formy studia s průměrem 2,22.

Dále jsme ověřovali hypotézu: Množství vědomostí, které studenti získali v předmětech se sociálním zaměřením a v ostatních předmětech je rozdílné. Stanovili jsme nulovou a alternativní hypotézu a na základě U-testu Manna a Whitneyho jsme přijali hypotézu alternativní: Množství vědomostí, které studenti získali v předmětech se sociálním zaměřením a v ostatních předmětech se liší. Signifikantní rozdíl v získaných vědomostech byl zjištěn v 1. ročníku kombinované formy studia a v 2. ročníku prezenční formy studia. Jak ukazuje graf 8, nelze říci, v které formě studia je množství získaných vědomostí větší.

Další ověřovanou hypotézou bylo tvrzení: Hodnocení předmětů se sociálním zaměřením je rozdílné než celkové hodnocení ostatních předmětů. U-test Manna a Whitneyho prokázal, platnost alternativní hypotézy: Celkové hodnocení předmětů se sociálním zaměřením a ostatních předmětů se liší. Graf 9 znázorňuje, že studenti 1. ročníku prezenční i kombinované formy studia hodnotí signifikantně lépe předměty se sociálním zaměřením.

Poslední hypotézu, kterou jsme ve výzkumu ověřovali, bylo tvrzení: Existuje rozdíl v celkovém hodnocení předmětů v prezenční a kombinované formě studia. Platnost hypotézy byla ověřena zvlášť pro každý ročník studia a zvlášť pro každý předmět U-testem Manna a Whitneyho. U každého ročníku jsme přijali alternativní hypotézu: Celkové hodnocení prezenční a kombinované formy studia se liší.

V 1. ročníku jsme, zjistili signifikantní rozdíl mezi prezenční a kombinovanou formou studia v celkovém hodnocení předmětu Anatomie, viz graf 10. Studenti prezenční formy studia hodnotili tento předmět lépe než studenti kombinované formy studia. Signifikantní rozdíl byl zjištěn také v celkovém hodnocení předmětu Latina a lékařská terminologie. Tento předmět

hodnotili lépe studenti kombinované formy studia. Ve 2. ročníku studia byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi prezenční a kombinovanou formou studia v celkovém hodnocení předmětu Patologická fyziologie a předmětu Patologie. Oba předměty hodnotili lépe studenti kombinované formy studia, viz graf 11. Ve 3. ročníku studia byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi prezenční a kombinovanou formou studia v celkovém hodnocení předmětu Pediatrie a Psychopatologie. Oba předměty hodnotili lépe studenti prezenční formy studia. Signifikantní rozdíl mezi prezenční a kombinovanou formou studia byl dále zjištěn v celkovém hodnocení předmětů Semináře k bakalářské práci, Sociální psychologie, Výchova k reprodukčnímu zdraví a Výzkum v ošetrovatelství a porodní asistenci. Tyto předměty hodnotili lépe studenti kombinované formy studia. Výsledky jsou zaznamenány v grafu 12.

Porovnáme-li provedený výzkum s teoretickými východisky, můžeme konstatovat rozdíl v návratnosti dotazníků. Autoři uvádějí nízkou návratnost, my jsme dosáhli 100 %. Může to být dáno formou distribuce, kdy studenti dotazník vyplnili na začátku hodiny a nečinili tak ve svém „volném“ čase. Není to zřejmě cesta univerzální, ale pro část zadavatelů možná. Při motivaci učitelů a angažovanosti vedení se najde prostor, kdy by vyučující (např. garant studia, přednosta ústavu, apod.) nebo jiný pověřený pracovník dal vyplnit studentům dotazník na začátku nebo na konci hodiny. Ve studentském hodnocení kvality výuky jsme se zaměřili na chování v pedagogických situacích (Šťáva a Švec, 2002, s. 7). Také jsme na základě tohoto hodnocení neprováděli měřítka úspěšností a schopností pedagogů (Mareš a Došlá, 2008, s. 81-82). Jsme si vědomi limitů naší práce. Jedná se především, jak je uvedeno v teoretické části, o informovanost z více zdrojů. Jen na základě studentského hodnocení nelze posoudit, jak kvalitní výuka je.

Jsme si vědomi limitů použité metodologie. Kvantitativním hodnocením pomocí dotazníku a uzavřených otázek nelze postihnout tak komplexní problém, jako je vysokoškolská výuka. Dotazník nemusí vyhovovat každému studentovi. Jeho názor může být ovlivněn např. spolužáky, jeho psychickým stavem, jestli má před zkouškou nebo po zkoušce, motivací ke studiu. (Mareš a Došlá, 2008, s. 87-88.) I samotné kurikulum může mít vliv na studentské hodnocení výuky (Šimek, 1995, s. 95). Příkladem může být nejhůře hodnocený předmět Anatomie. Studenti mohou vnímat předmět jako nejtěžší, což může být další faktor hodnocení výuky. Tuto a další skutečnost lze identifikovat pomocí kvalitativního výzkumu za použití rozhovorů se studenty, studentských esejí, sumarizovaných názorů studentské skupiny. (Mareš a Došlá, 2008, s. 88)

Výsledná zjištění pro malý počet respondentů nelze zobecňovat. Výsledky našeho výzkumu se nabízí porovnat s výsledky minulých šetření. Bohužel kvůli nízké návratnosti v minulých letech a nejednotnosti dotazníkových otázek nelze smysluplnou komparaci provést. Celkovou koncepci výuky oboru Porodní asistentka není nutno na základě našeho výzkumu nijak výrazně měnit. Doporučení pro praxi se bude vztahovat k předmětům s hodnocením horším než 3,00 - Paliativní a hospicová péče, Výzkum v ošetřovatelství a porodní asistenci, Psychopatologie, Chirurgie a Anatomie. Upozorňujeme na možné problémy ve výuce v těchto předmětech a je k diskusi např. zvýšení jejich hodinové dotace, diskuze s daným pedagogem o výukových cílech a metodách, propojení předmětu s praxí, pravidelná zpětná vazba od studentů.

Sledované ukazatele byly vnímány studenty pozitivně a jejich hodnocení bylo nadprůměrné. Předměty se sociálním zaměřením byly hodnoceny až na jeden případ (Paliativní a hospicová péče) nadprůměrně, předmět Komunikace byl nejlépe hodnoceným. Výsledky výzkumu dávají oprávněný předpoklad, že absolventi budou kvalifikovaně připraveni na náročnou profesi porodní asistentky. Zkoumáním předmětů se sociálním zaměřením jsme zjistili, že její sociální kompetence jsou na nadprůměrné úrovni.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak studenti bakalářského studijního oboru Porodní asistentka na Fakultě zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci hodnotí kvalitu výuky v prezenční i kombinované formě studia. Zaměřili jsme se na předměty se sociálním zaměřením.

Definicí a propojením porodní asistence a sociální pedagogiky jsme se věnovali v první kapitole teoretické části. Porodní asistentku jsme definovali jako zdravotnického pracovníka s odbornou způsobilostí. Popsali jsme kompetence porodní asistentky, její role a její klienty. Definovali jsme sociální pedagogiku v jejím širokém pojetí, kde je předmětem zájmu celá populace. Teoretický přínos naší práce spočívá v propojení porodní asistence a sociální pedagogiky. Učinili jsme tak na základě propojení profesních kompetencí - edukačních, převýchovy, poradenských a manažerských.

Protože vysoká škola připravuje porodní asistentky na výkon jejich profese a ovlivňuje jejich úroveň, zabývali jsme se touto institucí. Popsali jsme její cíle, bakalářský, magisterský i doktorský studijní program a všechny tři formy studia - prezenční, distanční a kombinovanou. Zasadili jsme je do nadnárodního kontextu. Kritérii, determinanty, cíle a hlavně systémem hodnocení kvality vysoké školy se zabývala kapitola třetí. V systému hodnocení kvality vysoké školy jsme uvedli základní legislativu a poukázali na jeho nezbytnost. Hodnocení vysokých škol jsme rozdělili na horizontální a vertikální. Vysokoškolský proces výuky jsme popsali jako interakci učitele a studenta a podrobně se oběma aktéry zabývali. Důležitými determinanty jsou obsahové cíle a formy výuky. Výukovými formami jsou přednáška, seminář, cvičení, praxe, exkurze, konzultace a s nimi související metody a technické prostředky.

Nedílnou součástí hodnocení kvality vysoké školy je samotné studentské hodnocení výuky. Poukázali jsme na jeho problémy, které se týkají hlavně malého zájmu studentů o zapojení se do hodnocení, nedůvěry studentů v anonymitu, strach vedení z negativního hodnocení, ale pramení i z vysoké administrativní náročnosti. Zpětná vazba je pro instituci, která vzdělává studenty velmi důležitá. Tomu, jak studenti studijního oboru Porodní asistentka hodnotí kvalitu výuky, jsme se věnovali v praktické části.

Na základě definovaného cíle byla formulována základní výzkumná otázka: Jak studenti celkově hodnotí výuku? Stanovili jsme hypotézy a jejich verifikaci jsme prováděli pomocí U-testu Manna a Whitneyho. Bylo provedeno srovnání předmětů za jednotlivé ročníky

a formy studia. Studentské hodnocení výuky bakalářského studijního oboru Porodní asistentka bylo na škále 1 - 5 (1 = nejhorší hodnocení, 5 = nejlepší hodnocení) průměrně hodnoceno v prezenční formě studia hodnotou 3,90 a v kombinované formě studia 3,77. Tím jsme splnili základní cíl práce. Celkově studenti hodnotili výuku nadprůměrně. U všech testovaných hypotéz jsme přijali alternativní hypotézu: Množství vědomostí, které studenti získali v předmětech se sociálním zaměřením a v ostatních předmětech se liší; Celkové hodnocení předmětů se sociálním zaměřením a ostatních předmětů se liší; Celkové hodnocení prezenční a kombinované formy studia se liší. Porovnali jsme výsledky výzkumu s teoretickými východisky. Popsali jsme limity zvolené metodologie a navrhly další postup. I přes celkové nadprůměrné studentské hodnocení, jsme identifikovali negativně vnímané předměty a navrhli doporučení pro praxi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2005. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského, Filozofická fakulta. ISBN 80-89-236-00-6.
- [2] BEK, Mikuláš a Soňa BASOVNÍKOVÁ, 2008. Interní mechanismy zajišťování kvality na MU - využití institucionálního výzkumu a mechanismů zpětné vazby. In *Hodnocení kvality vysokých škol: sborník příspěvků z 9. semináře Ústí nad Labem 23. - 24. 1. 2008*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 978-80-7044-981-3.
- [3] BOLOŇSKÝ PROCES, 1999. *Společné prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni dne 19. června 1999*. [online]. [cit. 2014-03-05]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/bolona-1999/bolonska-deklarace>
- [4] BOLOŇSKÝ PROCES, 2005. *Standardy a směrnice pro zajištění kvality v Evropském prostoru terciálního vzdělávání*. [online]. ©European Association for Quality Assurance in Higher Education [cit. 2014-02-11]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/ostatni-dokumenty/standardy-a-smernice-pro-zajisteni-kvality-v-evropskem-prostoru-terciarniho-vzdelavani>
- [5] BOLOŇSKÝ PROCES, 2009. *Komuniké konference evropských ministrů odpovědné za vysoké školství Lovan, 28.-29. května 2009*. [online]. [cit. 2014-03-05]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/leuven-louvain-la-neuve-2009/komunike-z-leuven-louvain-la-neuve>
- [6] ČESKO. Zákon č. 111 ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění pozdějších předpisů (zákon o vysokých školách). In *Sbírka zákonů České republiky*. 1998, částka 39, s. 5388-5419. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?r=1998&cz=111>
- [7] ČESKO. Vyhláška č. 55 ze dne 14. března 2011 o činnostech zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka 20, s. 482-543. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=2011&typeLaw=zakon&what=Rok&stranka=15>

- [8] DVOŘÁKOVÁ, Vladimíra, 2005. Hodnocení kvalit vysokých škol z pohledu Akreditační komise. In *Hodnocení kvality vysokých škol: Cesty k diverzifikaci vysokého školství: sborník příspěvků z 12. semináře, Telč, 28. - 29. 4. 2011*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5653-4.
- [9] FREIBERGOVÁ, Zuzana, 2000. *Hodnocení kvality studijních programů*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství. ISBN 80-86302-20-2.
- [10] FZV, 2008. *Akreditační spis bakalářského studijního programu Porodní asistence B5349, studijní obor Porodní asistentka (5341R007)*. Interní dokument Fakulty zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci.
- [11] FZV, 2013. „Modrá kniha“ *Fakulta zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci 2013-2014*, 2013. Interní dokument Fakulty zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci.
- [12] CHRÁSKA, Miroslav, 2004. Faktory ovlivňující studentské posuzování vysokoškolské výuky. In CHRÁSKA, Miroslav et al. *Evaluační pedagogické výzkumy a jejich metody*. Olomouc: Votobia, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého. ISBN 80-7220-210-3.
- [13] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [14] JACÍKOVÁ, Adéla a Michal BAČOVSKÝ, 2004. Studentské hodnocení kvality se zaměřením na vzdělávací procesy jako součást komplexního hodnocení kvality vysoké školy. In *Hodnocení kvality vysokých škol: sborník příspěvků z 5. semináře z cyklu „Hodnocení kvality vysokých škol“: Ústí nad Labem 27. - 28. 1. 2004*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-7044-543-2.
- [15] JANIŠ, Kamil, Blahoslav KRAUS a Pavel VACEK, 2008. *Kapitoly ze základů pedagogiky*. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-371-5.
- [16] KLAPILOVÁ, Světla, 1996. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc, Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci. ISBN 80-7067-669-8.
- [17] KÖNIGSMARKOVÁ, Ivana, 2002. *Porodní asistentka regulovaná profesí EU*. Hradec Králové: Nucleus HK. ISBN 80-86225-26-7.

- [18] KOTLANOVÁ, Anna, 2005. Vytváření zpětné vazby v hodnocení kvality. In *Hodnocení kvality vysokých škol: sborník příspěvků z 6. semináře z cyklu „Hodnocení kvality vysokých škol“: Ústí nad Labem 25. - 26. 1. 2005.* Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-7044-652-8.
- [19] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - Prostředí - Výchova: k otázkám sociální pedagogiky.* Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- [20] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [21] KRAUS, Blahoslav, 2010. Sociální pedagogika v kontextu společenských proměn. In *Sociální pedagogika ve střední Evropě 2010: inovace a nové trendy.* Brno: Institut mezioborových studií. ISBN 978-80-871-82-15-4.
- [22] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody.* Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- [23] MAREŠ, Jiří, 2006. *Manuál pro tvůrce a uživatele studentského posuzování výuky.* Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1234-8.
- [24] MAREŠ, Jiří a Šárka DOŠLÁ, 2008. *Studentské posuzování kvality výuky na celouniverzitní úrovni.* Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-075-3.
- [25] MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 – 2015.* 2010. [online]. © 2013 – 2014 MŠMT [cit. 2014-03-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/dlouhodoby-zamer-vzdelavaci-a-vedecke-vyzkumne-vyvojove-a>
- [26] MÜNSTEROVÁ, Eva, 2003. Co je to kvalita vysokých škol. In *Hodnocení kvality vysokých škol: sborník příspěvků ze 4. semináře z cyklu „Hodnocení kvality vysokých škol“: Ústí nad Labem 4. – 5. 2. 2003.* Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-7044-463-0.
- [27] MÜNSTEROVÁ, Eva, 2004. Úloha studentů při vytváření a hodnocení kvality vysokých škol. In KOTLANOVÁ, Anna et al. *1. mezinárodní škola na téma „Evaluace vysokoškolského vzdělávání“: sborník.* Tišnov: Sdružení SCAN. ISBN 80-86620-11-5.

- [28] NEZVALOVÁ, Danuše. *Strategie a formy vysokoškolské výuky* [elektronická skripta]. ©2013 [cit. 2014-02-17]. Plný text dostupný z: http://mofy.upol.cz/vystupy/strategie_a_formy_vs_vyuky.pdf
- [29] PODLAHOVÁ, Libuše et al., 2012. *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4217-5.
- [30] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [31] PRŮCHA, Jan, 1996. *Pedagogická evaluace: Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1333-8.
- [32] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [33] RITSCHELOVÁ, Iva, 2005. Rozdílné pohledy na kvalitu vysokých škol. In *Sborník příspěvků z 6. semináře z cyklu „Hodnocení kvality vysokých škol“*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-7044-652-8.
- [34] ROHLÍKOVÁ a VEJVODOVÁ, 2010. *Vyučovací metody na vysoké škole*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-7043-967-8.
- [35] ROTH, Oto, 1997. K některým teoretickým problémům hodnocení kvality ve vysokém školství. In ROTH, Oto. *Hodnocení kvality vysokých škol jako světový problém*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 80-238-0656-4.
- [36] SEMRÁD, Jiří, 1999. K pojetí předmětu sociální pedagogiky. In *Sociálně edukativní problémy mládeže a dospělých v reflexi pedagogické teorie a praxe: sborník příspěvků ze 7. konference ČPdS: 10. 10. 1998, Brno*. Brno: Konvoj. ISBN 80-85615-81-9.
- [37] SLAVÍK, Milan et al., 2012. *Vysokoškolská pedagogika pro odborné vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4054-6.
- [38] ŠIMEK, Dušan, 1999. Poznámky k validitě evaluací výuky. In *Hodnocení vysokoškolské výuky studenty: sborník referátů celostátní konference pedagogů a studentů VŠ: Brno, 14. 9. 1999*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-2171-3.

- [39] ŠMELOVÁ, Eva a Oldřich KŘÍŽ, 2003. Studentské hodnocení výuky - zkušenosti z VVŠ PV ve Vyškově. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů* [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- [40] ŠTÁVA, Jan a Vlastimil ŠVEC, 2002. *Náměty ke studentskému hodnocení vysokoškolské výuky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-037-9.
- [41] ŠULISTOVÁ, Radka a Marie TREŠLOVÁ, 2012. *Pedagogika a edukační činnost v ošetrovatelské péči pro sestry a porodní asistentky*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Zdravotně sociální fakulta. ISBN 978-80-7394-246-5.
- [42] VAŠUTOVÁ, Jaroslava et al., 1999. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělavatele učitelů*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta. ISBN 80-86039-97-8.
- [43] VENEROVÁ, Adéla et al, 2007. *Studentské hodnocení kvality: Stále hledáte kudy na to?* Brno: Vysoké učení technické. ISBN 978-80-214-3523-0.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

UP	Univerzita Palackého.
Sb.	Sbírky.
např.	Například.
atd.	A tak dále.
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy.
apod.	A podobně.
tj.	To je.
SRTI	Student Response to Instruction.
SEEQ	Students Evaluation of Educational quality.
tzv.	Takzvaný.
resp.	Respective.
PA	Porodní asistence.
OŠ	Ošetrovatelství.
FZV	Fakulta zdravotnických věd.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Propojení porodní asistence a sociální pedagogiky.....	22
Obrázek 2: Český a boloňský model vysokoškolských programů	26
Obrázek 3: Model interního vzájemného hodnocení na univerzitě.....	34
Obrázek 4: Model výuky, činitelé výuky (Slavík et al., 2012, s. 18).....	37
Obrázek 5: Třídění vyučovacích metod (Podlahová, 2012, s. 53).....	41

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Celkové hodnocení předmětů	58
Graf 2: Celkové hodnocení předmětů 1. ročníku, prezenční formy studia	59
Graf 3: Celkové hodnocení předmětů 1. ročníku, kombinované formy studia.....	61
Graf 4: Celkové hodnocení předmětů 2. ročníku, prezenční formy studia	62
Graf 5: Celkové hodnocení předmětů 2. ročníku, kombinované formy studia.....	64
Graf 6: Celkové hodnocení předmětů 3. ročníku, prezenční formy studia	65
Graf 7: Celkové hodnocení předmětů 3. ročníku, kombinované formy studia.....	67
Graf 8: Množství získaných vědomostí.....	69
Graf 9: Celkové hodnocení předmětů se sociálním zaměřením a ostatních předmětů	71
Graf 10: Porovnání prezenční a kombinované formy studia v celkovém hodnocení předmětů 1. ročníku studia	74
Graf 11: Porovnání prezenční a kombinované formy studia v celkovém hodnocení předmětů 2. ročníku studia	76
Graf 12: Porovnání prezenční a kombinované formy studia v celkovém hodnocení předmětů 3. ročníku studia	78

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Pojetí zdravotní výchovy	21
Tabulka 2: Dynamický model rolí, které mohou fakulty téže univerzity zastávat	34
Tabulka 3: Rozdíly mezi výukou a vzděláváním	37
Tabulka 4: Počty studentů studijního oboru Porodní asistentka FZV UP v Olomouci	53
Tabulka 5: Počty studentů zúčastněných ve výzkumu.....	53
Tabulka 6: Celkové hodnocení předmětů	57
Tabulka 7: Průměrné hodnocení předmětů 1. ročníku, prezenční formy studia	59
Tabulka 8: Průměrné hodnocení předmětů 1. ročníku, kombinované formy studia	60
Tabulka 9: Průměrné hodnocení předmětů 2. ročníku, prezenční formy studia	62
Tabulka 10: Průměrné hodnocení předmětů 2. ročníku, kombinované formy studia	63
Tabulka 11: Průměrné hodnocení předmětů 3. ročníku, prezenční formy studia	65
Tabulka 12: Průměrné hodnocení předmětů 3. ročníku, kombinované formy studia	66
Tabulka 13: Výsledky porovnání skupin předmětů v množství získaných vědomostí.....	69
Tabulka 14: Výsledky porovnání skupin předmětů v množství získaných vědomostí v předmětech se sociálním zaměřením a v ostatních předmětech.....	71
Tabulka 15: Výsledky porovnání prezenční a kombinované formy studia v celkovém hodnocení předmětů 1. ročníku studia.....	73
Tabulka 16: Výsledky porovnání prezenční a kombinované formy studia v celkovém hodnocení předmětů 2. ročníku studia.....	75
Tabulka 17: Výsledky porovnání prezenční a kombinované formy studia v celkovém hodnocení předmětů 3. ročníku studia.....	77

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI – Předměty se sociálním zaměřením

Příloha PII – Dotazník

Příloha PIII – Seznam hodnocených předmětů

PŘÍLOHA PI: PŘEDMĚTY SE SOCIÁLNÍM ZAMĚŘENÍM

(FZV, 2008, s. 34-111)

	Předmět	Charakteristika
1.	Komunikace	Předmět tvoří základ profesionálních znalostí a dovedností porodní asistentky při navazování kontaktu a získávání důvěry klienta i rodiny pro další účinnou a kvalitní péči o klientovy potřeby. Řeší problematiku mezilidské komunikace verbální i nonverbální, včetně komunikace mezi matkou a dítětem. Předmět má zásadní význam pro utváření správného psycho-terapeutického způsobu jednání studentů. Naučí studenty zásadám a dovednostem adekvátní komunikace s klienty, rodinami, ale i se spolupracovníky, empatie, devalvující projev v práci porodní asistentky.
2.	Obecná a vývojová psychologie	Předmět zahrnuje poznatky psychologických vědních disciplín – obecná psychologie, psychologie osobnosti, vývojová psychologie, psychologie zdraví. Zvláštní důraz je kladen na duševní zdraví žen a rodin včetně prevence negativních jevů ve společnosti. Seznamuje studenty se základní psychologickou terminologií, s psychickými procesy a jejich charakteristikou, s psychologickými teoriemi osobnosti, s poznatkami o citovém prožívání, kognitivních procesech a chování člověka. Předmět formuje vztah k povolání, rozvíjí profesní kompetence a učí studenty aplikovat psychologické teorie v praxi. Předmět poskytuje informace o typických způsobech prožívání, uvažování i chování v jednotlivých fázích lidského života. Předmět formuje vztah k povolání porodní asistentky, rozvíjí profesní kompetence a učí studenty aplikovat psychologické teorie v praxi.
3.	Paliativní a hospicová péče	Předmět je zaměřený na poskytování paliativní péče ve zdravotnických zařízeních, hospicích i v domácím prostředí klienta. Historie, filosofie a poslání péče formou hospic, multidisciplinární tým, organizace péče, péče o terminálně nemocné formou hospicové péče, práva terminálně nemocných, odborné činnosti sester a porodních asistentek u terminálně nemocných v péči hospice. Student bude seznámen s organizací práce při poskytování paliativní péče v hospici a ve zdravotnickém zařízení poskytujícím paliativní péči. Bude schopen hodnotit kvalitu života terminálně nemocných klientů a bude schopen poskytnout psychickou podporu klientům i jejich rodinám. Paliativní péče – obecná a specializovaná, principy, legislativa, důstojnost a kvalita života terminálně nemocných. Historie a současnost hospicového hnutí, financování, kritéria pro přijetí klienta, organizace péče, multidisciplinární tým. Ošetřovatelská péče a problematika symptomů v paliativní péči, specifika paliativní péče u vybraných skupin - geriatrické, chronického onemocnění.

		Duchovní péče – plánování a strategie, hodnocení duchovních potřeb, pastorační péče, doprovázení umírajících, práce s příbuznými, truchlení, péče o pozůstalé.
4.	Porodní asistence u ženy v šestinedělí	Předmět je součástí komplexu předmětů zaměřených na uspokojování individuálních potřeb žen a jejich rodin v období šestinedělí dle zásad procesu v porodní asistenci. Navazuje na poznatky z předmětu Porodnictví, Porodní asistence při fyziologickém těhotenství a porodu a Porodní asistence při nepravidelnostech a patologiích těhotenství a porodu. Učí porodní asistentky chápat matku a dítě jako jednotný celek.
5.	Psychopatologie a základy psychiatrie	Předmět je součástí komplexu předmětů klinického ošetřovatelství. Zaměřuje se na zdravotní výchovu v oblasti duševního zdraví a rozpoznávání mentálního statusu. Tvoří základ pro studium duševních chorob a jejich léčby. Zahrnuje základy poradenství, jednání v krizových situacích. Seznamuje s onemocněními, klinickými stavy a psychickými poruchami, které významně ovlivňují zdraví a kvalitu života člověka. Součástí jsou i klinické stavy, které se objevují u žen v souvislosti s těhotenstvím, porodem a obdobím šestinedělí, obdobím klimakteria. Technika navazování kontaktu s klientem. Specifické problémy práce s psychicky nemocnými. Pravidla pro jednání s anomálními osobnostmi, zásady asertivity. Specifické problémy práce s dětmi. Demonstrace klienta (video), návštěva centra pro léčbu PPP, přiblížení problematiky alkoholizmu, přiblížení problematiky toxikománie a abúzu drog, přiblížení problematiky mentální retardace.
6.	Rehabilitace v porodní asistenci	Předmět poskytuje dovednosti a vědomosti týkající se rehabilitačních úkonů využitelných v práci porodní asistentky. Cílem je souhrn zdravotnických, sociálních, ekonomických a jiných vědomostí, které směřují ke zlepšení nebo zachování funkční zdatnosti ženy, novorozence i kojence. Získané dovednosti studenti uplatní při samostatném vedení tělesné výchovy ve všech věkových obdobích ženy. Tyto praktické dovednosti jsou nezbytnou součástí podpory zdraví a prevence.
7.	Sociologie	Předmět poskytuje vědomosti ze základů sociologie. Naučí studenta chápat složitost socializace člověka, poukazuje na problémy socializace, na vliv společenského prostředí na utváření osobnosti, na zákonitosti vývoje a na problematiku zdraví a nemoci ze sociologického hlediska. Zahrnuje role a postavení žen ve společnosti. Determinanty vývoje člověka z pohledu sociologie. Rodina a společnost; socializace; potřeby a zájmy, postoje, motivace, hodnoty z pohledu sociologa. Sociologický výzkum - výzkumné techniky.
8.	Sociální psychologie	Předmět se zaměřuje na oblast sociální psychologie. Je koncipován jako teoretický celek. Prohlubuje poznatky o chování a jednání člověka – jako subjektu a aktéra sociálních situací a objasňuje proces sociální percepce, způsoby komunikace, in-

		<p>terakce ve formálních i neformálních sociálních skupinách a socializaci. Rodina jako primární skupina a socializační činitel, její význam ve smyslu bio-psycho-sociálního přístupu k onemocnění. Malé společenské skupiny a jejich vliv na člověka. Skupinová struktura, kompozice skupiny, vliv skupiny na některé psychické procesy. Aspekty sociální struktury. Systém rolí. Poznávání lidí, formování dojmu. Vliv sociálních skupin na změny v percepce. Stereotypy ve vnímání druhých. Stereotypy zaměřené na skupinu.</p>
9.	Výchova k reprodukčnímu zdraví	<p>Předmět poskytuje informace týkající se koncepce zdraví jednotlivce a rodiny. Zdůrazňuje jednu ze základních funkcí porodní asistence ve společnosti – edukační činnost v rámci podpory zdraví a prevence vzniku onemocnění a případných komplikací. Připravuje studující na jednu z budoucích kompetencí. Seznamuje studenty s obsahem, metodami a postupy v oblasti reprodukčního zdraví (sexuálního zdraví) a plánovaného rodičovství, které jsou určeny pro různé věkové skupiny klientů. Součástí výuky je i didaktická příprava jednotlivých témat pro budoucí klienty i klienty v různých věkových obdobích.</p>
10.	Výchova ke zdraví	<p>Předmět se zaměřuje na determinanty zdraví a na podporu zdraví celé populace. Hlavním východiskem je program WHO Zdraví 21. Zvláštní důraz je kladen na prevenci negativních jevů ve společnosti – např. závislosti, násilí páchané na ženách, dětech a seniorech. Národní programy podpory ke zdraví, člověk a jeho prostředí; práce a pracovní podmínky; výživa; tělesná aktivita; kouření, alkohol, drogy, gambling; stres a mentální hygiena; relaxace; násilí páchané na ženách, dětech a seniorech a jejich prevence.</p>

PŘÍLOHA PII: DOTAZNÍK

Ukázka dotazníku, který byl předložen studentům 1. ročníku, prezenční formy studia; názvy předmětů byly vždy upraveny pro jednotlivé ročníky.

Vážený studente, vážená studentko,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Chtěla bych zjistit pro svoji diplomovou práci názor studentů na výuku na Fakultě zdravotnických věd UP v Olomouci. V dotazníku byly použity otázky z dotazníku SRTI (Student Response to Instruction University of Massachusetts), který přeložil prof. PhDr. Miroslav Chráska, CSc. Výsledky šetření budou sloužit ke zkvalitnění výuky na Fakultě zdravotnických věd UP v Olomouci.

Pozorně si, prosím, přečtete otázky a zvolenou odpověď označte křížkem do příslušného sloupce. Dotazník je anonymní. Děkuji za spolupráci.

Studijní obor: Porodní asistentka						
Ročník:	1. <input checked="" type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	Forma:	Prezenční <input checked="" type="checkbox"/>	Kombinovaná <input type="checkbox"/>

Datum:	Pohlaví:	Žena <input checked="" type="checkbox"/>	Věk
---------------	-----------------	--	-----

5 - téměř vždy; 4 - často; 3 - někdy; 2 - zřídka; 1 - téměř nikdy; N – nevím, nelze odpovědět							
1.	Byl učitel na výuku dobře připraven?	5	4	3	2	1	N
	Obecná psychologie						
	Komunikace						
	Latina a lékařská terminologie						
	Lékařská biofyzika						
	Klinická biochemie						
	Anatomie						
	Potřeby člověka, diagnost. a el. dokumentace						
	Ošetrovatelské postupy						
	Výchova ke zdraví						
	Fyziologie						
5 - téměř vždy; 4 - často; 3 - někdy; 2 - zřídka; 1 - téměř nikdy; N – nevím, nelze odpovědět							
2.	Vysvětloval učitel látku jasně a srozumitelně?	5	4	3	2	1	N
	Obecná psychologie						
	Komunikace						
	Latina a lékařská terminologie						
	Lékařská biofyzika						
	Klinická biochemie						
	Anatomie						
	Potřeby člověka, diagnost. a el. dokumentace						
	Ošetrovatelské postupy						

	Výchova ke zdraví						
	Fyziologie						
5 - téměř vždy; 4 - často; 3 - někdy; 2 - zřídka; 1 - téměř nikdy; N – nevím, nelze odpovědět							
3.	Objasňoval učitel studentům to, co jim nebylo jasné?	5	4	3	2	1	N
	Obecná psychologie						
	Komunikace						
	Latina a lékařská terminologie						
	Lékařská biofyzika						
	Klinická biochemie						
	Anatomie						
	Potřeby člověka, diagnost. a el. dokumentace						
	Ošetrovatelské postupy						
	Výchova ke zdraví						
	Fyziologie						
5 - téměř vždy; 4 - často; 3 - někdy; 2 - zřídka; 1 - téměř nikdy; N – nevím, nelze odpovědět							
4.	Využíval učitel dobře čas výuky?	5	4	3	2	1	N
	Obecná psychologie						
	Komunikace						
	Latina a lékařská terminologie						
	Lékařská biofyzika						
	Klinická biochemie						
	Anatomie						
	Potřeby člověka, diagnost. a el. dokumentace						
	Ošetrovatelské postupy						
	Výchova ke zdraví						
	Fyziologie						
5 - téměř vždy; 4 - často; 3 - někdy; 2 - zřídka; 1 - téměř nikdy; N – nevím, nelze odpovědět							
5.	Vyvolával učitel u studentů zájem o probírané učivo?	5	4	3	2	1	N
	Obecná psychologie						
	Komunikace						
	Latina a lékařská terminologie						
	Lékařská biofyzika						
	Klinická biochemie						
	Anatomie						
	Potřeby člověka, diagnost. a el. dokumentace						
	Ošetrovatelské postupy						
	Výchova ke zdraví						
	Fyziologie						
5 - téměř vždy; 4 - často; 3 - někdy; 2 - zřídka; 1 - téměř nikdy; N – nevím, nelze odpovědět							
6.	Projevoval učitel osobní zájem o studenty a pomáhal v učení?	5	4	3	2	1	N
	Obecná psychologie						
	Komunikace						
	Latina a lékařská terminologie						
	Lékařská biofyzika						

UTB ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

	Klinická biochemie						
	Anatomie						
	Potřeby člověka, diagnost. a el. dokumentace						
	Ošetrovatelské postupy						
	Výchova ke zdraví						
	Fyziologie						
5 - téměř vždy; 4 - často; 3 - někdy; 2 - zřídka; 1 - téměř nikdy; N – nevím, nelze odpovědět							
7.	Poskytoval učitel studentům zpětnou vazbu o jejich výkonech?	5	4	3	2	1	N
	Obecná psychologie						
	Komunikace						
	Latina a lékařská terminologie						
	Lékařská biofyzika						
	Klinická biochemie						
	Anatomie						
	Potřeby člověka, diagnost. a el. dokumentace						
	Ošetrovatelské postupy						
	Výchova ke zdraví						
	Fyziologie						
5 - téměř vždy; 4 - často; 3 - někdy; 2 - zřídka; 1 - téměř nikdy; N – nevím, nelze odpovědět							
8.	Hodnotil učitel studenty ve výuce spravedlivě?	5	4	3	2	1	N
	Obecná psychologie						
	Komunikace						
	Latina a lékařská terminologie						
	Lékařská biofyzika						
	Klinická biochemie						
	Anatomie						
	Potřeby člověka, diagnost. a el. dokumentace						
	Ošetrovatelské postupy						
	Výchova ke zdraví						
	Fyziologie						
5 - téměř vždy; 4 - často; 3 - někdy; 2 - zřídka; 1 - téměř nikdy; N – nevím, nelze odpovědět							
9.	Podporoval učitel ve výuce spolupráci studentů?	5	4	3	2	1	N
	Obecná psychologie						
	Komunikace						
	Latina a lékařská terminologie						
	Lékařská biofyzika						
	Klinická biochemie						
	Anatomie						
	Potřeby člověka, diagnost. a el. dokumentace						
	Ošetrovatelské postupy						
	Výchova ke zdraví						
	Fyziologie						
5 – mnohem více než ve většině ostatních předmětů;							

4 - více než ve většině ostatních předmětů; 3 - přibližně stejně jako ve většině ostatních předmětů; 2 - méně než ve většině ostatních předmětů; 1 - mnohem méně než ve většině ostatních předmětů; N – nevím, nelze odpovědět							
10.	Kolik jste se toho v tomto předmětu naučili?	5	4	3	2	1	N
	Obecná psychologie						
	Komunikace						
	Latina a lékařská terminologie						
	Lékařská biofyzika						
	Klinická biochemie						
	Anatomie						
	Potřeby člověka, diagnost. a el. dokumentace						
	Ošetrovatelské postupy						
	Výchova ke zdraví						
	Fyziologie						
5 - téměř vždy byla efektivní; 4 - obvykle byla efektivní; 3 - občas byla efektivní; 2 - zřídka byla efektivní; 1 - téměř nikdy nebyla efektivní; N – nevím, nelze odpovědět							
11.	Jak byste celkově hodnotili efektivitu výuky?	5	4	3	2	1	N
	Obecná psychologie						
	Komunikace						
	Latina a lékařská terminologie						
	Lékařská biofyzika						
	Klinická biochemie						
	Anatomie						
	Potřeby člověka, diagnost. a el. dokumentace						
	Ošetrovatelské postupy						
	Výchova ke zdraví						
	Fyziologie						
5 - jeden z nejlepších; 4 - lepší než průměr; 3 - přibližně průměrný; 2 - horší než průměr; 1 - jeden z nejhorších; N – nevím, nelze odpovědět							
12.	Jak byste celkově hodnotili daný předmět?	5	4	3	2	1	N
	Obecná psychologie						
	Komunikace						
	Latina a lékařská terminologie						
	Lékařská biofyzika						
	Klinická biochemie						
	Anatomie						
	Potřeby člověka, diagnost. a el. dokumentace						
	Ošetrovatelské postupy						
	Výchova ke zdraví						
	Fyziologie						
6 – F nebo nesplnila; 5 - E; 4 - D; 3 – C; 2 – B; 1 – A nebo splnila							
13.	Je-li předmět ukončen zkouškou, zápočtem, kolokviem jaké hodnocení očekáváte („na	6	5	4	3	2	1

UTB ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

	první termín")?						
	Obecná psychologie - zk						
	Komunikace – Z		-	-	-	-	
	Latina a lékařská terminologie – K		-	-	-	-	
	Lékařská biofyzika – K		-	-	-	-	
	Klinická biochemie – K		-	-	-	-	
	Anatomie – zk						
	Potřeby člověka, diagnost. a el. dokumentace – zk						
	Ošetrovatelské postupy – zk						
	Výchova ke zdraví – K		-	-	-	-	
	Fyziologie - zk						

PŘÍLOHA PIII: SEZNAM HODNOCENÝCH PŘEDMĚTŮ

(FZV, 2013, s. 77-81)

	Předmět	Ročník	Forma studia
1.	Akutní a kritické stavy, ošetrovatelská péče při akutních a kritických stavech	3.	prezenční
2.	Anatomie	1.	prezenční kombinovaná
3.	Filozofie a etika	2.	prezenční kombinovaná
4.	Fyziologie	1.	prezenční kombinovaná
5.	Gynekologie	2.	prezenční kombinovaná
6.	Chirurgie, ošetrovatelská péče o nemocné v chirurgických oborech	3.	prezenční kombinovaná
7.	Klinická biochemie	1.	prezenční
8.	Komunikace	1.	prezenční kombinovaná
9.	Latina a lékařská terminologie	1.	prezenční kombinovaná
10.	Lékařská biofyzika	1.	prezenční kombinovaná
11.	Management ošetrovatelství a porodní asistence	3.	prezenční kombinovaná
12.	Mikrobiologie	1.	kombinovaná
13.	Neonatologie, ošetrovatelská péče o novorozence	2.	prezenční kombinovaná
14.	Obecná psychologie	1.	prezenční kombinovaná
15.	Odborná praxe v porodní asistenci	1., 2., 3.	prezenční kombinovaná
16.	Ošetrovatelské postupy	1.	prezenční kombinovaná
17.	Paliativní a hospicová péče	2.	prezenční kombinovaná
18.	Patologická fyziologie	2.	prezenční kombinovaná
19.	Patologie	2.	prezenční kombinovaná
20.	Pediatric, ošetrovatelská péče o děti	3.	prezenční kombinovaná
21.	Porodní asistence u ženy v šestinedělí	2.	prezenční kombinovaná

22.	Porodnictví	2.	prezenční kombinovaná
23.	Potřeby člověka, diagnostická a elektronická dokumentace	1.	prezenční kombinovaná
24.	Psychopatologie, základy psychiatrie	3.	prezenční kombinovaná
25.	Psychoterapie	2.	prezenční
26.	Rehabilitace v porodní asistenci	2.	prezenční kombinovaná
27.	Semináře k bakalářské práci	3.	prezenční kombinovaná
28.	Sociální psychologie	3.	prezenční kombinovaná
29.	Sociologie	2.	prezenční, kombinovaná
30.	Věřejné zdravotnictví	3.	prezenční kombinovaná
31.	Vnitřní lékařství, ošetrovatelská péče o nemocné	3.	prezenční kombinovaná
32.	Výchova k reprodukčnímu zdraví	3.	prezenční kombinovaná
33.	Výchova ke zdraví	1.	prezenční kombinovaná
34.	Výzkum v ošetrovatelství a porodní asistenci	3.	prezenční kombinovaná