

Empirická studie

KOČVAROVÁ, I., KALENDA, J. 2018. Hodnocení kvality studijních programů: validizace možnosti a limity dotazníku pro studenty a absolventy. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 8, č. 3, s. 25–47. ISSN 1804-526X.

<https://doi.org/10.11118/lifele2018080325>

Příspěvek redakce obdržela: 10. 12. 2018.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 15. 1. 2019.

HODNOCENÍ KVALITY STUDIJNÍCH PROGRAMŮ: VALIDIZACE MOŽNOSTI A LIMITY DOTAZNÍKU PRO STUDENTY A ABSOLVENTY

Ilona Kočvarová, Jan Kalenda

Abstrakt: Studie prezentuje validizaci částečně převzatého evaluačního nástroje pro sumativní hodnocení kvality vysokoškolských studijních programů, konkrétně modifikovanou podobu norského dotazníku Studiebarometeret. Model dotazníku pro studenty a absolventy validizovaný s využitím CFA skýtá široké možnosti aplikace ve vysokoškolské praxi, ale zároveň má mnohé limity, jako je především jeho částečná odlišnost pro dvě skupiny hodnotitelů. V každém případě se jedná o ojedinělý heuristický postup v české vysokoškolské praxi, který má potenciál pro další uplatnění a budoucí precizaci.

Klíčová slova: kvalita studijních programů, terciární vzdělávání, studenti, absolventi, evaluace, konfirmační faktorová analýza

Quality of Study Programs Assessment: Validation, Possibilities and Limits of the Questionnaire for Students and Graduates

Abstract: The study presents a validation of a partially modified evaluation tool for the purpose of summative evaluation of the university study programs, namely the modified form of the Norwegian Studiebarometeret questionnaire. The model of a questionnaire for students and graduates, which was validated using CFA, offers a wide range of applications in university practice, but at the same time, it has many limits, especially its partial difference for the two groups of evaluators.

Nevertheless, this is a unique heuristic practice in Czech university environment, which has a potential for further application and future clarification.

Key words: quality of study programs, tertiary education, students, graduates, evaluation, confirmatory factor analysis

Bádání v oblasti hodnocení výuky, kvality vzdělávání, vzdělávacího prostředí a spokojenosti se studiem patří již dlouhodobě k tradičním tématům mezinárodního výzkumu terciárního školství. O tom ostatně svědčí i celá řada přehledových studií (Benton & Cashin, 2011; Benton & Li, 2015; Berk, 2005, 2012; Cashin, 2003; Perry & Smart, 2007; Seldin, 1999), které se vývoji této problematiky do detailu věnují a mapují jeho empirickou, metodologickou a teoretickou genezi od sedmdesátých let až k dnešku.

V případě ČR se uvedená problematika začíná těšit větší míře pozornosti až v poslední dekádě, kdy jsou univerzity v návaznosti na novelu zákona o vysokých školách (VŠ zákon, 2016), nařízení vlády č. 274 (NV, 2016) a metodické pokyny Národního akreditačního úřadu (NAÚ, 2017) nuceny zavádět rozsáhlé systémy řízení kvality. Jejich velmi významnou součástí je i monitoring zpětné vazby od studentů a absolventů ohledně kvality studia.

Zvýšenou senzitivitu k danému tématu dokládá i monotematické číslo časopisu *Lifelong Learning* z roku 2018 „Kvalita ve vzdělávání“, které se k němu explicitně vztahuje (Adamec, 2018). Relevantní jsou v daném ohledu i předcházející publikace zaměřené na úvodní konceptualizaci zajišťování kvality pro účely řízení vysokých škol (Chvátalová, Kohoutek, & Šebková, 2008) či využití evropských standardů pro tento účel (Šebková, Beneš, & Roskovec, 2013; Kohoutek, 2014a), stejně jako mnohem aktuálnější literatura zaměřující se na národní politiku přístupu k evaluaci terciárního vzdělávání (Kohoutek, 2014b; Šíma, 2017).

V kontextu výrazného obratu ke kvalitě, stojícímu v opozici vůči předcházející masifikaci terciárního vzdělávání v ČR (Keller & Tvrđý, 2008; Koucký, 2009; Pabián, 2008; Prudký, Pabián, & Šíma, 2010), je třeba upozornit na důraz, který je kladen na transparentnost a zpětnou vazbu na vzdělávací procesy vysokých škol.

Zatímco část odborné literatury (Álvarez, Vernazza, & Alves, 2016; Burgess, Senior, & Moores, 2018; Lin, Chen, Chen et al., 2017; Liu, Wang, & Wu, 2017) jej považuje za nezbytný efektivní nástroj budování a rozvoje strategického řízení vysokých škol a jejich konkurenceschopnosti na globálním vzdělávacím trhu, druhá část autorů jej považuje za „diktát vnějších požadavků“ (Byers, Imms, & Hartnell-Young, 2018) na představitele akademické obce, „neoliberální režim“ řízení vysokých škol (Blackmore, 2009;

Muijs & Bokhove, 2017) či „kulturu auditu“ (Strathern, 2000) a „veřejné odpovědnosti“ (Linková & Stöckelová, 2012; Šima & Pabián, 2013), která má ve výsledku pramálo společného s poskytovanou kvalitou vzdělávání a služeb studentům.

V rámci této debaty se nepřikláníme ani k jednomu z uvedených pólů, neboť na jedné straně chápeme hodnocení vysokých škol jako nezbytný proces jejich dalšího rozvoje, který lze jen stěží uskutečňovat bez dat od aktérů z vnitřního (studentů) i vnějšího prostředí (absolventů a zaměstnavatelů), na druhou stranu jsme si však dobře vědomi heuristických limitů takovýchto šetření a možností využití jejich výsledků jakožto empiricky validních poznatků pro řízení vysokých škol.

V tomto duchu je koncipován i text této studie, jejímž předmětem je právě hodnocení kvality studijních programů z pohledu studentů a absolventů jedné z tuzemských veřejných vysokých škol. K tomu doplníme, že v návaznosti na řadu autorů (Finey & Finey, 2010; Gruber, Fuß, & Voss et al., 2010; Jongbloed, Enders, & Salerno, 2008; Joseph, Yakhou, & Stone, 2005) kvalitou pro případ této studie rozumíme míru spokojenosti studentů a absolventů s jimi studovanými studijními programy. Zaměřujeme se tedy na měkké indikátory kvality, které nelze považovat za přímo a zcela objektivně měřitelné, avšak maximálně orientované na uživatele vzdělávacích služeb vysoké školy.¹ V ČR stále není k dispozici dostatek validizovaných nástrojů pro měření hodnocení kvality studijních programů ze strany studentů a absolventů. Článek s ohledem na to nabízí jak nástroj vhodný pro zkoumání zpětné vazby na kvalitu studijních programů ze strany studentů a absolventů, tak kriticky diskutuje jeho validitu a možnosti využití poznatků jím získaných.

Zatímco v západních zemích, kde kvalitativní reforma terciárního systému odstartovala již v pozdních devadesátých letech (Douglas, Douglas, & Barends, 2006; Douglas, Douglas & McClelland, 2014; Liu, Wang, & Wu, 2017; Peter, 1997), existuje celá řada validizovaných nástrojů pro účely hodnocení kvality studia a studijních programů (viz např. Burgess, Senior, & Moores, 2018; Callendar, Ramdsden, & Griggs, 2014; Cheng & Marsh, 2010; Sabri, 2010; Yorke, Orr, & Blair, 2014) a hodnocení kvality probíhá unifikovaně podle stejných metodologických pravidel v celém terciárním systému, v ČR jsou

¹ V rámci systému řízení kvality sledujeme i objektivní, tedy ryze kvantitativní ukazatele kvality vzdělávací činnosti, jako jsou počty studijních programů, počty přihlášených, přijatých a zapsaných studentů, počty absolventů a nezaměstnaných absolventů atp. Na tyto ukazatele se v tomto textu nezaměřujeme.

vysoké školy postaveny do situace realizovat šetření zpětné vazby za pomoci vlastních prostředků a vlastních výzkumných nástrojů.²

Další důvod pro zaměření této studie spočívá ve vlivu spokojenosti aktérů vzdělávání na dvě významné oblasti. Za prvé, míra spokojenosti výrazně ovlivňuje loajalitu studentů a absolventů k vysoké škole. Čím více jsou studenti spokojeni s kvalitou vzdělávacích a dalších služeb, tím spíše jsou vůči instituci loajálnější a tím spíše o univerzitě pozitivně hovoří a mají tendenci ji doporučovat i novým uchazečům o studium (Ali, Zhou, Hussain et al., 2016; Alves & Raposo, 2007; Douglas, Douglas & McClelland, 2014; Green, Hood, & Neumann, 2015; Lin, Chen, Chen et al., 2017). Za druhé, míra spokojenosti s kvalitou studijních programů se promítá do studijních výsledků. Celá řada studií totiž poukazuje na úzký vztah mezi spokojeností v této oblasti a úspěšností dokončení studia či samotných výsledků vzdělávání (Jemelske, 2009; Karagiannopoulou & Christodulides, 2005; Pascarella & Terenzini, 2005; McCune & Enwistle, 2011; Richardson, 2005; Utriainen, Tynjälä, Kallio et al., 2018). V českém konetxtu nám tento důvod připadá zvláště důležitý, když vezmeme v úvahu rostoucí míru neúspěšnosti studií na vysokých školách (Fučík & Slepíčková, 2014; Vlk, Drbohlav, Fliegl et al., 2017).

1 Cíle studie

V návaznosti na úvodní argumentaci je hlavním záměrem této studie nabídnout částečně převzatý validizovaný nástroj k evaluaci studijních programů³ ze strany studentů a absolventů, nastínit možnosti práce s jeho výstupy a kriticky diskutovat jeho praktickou využitelnost pro hodnocení kvality vzdělávacích programů, která je měřena prostřednictvím míry spokojenosti studentů a absolventů s jejich studijními programy. Pro přehlednost členíme záměr této studie do tří dílčích cílů:

DC1: posoudit konstruktovou validitu a reliabilitu evaluačního nástroje pro zkoumání spokojenosti se studijními programy z pohledu studentů a absolventů vysoké školy;

DC2: nastínit možnosti práce s výsledky, které lze aplikací představeného nástroje získat;

² Standardizovaná celonárodní šetření kvality studijních oborů probíhají například ve Velké Británii (*National scale surveys*), v USA (*National Survey for Student Engagement*), v Austrálii (*Australia's Course Experience Questionnaire*), v Japonsku (*Japanese College Student Survey*) či v Norsku (*Studiebarometeret*), z jehož výzkumného nástroje v této studii čerpáme.

³ V rámci šetření bylo aplikováno označení „studijní obory“, užívané před změnou vysokoškolského zákona v roce 2016, a to z důvodu jeho lepší srozumitelnosti pro studenty i absolventy. V této studii využíváme označení „studijní programy“. Změna označení nemá dopad na zde prezentovaná zjištění.

DC3: kriticky diskutovat praktickou využitelnost nástroje.

Navazující text studie postupně sleduje stanovené dílčí cíle. Nejprve v metodologické části statě představíme realizované šetření včetně použitého nástroje. Následně budeme prezentovat výsledky validizace a posouzení reliability (DC1), abychom se v části věnované využitelnosti výsledků zaměřili na možnosti práce s výstupy pro studenty, absolventy a jejich částečnou komparaci (DC2). V pasážích věnovaných diskusi se zaměříme na kritickou reflexi přínosu a využitelnosti daného heuristického postupu pro strategické řízení vysokých škol (DC3).

2 Metodologie

Šetření bylo realizováno v akademickém roce 2017/2018 (konkrétně v lednu a únoru 2018) na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně (dále UTB). Hodnocení se zaměřilo na kvalitu studijních programů (v době realizace šetření konkrétních studijních oborů) na bakalářské, magisterské i doktorské úrovni, kterých bylo na šesti fakultách UTB evidováno v letech 2013–2017 od 171 do 190.

Jako cílová skupina⁴ šetření byli osloveni studenti 2. a 3. ročníků bakalářského studia, 1. a 2. ročníku navazujícího magisterského studia, 5. ročníku souvislého magisterského studia a 3. a 4. ročníku doktorského studia. Do výzkumu se celkově zapojilo 1 237 respondentů, což znamenalo vzhledem k počtu aktuálně studujících v daných ročnících 26% návratnost. Všechny studentské dotazníky byly zahrnuty do analýzy.

Dále byli osloveni absolventi všech fakult UTB, kteří ukončili studium v letech 2011–2014, tudíž se v době šetření pohybovali nejméně tři roky na trhu práce. V jejich případě se do výzkumu zapojilo 2 182 respondentů. Z celkového počtu 10 880 oslovených absolventů za dané období byla účast v šetření 20 %. Do statistické analýzy bylo zahrnuto 2 079 kompletně vyplněných dotazníků.

Aplikovaný evaluační nástroj je modifikovanou verzí norského dotazníku *Studiebarometeret*, který je produktem norské agentury NOKUT (Norwegian Agency for Quality Assurance in Education) a byl vytvořen v roce 2013 pro účely celonárodních šetření spokojenosti s kvalitou studia ve studijních programech na norských vysokých školách. Dotazník se v průběhu let jeho existence neustále vyvíjí, a to jak na úrovni dimenzí, tak i jednotlivých položek (NOKUT, 2017). V rámci našeho šetření pracujeme s modifikovanou verzí dotazníku z roku 2015 (tamtéž), přičemž změny se vztahují na dvě

⁴ V rámci evaluace studijních programů UTB byli osloveni také (potenciální) zaměstnavatelé absolventů, nicméně vzhledem k jejich počtu (283) a také vzhledem ke specifčnosti této skupiny hodnotitelů nejsou zahrnuti do této studie.

základní oblasti: překlad do češtiny a zároveň transformaci s ohledem na aplikaci pro účely sumativní evaluace studijních programů na české univerzitě s předpokládaným opakováním v tříletém cyklu. Vzhledem k tomu, že dotazník je poměrně komplexní a zasahuje širokou škálu dimenzí kvality studia, vybrali jsme pro účely našeho šetření pouze některé dimenze/položky. V tomto ohledu nám šlo o postižení obecných charakteristik kvality různých studijních programů. Strukturu nástroje, ačkoli je široce využíván v několika státech, jsme nepovažovali za závaznou, a to jak z důvodu jeho každoročního vývoje, tak z důvodu, že NOKUT neuvádí konkrétní parametry jeho validizace, případně podmínky aplikace či vyhodnocení. V rámci modifikace nástroje jsme primárně vycházeli z jeho původních dimenzí a položek, ale vytvořili jsme také jednu novou dimenzi, a to „mobilitní příležitosti“ pro hodnocení internacionalizace vysoké školy⁵ (viz tabulka 1).

Dotazník je v původní podobě zaměřen primárně na studenty, stejně je tomu tak i v případě jeho aplikace na UTB, nicméně po redukci vybraných dimenzí a položek pro účely ryze sumativní evaluace jsme se rozhodli jej aplikovat i na absolventy, aby byla umožněna (částečná) komparace výsledků. Aplikovanou verzi nástroje prezentuje tabulka 1.

Pro hodnocení jednotlivých položek byla aplikována klasická pětistupňová likertovská škála (1 = zcela nesouhlasím, 2 = částečně nesouhlasím, 3 = neutrální hodnocení, 4 = částečně souhlasím, 5 = zcela souhlasím⁶), kde se stoupajícími hodnotami roste míra spokojenosti hodnotitelů s danými aspekty kvality studijních programů (kromě reverzních položek v dimenzi „čas věnovaný studiu“). Protože se v rámci vnitřní evaluace UTB jednalo o první aplikaci tohoto nástroje, kladli jsme si otázky, nakolik bude v našem prostředí a v naší modifikaci splňovat požadavky kladené na validitu a reliabilitu a nakolik bude možné jeho výstupy komparovat mezi studenty a absolventy, respektive nakolik budou jeho výstupy využitelné v praxi. Všechny tyto body navazují na prezentované cíle studie a jsou dále zpracovány.

3 Validizace výzkumného nástroje

V této části se s ohledem na DC1 zaměřujeme na validizaci nástroje s využitím konfirmační faktorové analýzy (CFA) zvláště pro studenty a absolventy, a dále na stanovení reliability jeho dimenzí. Využíváme přitom moderní psychometrické postupy (viz např. Furr, 2018).

⁵ Také v následujících verzích dotazníku NOKUT je oblast internacionalizace zahrnuta.

⁶ V dimenzích „vzdělávání a podpora studentů“, „studijní prostředí“, „participace studentů“, „výstupy učení“ byly popisky škály formulovány od 1 (zcela nespokojen/a) do 5 (zcela spokojen/a).

Tabulka 1

Modifikovaná verze dotazníku Studiebarometeret pro studenty a absolventy UTB

Dimenze	Položky
Vzdělávání a podpora studentů	Nakolik jste v rámci vámi studovaného studijního oboru spokojen/a s následujícími oblastmi: 1. schopnost pedagogů činit výuku zajímavou 2. schopnost pedagogů vysvětlovat složitou učební látku 3. nakolik obsah výuky odpovídá studijnímu plánu 4. konstruktivní zpětná vazba na vlastní studijní výsledky 5. podpora ze strany vyučujících
Studijní prostředí	Nakolik jste v rámci vámi studovaného studijního oboru spokojen/a s následujícími oblastmi: 6. velikost studijních skupin (např. kruhů, seminárních skupin aj.) 7. učebny a další studijní prostory 8. vybavení a studijní pomůcky využívané při studiu 9. knihovna a knihovnické služby 10. počítačové vybavení a další IT služby (např. dostupnost připojení k internetu, dostupnost počítačů aj.)
Participace studentů	Nakolik jste v rámci vámi studovaného studijního oboru spokojen/a s následujícími oblastmi: 11. možnost studentů ovlivňovat obsah a formy výuky 12. způsob, jak se pracuje s kritikou a připomínkami studentů 13. vliv studentů na chod univerzity
Čas věnovaný studiu	Nakolik souhlasíte s následujícími výroky: 14. množství hodin pro výuku a další organizované aktivity je příliš vysoké 15. objem požadovaného učiva ke čtení je příliš vysoký 16. množství psaných úkolů je příliš vysoké
Relevance pro trh práce	Nakolik souhlasíte s tím, že váš studijní obor: 17. umožňuje uplatnění na trhu práce 18. dává dobré kariérní příležitosti 19. rozvíjí znalosti a dovednosti, které jsou užitečné v pracovním životě 20. umožňuje dostatečnou praxi
Mobilitní příležitosti	Nakolik souhlasíte s tím, že váš studijní obor: 21. dobře informuje o možnostech mezinárodní mobility 22. má dobrou nabídku mezinárodních mobility
Hodnocení	Do jaké míry souhlasíte s tím, že hodnocení vašich studijních výsledků: 23. vychází z obsahu vašeho vzdělávání 24. klade nároky na porozumění a vysvětlení látky
Výstupy učení	Nakolik jste spokojen/a se znalostmi a dovednostmi, které jste v průběhu studia prozatím získal/a: 25. teoretické znalosti 26. znalosti vědeckých pracovních postupů a výzkumem 27. vlastní zkušenosti s výzkumem 28. dovednosti uplatnitelné v pracovním životě 29. kritické myšlení a reflexe 30. schopnost spolupracovat s druhými 31. schopnost samostatné práce 32. komunikační dovednosti (zejména schopnost prezentovat své myšlenky) 33. psaná komunikace 34. schopnost inovativně přemýšlet
Očekávání, spokojenost a motivace	Nakolik souhlasíte s následujícími výroky: 35. má očekávání ohledně studia se naplnila 36. doporučil/a bych tento studijní program druhým 37. když vezmu v úvahu všechny věci, jsem s tímto oborem spokojený/á

Poznámka: Pro absolventy byly položky formulovány v minulém čase.

Tabulka 2

Indikátory kvality modelu

Skupina respondentů	Studenti	Absolventi
Chí-kvadrát	424,289	1 029,843
Počet stupňů volnosti	94	174
CMIN/DF	4,514	5,919
Statistická významnost	< 0,000 5	< 0,000 5
CFI	0,959	0,963
TLI	0,940	0,956
RMSEA	0,053	0,049

V rámci modelování bylo naším cílem vytvořit validizovanou podobu nástroje pro studenty a zvláště pro absolventy, protože jsme a priori nepředpokládali, že v těchto dvou skupinách budou výsledné modely totožné. Zajímalo nás, nakolik podobné/odlišné modely získáme aplikací těchž položek na dvě skupiny hodnotitelů. Předpokládali jsme, že v rámci validizace dojde k redukci položek i dimenzí nástroje. Primární pro nás bylo zachovat tematicky silně související položky, zachovat zamýšlené dimenze nástroje, které se zároveň ukážou jako reliabilní, a zároveň dostát obecným statistickým požadavkům na kvalitu modelů.

Tabulka 2 prezentuje statistické indikátory kvality (*Model Fit Indices*) za modely určené pro studenty a absolventy. Všechny sledované hodnoty z hlediska statistické analýzy splňují obecně uznávaná kritéria. Pouze hodnota TLI nedosahuje v případě studentů minimální doporučené hodnoty 0,95.

Tabulka 3 shrnuje redukci dimenzí a položek v modelech CFA pro studenty a absolventy. Zachované dimenze dotazníku, a tedy jeho validizované latentní faktory, nesou dále stručné označení F1–F5, přičemž jejich původní řazení je v redukované verzi pozměněno. Jednotlivé položky dotazníku jsou dále vyjádřeny jejich stručným opisem.

Pokud se zamyslíme nad problematičností dimenzí a položek, které nebyly zahrnuty ani do jednoho z modelů, jako jedna z možných interpretací se nabízí diskrepance v hodnocení studentů a absolventů různorodých studijních programů. Tři z původně uvažovaných dimenzí („vzdělávání a podpora studentů“, „čas věnovaný studiu“, „hodnocení“) jsou orientované na podrobnější aspekty výuky, které se mohou výrazně lišit napříč studijními předměty, v různých akademických letech a u různých vyučujících, tudíž je vhodnější je ze sumativní evaluace vyřadit a zaměřit se na ně v rámci pravidelného hodnocení výuky jednotlivých vyučujících v jednotlivých studijních před-

Tabulka 3

Redukce dotazníku pro studenty a absolventy na základě CFA

Dimenze	Redukce v modelu studentů	Redukce v modelu absolventů
Vzdělávání a podpora studentů	dimenze zcela vyřazena	dimenze zcela vyřazena
Studijní prostředí (F2)	vyřazeny položky: č. 6 (velikost studijních skupin) č. 9 (knihovna) č. 10 (IT služby)	vyřazena položka: č. 6 (velikost studijních skupin)
Participace studentů (F4)	žádné redukce	žádné redukce
Čas věnovaný studiu	dimenze zcela vyřazena	dimenze zcela vyřazena
Relevance pro trh práce (F3)	vyřazeny položky: č. 19 (kompetence) č. 20 (praxe)	vyřazena položka: č. 20 (praxe)
Mobilitní příležitosti (F5)	žádné redukce	žádné redukce
Hodnocení	dimenze zcela vyřazena	dimenze zcela vyřazena
Výstupy učení (F1)	vyřazeny položky: č. 25 (teoretické znalosti) č. 26 (výzkumné znalosti) č. 28 (dovednosti)	vyřazena položka: č. 28 (dovednosti)
Očekávání, spokojenost a motivace	dimenze zcela vyřazena	dimenze zcela vyřazena

mětech, a to z pohledu aktuálně studujících (což na UTB probíhá v každém semestru). Pokud jde o uvažovanou dimenzi „očekávání, spokojenost a motivace“, ta se naopak ve srovnání s ostatními dimenzemi jeví jako výrazně obecnější a tematicky široká, čímž z modelu vybočuje a zároveň nemá vnitřní konzistenci. Ze zachovalých dimenzí byly dále vyřazeny některé položky, konkrétně č. 6 (velikost studijních skupin), která jak z hlediska studentů, tak absolventů tematicky nespadá k dalším položkám v rámci dimenze „studijní prostředí“ (reflektuje spíše sociální, než materiální prostředí); dále položka č. 20 (praxe), která z hlediska hodnotitelů v obou skupinách pravděpodobně tvoří tematicky samostatnou jednotku, která se navíc bude značně lišit napříč studijními programy, a dále č. 28 (dovednosti), která je vzhledem k dalším položkám v příslušné dimenzi „výstupy učení“ obecnější.

V případě studentů na rozdíl od absolventů nespadají do F1 položky teoretické znalosti a výzkumné znalosti, jako by je studenti přímo neslučovali s dalšími položkami faktoru nazvaného „výstupy učení“, ale považovali je za oddělené části kurikula (spojené pravděpodobně s tvorbou závěrečné práce). Ve faktoru F2 nenašly v případě studentů uplatnění položky zaměřené na knihovnu a IT služby. Předpokládáme, že studenti (výrazně silněji než

absolventi) diferencují studijní prostředí na aspekty primárně klasické výuky (učebny a vybavení) a aspekty doplňkové (knihovna, IT služby) a tyto spolu tematicky neslučují. Absolventi, kteří posuzují studium z většího nadhledu, nahlíží tyto aspekty společně. V případě faktoru F3 se u studentů na rozdíl od absolventů neprosadila položka kompetence, jako by jejich posouzení na studenty teprve čekalo v pracovním životě a (zatím) je tematicky neslučovali s ostatními obecněji orientovanými položkami faktoru „relevance pro trh práce“.

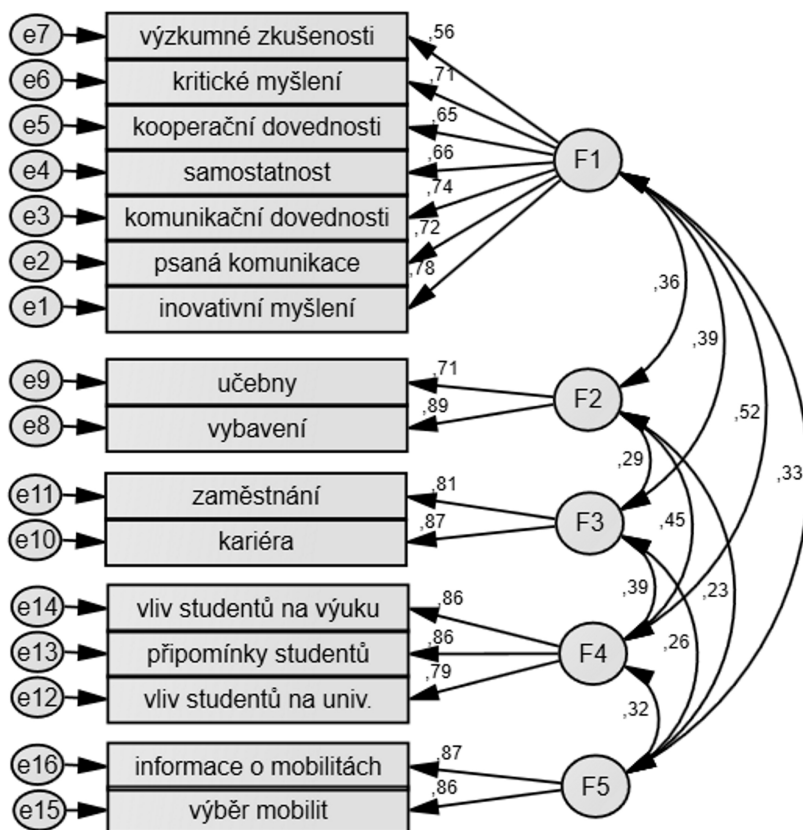
Faktory F4 a F5 byly v obou skupinách zachovány v původní uvažované podobě, což z nich činí spojovací články obou modelů (zde bez ohledu na posouzení *measurement invariance*, kterou v případě takto slabého překryvu dále nerozvádíme).

Faktory a položky, které byly zachovány v modelech CFA, prezentují obrázky 1 a 2.

Model ve verzi pro studenty zachovává pět faktorů. Všechny jsou vzájemně propojeny a sytí je dvě až sedm položek. Z aplikované verze dotazníku zachovává 16 položek (z původních 37), což je poměrně značná redukce vypovídající o tom, že některé dimenze původního nástroje (minimálně po jejich překladu a částečné modifikaci) nelze považovat za nosné z hlediska konstruktové validity. Naopak, dimenze a položky, které model zachovává, se jeví jako konstruktově validní, logicky konzistentní a jasně interpretovatelné.

Model ve verzi pro absolventy zachovává pět tematicky shodných faktorů o 2–9 položkách a celkem 21 položek. Model je stejný co do počtu faktorů, avšak bohatší co do počtu položek, přičemž hlavní rozdíly v porovnání se studentským modelem již byly uvedeny výše. V rámci modelu byly propojeny některé položky skrze jejich chybové složky (což v modelu na obrázku 2 znázorňují oboustranné šipky mezi nimi) a znamená to, že tyto položky spolu sdílejí navíc nějakou informaci, jsou si bližší než ostatní položky spadající do dané dimenze. Jedná se o následující: teoretické znalosti a výzkumné znalosti ($e_8 + e_9$); výzkumné znalosti a výzkumné zkušenosti ($e_7 + e_8$); komunikační dovednosti a psaná komunikace ($e_2 + e_3$); IT služby a knihovna ($e_{10} + e_{11}$). Všechna tato spojení se jeví jako relevantní z hlediska interpretace, ale mají také silný vliv na zvýšení kvality modelu. Specifikem modelu je položka č. 19 – kompetence. Ačkoli spadá do F3 („relevance pro trh práce“), je také propojena s F1 („výstupy učení“). V rámci F1 byla v podobné formulaci též zahrnuta do dotazníku (jako dovednosti)⁷, avšak, jak již bylo uvedeno, zde

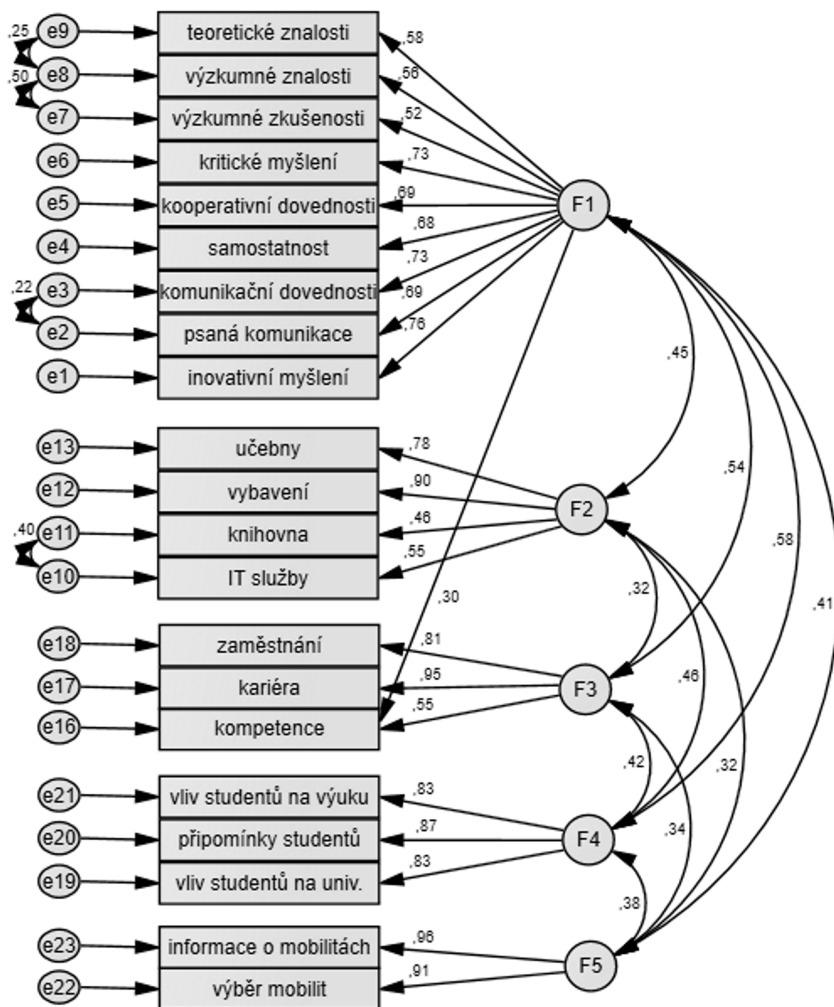
⁷ Položky rozvíjející znalosti a dovednosti, které jsou užitečné v pracovním životě („relevance pro trh práce“) a dovednosti uplatnitelné v pracovním životě („výstupy učení“), jsou významově podobné, avšak převzali jsme je jako původní součást dvou dimenzí nástroje, přičemž jsme v rámci analýzy čekali, která ze dvou formulací se v modelech prosadí.



Obrázek 1. Model dimenzí nástroje aplikovaného na zjišťování spokojenosti studentů s kvalitou studijních programů na UTB ve Zlíně.

Poznámka: Formát číslování vychází z programu SPSS Amos.

se neprosadila, pravděpodobně pro svou obecnost vzhledem k ostatním položkám. Ukazuje se, že z hlediska absolventů vysoké školy jsou kompetence spojovány jak s pracovní sférou (F3), tak se sférou školní (F1). Kompetence tedy v modelu fungují jako spojení mezi školou a prací. Takové propojení se z hlediska absolventů jeví jako logické a má v modelu své opodstatnění i z hlediska hodnot označovaných ve výstupu analýzy jako *Modification Indices*. Pro účely popisné analýzy je však praktické zahrnout každou položku do jednoho faktoru, a proto ji ponecháme ve faktoru F3, kam přísluší silněji.



Obrázek 2. Model dimenzí nástroje aplikovaného na zjišťování spokojenosti absolventů s kvalitou studijních programů na UTB ve Zlíně.

Poznámka: Formát číslování vychází z programu SPSS Amos.

Tabulka 4

Reliabilita faktorů vzešlých z modelu CFA pro studenty

Faktory	Počet položek	Reliabilita		
		Cronbachovo α	Gutmanovo $\lambda 6$	McDonaldovo ω
F1 Výstupy učení	7	0,860	0,855	0,864
F2 Studijní prostředí	2	0,777	0,635	0,777
F3 Relevance pro trh práce	2	0,806	0,675	0,806
F4 Participace studentů	3	0,873	0,824	0,874
F5 Mobilitní příležitosti	2	0,848	0,736	0,848

Tabulka 5

Reliabilita faktorů vzešlých z modelu CFA pro absolventy

Faktory	Počet položek	Reliabilita		
		Cronbachovo α	Gutmanovo $\lambda 6$	McDonaldovo ω
F1 Výstupy učení	9	0,877	0,885	0,880
F2 Studijní prostředí	4	0,794	0,776	0,797
F3 Relevance pro trh práce	3	0,861	0,820	0,867
F4 Participace studentů	3	0,880	0,832	0,880
F5 Mobilitní příležitosti	2	0,932	0,872	0,932

Na základě výše uvedených modelů prezentujeme hodnoty reliability pro vytvořené dimenze (tabulky 4 a 5), přičemž všechny jsou uspokojivé, ačkoli v případě faktorů o 2 položkách je jejich stanovení poněkud diskutabilní.

4 Využitelnost výsledků

Tato část studie navazuje na DC2. Jak ukazují výsledné modely CFA, dimenze dotazníku nelze považovat za shodné napříč studenty a absolventy, a to z hlediska nasycení shodných latentních faktorů jednotlivými položkami. Pouze dva faktory se na základě vizuální komparace modelů jeví jako shodné, a to F4 a F5. Pro účely srovnávání komplexních faktorů bychom museli jako výchozí přijmout jednotný model a výsledky obou skupin by tím byly značně zkrácené. Nemožnost pracovat s pěti společnými faktory (tedy s pěti celkovými hodnotami na bázi součtových/průměrových indexů) naši analýzu sice prodlouží a také znepřehlední, nicméně nesníží to úroveň její validity. Pokud chceme v rámci analýzy zachovat maximum dotazníkem získaných

informací, měli bychom se tedy držet jednotlivých položek. Přitom lze sledovat a komparovat jejich výsledky na bázi popisných statistik běžně implementovaných do nabídky statistického softwaru. To, že mnohé položky nejsou součástí modelu pro jednu, druhou či obě skupiny hodnotitelů, však neznámá, že by měly být z evaluačního šetření zcela vyřazeny. S pomocí faktorové analýzy sice nebyly zařazeny do latentních faktorů, ale to z nich nečiní nositele bezvýznamných informací. Lze s nimi dále pracovat, avšak pouze jako s jednotlivými položkami. V rámci budoucích aktualizací nástroje je lze aplikovat jako součásti (dalších) uvažovaných dimenzí. Validizace nástrojů, jak známo, není nikdy zcela ukončena (Urbánek, Denglerová, & Širůček, 2011, s. 144), ale musí se revidovat vzhledem k vyvíjejícímu se prostředí (zprůšňující se požadavky na kvalitu, měnící se prostředí vysokých škol a jejich hodnotitelů samozřejmě vedou k neustálému vývoji i na poli evaluačních nástrojů, což mimo jiné NOKUT každoročně reflektuje).

V základu (pro účely obecně srozumitelných výstupů pro zájemce z řad různorodých zainteresovaných stran) lze vystačit s tabulkou základních popisných statistik, která ukáže celkové hodnocení jednotlivých položek od ryze pozitivních po negativní. Pokud bychom jako referenční rámec použili výsledný model studentů a chtěli výsledky komparovat s absolventy na úrovni jednotlivých položek, došli bychom k výsledkům prezentovaným v tabulce 6, které poukazují na fakt, že hodnocení na škále 1–5, kde vyšší hodnoty znamenají pozitivnější hodnocení, je převážně pozitivní a mezi oběma dotazovanými skupinami se liší jen velmi nevýrazně.

Už základní popisné výsledky mohou sloužit jako podklad pro pracovníky vedení univerzity a podpořit, případně vyvrátit obecná očekávání spojená s výsledky. Náš výchozí předpoklad o tom, že hodnocení absolventů, kteří se přinejmenším tři roky pohybují na trhu práce, bude ve vztahu k hodnocení kvality studenty výrazně kritičtější,⁸ se na základě srovnávací analýzy nepotvrdil. Nedošlo k tomu dokonce ani v případě faktorů, u nichž bylo možné očekávat nejvýraznější rozdíly v hodnocení, a sice u evaluace „výstupů učení“ (F1) a „relevance pro trh práce“ (F3), což jsou faktory, které mohou právě kriticky posoudit absolventi na základě své individuální zkušenosti s pracovním prostředím a využitelností výstupních kompetencí učení.

Ačkoliv je obtížné takovýto výsledek interpretovat, domníváme se, že se do něj různým způsobem promítají následující vlivy, které jej umožní kontextualizovat: (1) v případě hodnocení absolventů působí pozitivní emoce spojené

⁸ Zahraniční autoři (Vila, Perez, & Morillas, 2012; Virtanen & Tynjälä, 2018) i tuzemské strategické dokumenty (RR VŠ, 2018) totiž kritizují vysoké školství za to, že není zpravidla schopné absolventy vybavovat praktickými předpoklady pro uplatnění na trhu práce a dostatečně relevantními výstupy učení.

Tabulka 6

Popisná komparace vybraných položek aplikovaného nástroje

	Studenti			Absolventi		
	med.	mod.	% spokojených	med.	mod.	% spokojených
F1: Výstupy učení						
Výzkumné zkušenosti	3	3	42	3	3	61
Kritické myšlení	3	4	72	4	4	76
Kooperativní dovednosti	4	4	85	4	4	91
Samostatnost	4	5	93	4	5	96
Komunikační dovednosti	4	4	82	4	4	87
Psaná komunikace	4	4	84	4	4	89
Inovativní myšlení	3	4	71	4	4	77
F2: Studijní prostředí						
Učebny	4	4	80	4	5	88
Vybavení	4	4	78	4	4	84
F3: Relevance pro trh práce						
Zaměstnání	4	4	76	4	5	69
Kariéra	3	4	70	4	5	68
F4: Participace studentů						
Vliv studentů na výuku	3	3	44	3	3	42
Připomínky studentů	3	3	46	3	3	49
Vliv studentů na univerzitu	3	3	48	3	3	54
F5: Mobilitní příležitosti						
Informace o mobilitách	3	3	59	3	3	50
Výběr mobilit	3	3	60	3	3	49

Poznámka: Tabulka obsahuje medián, modus a procentuální podíl spokojených stanovený na základě počtu hodnotitelů, kteří u dané položky zvolili možnost 4 nebo 5.

s nostalgii po předcházejícím studiu, které se následně odrážejí v mírně pozitivnějším hodnocení; (2) v případě stávajících studentů je to naopak mírná nejistota ohledně budoucí upotřebitelnosti znalostí a dovedností na trhu práce, která je spíše predisponuje k o něco málo negativějšímu postoji než u absolventů; (3) ČR patří mezi země s nejnižší nezaměstnaností vysokoškolsky vzdělaných osob z celé Evropské unie (Eurostat, 2018), což vytváří strukturální předpoklady pro kladné hodnocení relevance studijního programu pro trh práce; (4) ČR má rovněž podle některých autorů (Koucký

& Zelenka, 2013; Ryška & Zelenka, 2011) velmi vysoký podíl absolventů terciárního vzdělávání, kteří působí na pozicích nevyžadujících předcházející vysokoškolské vzdělání. Díky tomu mohou absolventi vnímat své výstupy z učení mnohem pozitivněji než samotní studenti; (5) anketní povaha realizovaného šetření, která může vést k vyšší míře nadreprezentovanosti absolventů, kteří jsou vůči své *alma mater* loajálnější a pozitivnější, což se projevuje i v jejich mírně pozitivnějším hodnocení. Podrobnější interpretace je však nad rámec zaměření tohoto textu.

Na základě prezentovaných popisných výsledků lze dále porovnat výsledky podle fakult, studijních programů, úrovní studia, forem studia, pracovního uplatnění absolventů aj. podle toho, jaké doplňující položky do evaluačního šetření zařadíme. V případě UTB se například ukazuje, že studenti, ale i absolventi kombinovaného studia jsou s naprostou převahou položek mírně spokojenější než studenti a absolventi prezenční formy studia. V rámci takto obecných komparací se běžně využívá index celkové spokojenosti (tedy součet nebo průměr za všechny společné položky bez ohledu na jejich faktorovou příslušnost). To je samozřejmě značně diskutabilní a velmi zjednodušující údaj, ale s jeho pomocí lze například stanovit procentuální podíl celkově spokojených a nespokojených hodnotitelů (na základě dohodnutých hraničních hodnot pro dané kategorie) a opět vysledovat jejich typické charakteristiky. V případě UTB se například ukazuje, že nespokojených (s celkovým průměrem 2,0) studentů je 29 (2 %) a absolventů 50 (2 %); naopak výrazně spokojených (s celkovým průměrem 4,5) studentů zaznamenáváme 96 (8 %) a absolventů 271 (13 %).

Pokud bychom chtěli s výslednými modely pracovat na vyšší úrovni (např. shluková analýza, regresní analýza, úseková analýza), museli bychom taktéž vycházet z faktu, že každá ze skupin má z velké části jiné faktorové řešení, a nejen proto by bylo nutné realizovat pro ně analýzy separátně. Práci s výsledky na vyšší úrovni si dovedeme představit například při hledání clusterů hodnotitelů podle typů studijních oborů, při modelování příčin předčasného ukončení studia ze strany studentů nebo při hledání faktorů ovlivňujících to, zda absolvent bakalářského studijního programu pokračuje/nepokračuje ve studiu v navazujícím magisterském studiu. Lze samozřejmě identifikovat i další oblasti, k jejichž evaluaci lze získaná data využít, přičemž některé zmíněné analýzy jsme již pro účely evaluace studijních programů na UTB aplikovali (dosud nepublikováno) a pomohly nám porozumět vyšším principům, které se projevují v hodnocení napříč studenty a absolventy naší univerzity, ale i částečně porovnat naše výsledky s univerzitami, které využívají podobné nástroje. Konzistentně se zahraničními šetřeními se například ukázalo, že míra spokojenosti nesouvisí s typem

studijního programu z hlediska zaměření, ale s jeho velikostí, výběrovostí (poměrem přijatých ku přihlášeným) a s úrovní studia. Podrobná prezentace a interpretace těchto zjištění však není předmětem tohoto textu.

5 Limity využitelnosti výsledků

Již z předcházejících pasáží je patrné, že aplikace standardizovaných evaluačních nástrojů pro hodnocení kvality studijních programů ve formě rozboru spokojenosti studentů a absolventů se studijními programy je sice efektivním nástrojem zpětné vazby, avšak disponuje celou řadou omezení, na něž je třeba uvážlivě pamatovat. Z tohoto důvodu a v návaznosti na DC3 chceme kriticky diskutovat limity praktické uplatnitelnosti představeného nástroje. Jedná se totiž o činitele, které významně ovlivňují interpretaci a manažerskou využitelnost poznatků jím získaných. Z našeho pohledu se jedná o tři základní druhy limitů:

Heuristické limity, které spočívají v tom, že daný výzkumný nástroj redukuje komplexní problematiku kvality vzdělávání na hodnocení spokojenosti s určitou doménou aktivit vysoké školy, čímž ji do určité míry zplošťuje a nelze jej považovat za jediný způsob získávání zpětné vazby, ať už na hodnocení studijních programů, či na kvalitu vzdělávacích a jiných činností. Heuristická omezení zároveň souvisejí i s tím, že daný evaluační nástroj je vhodný pouze pro sumativní hodnocení, které se pohybuje na úrovni velkých agregací dat – tj. na úrovni instituce (univerzity) a jejích součástí (fakult), případně samotných studijních programů. Nelze jej však používat k evaluaci konkrétních předmětů, vyučujících a vysoce specifických činností vysoké školy. V tomto ohledu je tudíž třeba pamatovat na pravidlo zdůrazňované Mertensenem (Mertens, 2007), že stupeň agregace dat přímo ovlivňuje výsledky, rámec jejich interpretace, využití pro manažerské rozhodování a aplikace (viz třetí limit níže).

Metodologické limity, které na prvním místě zahrnují reprezentativitu souboru respondentů. Dobrovolná účast studentů a absolventů ji rozhodně nezaručuje a v tomto ohledu je výsledky třeba interpretovat (nelze zobecňovat, nelze aplikovat inferenční statistiku). Doplňme však, že z hlediska realizace šetření nepovažujeme za efektivní zavádět povinnou účast na evaluaci ani náhodný výběr respondentů. Necht' demokratické principy univerzity umožní studentům a absolventům se dobrovolně rozhodnout, zda budou participovat na její evaluaci. Na druhém místě je pak ve vztahu k metodologickým limitům třeba zmínit návratnost v rámci šetření, která sice není vysoká, ale v porovnání s jinými šetřeními (např. MUNI, 2017; UHK, 2017; UPOL, 2017) z oblasti vysokoškolského prostředí je obvyklá.

V neposlední řadě mezi metodologické limity užití daného nástroje patří i obecně nízká variabilita hodnocení jednotlivých položek dotazníku (viz tabulka 6), neboť výsledky jsou vesměs podobné a převážně pozitivní. Na jedné straně jde o pozitivní zprávu pro management univerzity, na druhé straně však nepříliš variabilní hodnocení neumožňuje efektivní práci s daty. Díky tomu je výrazně snížena účinnost zisku zpětné vazby. Uvědomujeme si to zejména v případě absolventů, jimiž pravděpodobně nejsou hodnoceny oblasti, které by mohli mnohem kompetentněji (a případně kritičtěji) posoudit v porovnání se studenty. K tomu však dodejme, že jde o náš předpoklad, který by bylo třeba v dalších výzkumech empiricky ověřit, jelikož jak jsme ukázali výše, do hodnocení ze stran absolventů v ČR se promítá celá řada specifických psychologických a sociologických faktorů, které toto evaluační šetření nebylo s to postihnout (viz výše, srovnej též Ryška & Zelenka, 2011; Koucký & Zelenka, 2013).

Limity manažerského uplatnění, pro něž je charakteristické, že navazují jak na heuristické, tak na metodologické limity uvedené v předešlých dvou bodech. Na základě toho se domníváme, že výsledky získané daným nástrojem lze využít jen na úrovni vysoké agregace dat, tj. celé univerzity, případně fakult, nikoliv v rámci zásahů do jednotlivých předmětů a jejich studijních plánů či do úpravy konkrétních nabídek mobilit nebo forem nabízených stáží a praxí. V tomto ohledu poznatky získané tímto nástrojem musí nutně sloužit jako mezikrok identifikace silných a slabých míst instituce, která teprve na jejich základě může realizovat další evaluační aktivity (mnohem méně genericky pojaté). Ty jí umožní získávat zpětnou vazbu zejména na oblasti činností, jež mají nízké hodnocení, případně s cílem identifikovat jejich prostřednictvím hlubší příčinu a souvislosti problémů. Pro tento účel je pak možné použít nejen dotazníkových nástrojů, ale zejména různých forem smíšeného výzkumu, které se pro daný účel zdají být vhodnější. Veškeré poznatky získané uvedeným nástrojem je třeba interpretovat v souvislosti s jejich metodologickými omezeními a nelze je využívat k formativní evaluaci. Pro tento účel musí opět sloužit jiné postupy evaluace (např. pravidelné slovní hodnocení, hospitace aj.). Z hlediska uplatnitelnosti výsledků v praxi je též důležitá jejich provázanost na další informace ze studijní agendy, která automaticky umožní přiřazovat k hodnotitelům (především studentům) jejich dosavadní studijní výsledky aj. Takové propojení je však v současnosti naší vizí, ke které se budeme snažit propracovat s ohledem na možnosti technického řešení, ale i s ohledem na zachování anonymity hodnotitelů.

Závěr

V rámci této studie jsme představili výzkumný nástroj pro hodnocení kvality studijních programů jak ze strany studentů, tak absolventů. Domníváme se, že nástroj ve své představené podobě je široce uplatnitelný pro základní sumativní hodnocení kvality studijních programů na tuzemských vysokých školách. V tomto ohledu doplňme, že jeho inovativnost spočívá především v teoreticko-empirické stránce, neboť zavádí triangulaci evaluátorů do kvality vzdělávání umožňující komplexnější zpětnou vazbu na kvalitu studijních programů, která je i v případě mezinárodní literatury méně častou výzkumnou strategií (Benton & Cashin, 2011).

S ohledem na realizované šetření se jako další pokračování výzkumu v dané oblasti jeví další rozvoj nástroje a jeho propojování s relevantními informacemi o studentech a absolventech, které umožní mnohem podrobnější formu analýz zaměřených na faktory edukační (např. studijní výsledky), sociologické (např. profesní postavení respondenta, vzdělání rodičů aj.) a psychologické (např. míra autoregulace chování a emocí, hodnotová orientace aj.), které ovlivňují spokojenost se studijními programy. Nástroj můžeme doporučit pro aplikaci na dalších univerzitách, přičemž výsledky jeho aplikace (v případných dalších modifikacích) mohou napomoci jeho dalšímu vývoji v prostředí českého terciárního vzdělávání.

Literatura

- ADAMEC, P. (2018). Editorial. *Lifelong Learning – Celoživotní vzdělávání*. Monotematické číslo „Kvalita ve vzdělávání“, 8(2), 5–7.
- ALI, F., ZHOU, Y., HUSSAIN, K., NAIR, P. K., & RAGAVAN, N. A. (2016). Does higher education service quality effect student satisfaction, image and loyalty? A study of international students in Malaysian public universities. *Quality Assurance in Education*, 24(1), 70–94.
- ALVES, H., & RAPOSO, M. (2007). Conceptual model of student satisfaction in higher education. *Total Quality Management*, 18(5), 571–588.
- ÁLVAREZ, R. V., FREIRA, D., VERNAZZA, E., & ALVES, H. (2016). Can students' satisfaction indexes be applied the same way in different countries? *International Review of Public Nonprofit Market*, 13(1), 101–118.
- BENTON, S. L., & CASHIN, W. E. (2011). *Student ratings of teaching: A summary of research and literature*. IDEA Cetner, Kansas University. Dostupné z: http://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA_66.pdf
- BENTON, S. L., & LI, D. (2015). *Response to a Better Way to Evaluate Undergraduate Teaching*. IDEA Cetner, Kansas University. Dostupné z: https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/A_Better_Way_to_Evaluate.pdf

- BERK, R. A. (2005). Top 20 strategies to increase the online response rates of student rating scales. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 8(2), 98–107.
- BERK, R. A. (2012). *Top 10 flashpoints in student ratings and the evaluation of teaching: What faculty administrators must know to protect themselves employment decisions*. Sterling, Virginia: Stylus.
- BLACKMORE, J. (2009). Academic pedagogies, quality logics and performative universities: Evaluating teaching and what students want. *Studies in Higher Education*, 34(8), 857–872.
- BYERS, T., IMMS, W., HARTNELL-YOUNG, E. (2018). Comparative analysis of the impact of traditional versus innovative learning environment on students attitudes and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 58(1), 167–177.
- BURGESS, A., SENIOR, C., & MOORES, E. (2018). A 10-year case study on the changing determinants of university student satisfaction in the UK. *PLoS ONE*, 13(2), e0192976. DOI: 10.1371/journal.pone.0192976
- CALLENDAAR, C., RAMSDEN, P., & GRIGGS, J. (2014). *Review of the National Student Survey: HEFCE*. Dostupné z: <http://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/year/2014/nssreview/>
- CASHIN, W. E. (2003). Evaluating college and university teaching: Reflections of a practitioner. In Smart, J. C. (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (s. 531–593). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- CHENG, J. H. S., & MARSH, H. W. (2010). National Student Survey: Are differences between universities and courses reliable and meaningful? *Oxford Review of Education*, 36(6), 693–712.
- DOUGLAS, J., DOUGLAS, A., & BARENS, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 251–267.
- DOUGLAS, J. A., DOUGLAS, A., MCCLELLAND, R., & DAVIES, J. (2014). Understanding student satisfaction and dissatisfaction: An interpretative study in the UK higher education context. *Studies in Higher Education*, 39(1), 251–267.
- EUROSTAT (2018). Unemployment of Tertiary Education Students. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- FINNEY, T. G., & FINNEY, R. Z. (2010). Are students their universities' customers? An exploratory study. *Education + Training*, 52(4), 276–291.
- FUČÍK, P., & SLEPIČKOVÁ, L. (2014). Studenti, kteří odcházejí: Kvantitativní analýza nedokončených vysokoškolských studií. *AULA*, 22(1), 24–54.
- FURR, R. M. (2018). *Psychometrics: An introduction*. Third edition. Los Angeles: SAGE.
- GREEN, H. J., HOOD, M., & NEUMANN, D. L. (2015). Predictors of Student Satisfaction with University Psychology Courses: A Review. *Psychology Learning & Teaching*, 14(2), 131–146.
- GRUBER, T., FUSS, S., VOSS, R., & ZIKUDA, M. G. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: Using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105–123.

- CHVÁTALOVÁ, A., KOHOUBEK, J., & ŠEBKOVÁ, H. (Eds.) (2008). *Zajišťování kvality v českém školství*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- JEMELSKE, E. (2009). Measuring the impact of a university first-year experience program on student GPA and retention. *Higher Education*, 57(3), 373–391.
- JONGBLOED, B., ENDERS, J., & SALERNO, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56(3), 303–324.
- JOSEPH, M., YAKHOU, M., & STONE, G. (2005). An educational institution's quest for service quality: Customers' perspective. *Quality Assurance in Education*, 13(1), 66–82.
- KARAGIANNPOULOU, E., & CHRISTODULIDES, P. (2005). The impact of Greek University Students' perceptions of their learning environment on approaches to studying and academic outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43(6), 329–350.
- KELLER, J., & TVRDÝ, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: SLON.
- KOHOUBEK, J. (2014a). European standards for quality assurance and institutional practices of student assessment in the UK, the Netherlands and the Czech Republic. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2014, 39(3), 310–325.
- KOHOUBEK, J. (2014b). Analysing instrument mixes in quality assurance: The Czech and Slovak accreditation commissions in the era of mass higher education. *Quality in Higher Education*, 20(1), 83–102.
- KOUČKÝ, J. (2009). Kolik máme vysokoškoláků? Expanze terciárního vzdělávání v ČR ve vývojovém a srovnávacím pohledu. *Aula*, 17(1), 5–19.
- KOUČKÝ, J., & ZELENKA, M. (2013). Kontext a důsledky vzdělávací expanze. Proměny českého školství, úrovně vzdělávání, sociálních nerovností, gramotnosti a uplatnění absolventů. In STRAKOVÁ, J., & VESELÝ, A. (Eds.). *Předpokaldy úspěchu v práci a životě. Výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC* (s. 195–222). Praha: Dům zahraniční spolupráce.
- LIN, K.-J., CHEN, H.-M., CHEN, H.-M., & CHANG, Y.-S. (2017). The effect of TQM strategy on learning satisfaction and loyalty of students – the mediation effect of teaching quality. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 15(1), 49–56.
- LINKOVÁ, M., & STÖCKELOVÁ, T. (2012). Public accountability and the politicization of science: The peculiar journey of Czech research assessment. *Science and Public Policy*, 39(5), 398–409.
- LIU, L., WANG, Y. S., WU, T. J. (2017). Student Satisfaction Scale Development and Application for Sport Management in China. *Euroasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(5), 1429–1444.
- MCCUNE, V., & ENWISTLE, N. (2011). Cultivating the disposition to understand in 21st century university education. *Learning and Individual Difference*, 21(3), 303–310.
- MERTENS, D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. London: SAGE Publications.

- MUNI (2017). *Zpráva o vnitřním hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností Masarykovy univerzity*. Brno: MUNI. Dostupné z: https://www.muni.cz/do/rect/metodika/rozvoj/kvalita/ia/zovnh/Zprava_o_vnitrnim_hodnoceni_MU_final.pdf?lang=cs
- MUIJS, D., & BOKHOVE, CH. (2017). Postgraduate student satisfaction: A multilevel analysis of PTES data. *British Educational Research Journal*, 43(5), 904–930.
- NAÚ (2017). *Metodické materiály pro přípravu žádosti a akreditaci studijního programu*. Praha: Národní akreditační úřad. Dostupné z: <https://www.nauvs.cz/index.php/cs/metodiky>
- NV (2016). *Nařízení vlády ze dne 24. srpna 2016 o standardech pro akreditace ve vysokém školství*. Praha: Vláda ČR.
- NOKUT (2017). *Previous questionnaires*. Dostupné z: <https://www.nokut.no/en/studiebarometeret/previous-questionnaires/>
- PABIÁN, P. (2008). Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: Koncepce Martina Trowa. *Aula*, 16(2), 31–40.
- PASCARELLA, E. T., & TEREZINI, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- PETER, A. M. (1997). Quality in European higher education: Recent trend and their historical roots. *European Journal of Education*, 32(2), 111–127.
- PERRY, R. P., & SMART, J. C. (Eds.) (2007). *The Scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- PRUDKÝ, L., PABIÁN, P., & ŠÍMA, K. (2010). *České vysoké školství na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009*. Praha: Grada Publishing.
- RR VŠ (2018). *Rámec rozvoje vysoké školství do roku 2020*. Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/>
- RICHARDSON, J. T. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of literature. *Assesment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387–415.
- RYŠKA, R., & ZELENKA, M. (2011). *Absolventi vysokých škol: Hodnocení vzdělávání, uplatnění na trhu práce kompetence*. Praha: Středisko vzdělávací politiky.
- SABRI, D. (2010). Student Evaluations of Teaching as 'Fact-Totems': The Case of the UK National Student Survey. *Sociological Research Online*, 18(4), 15.
- SELDIN, P. (Ed.) (1999). *Changing practices in evaluationg teaching: A practical guide to improved fakulty performance and promotion/decisions*. Bolton, Massachusetts: Anker.
- STRATHERN, M. (Ed.) (2000). *Audit cultures: Anthropological studies in accountability, ethics and the academic*. London – New York: Routledge.
- ŠÍMA, K. (2017). Evidence in Czech research evaluation policy: Measured and contested. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 13(1), 81–95.
- ŠÍMA, K. & PABIÁN, P. (2013). *Ztracený Humboltův ráj: Ideologie jednoty a výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: SLON.

- ŠEBKOVÁ, H., BENEŠ, J., & ROSKOVEC, V. (2013). *Využití evropských standardů pro zajištění kvality na českých vysokých školách*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, v nakladatelství Vyšehrad.
- UHK (2017). *Zpráva o vnitřním hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností na UHK*. Dostupné z: <http://www.uhk.cz/Download/?DocumentId=30897>
- UPOL (2017). *Zpráva o vnitřním hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností Univerzity Palackého v Olomouci*. Dostupné z: https://www.upol.cz/fileadmin/userdata/UP/uredni-deska/zakladni_dokumenty/zprava_hodnoceni_kvality-15_12_2017.pdf
- URBÁNEK, T., DENGLEROVÁ, D., & ŠIRŮČEK, J. (2011). *Psychometrika: Měření v psychologii*. Praha: Portál.
- UTRIAINEN, J., TYNJÄLÄ, P., KALLIO, E., & MARTTUNEN, M. (2018). Validation of modified of the experience of teaching and learning questionnaire. *Studies in Educational Evaluation*, 56(1), 133–143.
- VILA, L., PEREZ, P., & MORILLAS, F. (2012). Higher Education and the development of competencies for innovation in the workplace. *Management Decision*, 50(9), 1634–1648.
- VIRTANEN, A., & TYNJÄLÄ, P. (2018). Factors explaining the learning of generic skills: A study of university students' experiences, *Teaching in Higher Education*. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1515195>
- VLK, A., DRBOHLAV, J., FLIEGL, T., HULÍK, V., STIBURK, Š., & ŠVEC, V. (2017). *Studijní neúspěšnost na vysokých školách. Teoretická východiska, empirické poznatky a doporučení*. Praha: SLON.
- VŠ zákon (2016). *Novela zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, platná od 1. 9. 2016*. Praha: Vláda ČR.
- YORKE, M., ORR, S. & BLAIR, B. (2014). Hit by a perfect storm? Art & Design in the National Student Survey. *Studies in Higher Education*, 39(10), 178–810.

Autoři

Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu, Štefánikova 5670, 760 01 Zlín, e-mail: kocvarova@utb.cz

Mgr. Jan Kalenda, Ph.D., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu, Štefánikova 5670, 760 01 Zlín, e-mail: kalenda@utb.cz