

Studentské hodnocení oboru sociální pedagogika na UTB ve Zlíně

Bc. Markéta Lažová

Diplomová práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Markéta LAŽOVÁ**

Osobní číslo: **H10530**

Studijní program: **N 7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Studentské hodnocení oboru sociální pedagogika na
UTB ve Zlíně**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti pedagogické evaluace a studentského hodnocení VŠ.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace smíšeného výzkumu.

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:

FREIBERGOVÁ, Zuzana. Hodnocení kvality studijních programů. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2000. ISBN 80-86302-20-2.

MAREŠ, Jiří. Manuál pro tvůrce a uživatele studentského posuzování výuky. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1234-8.

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

CHRÁSKA, Miroslav et al. Evaluační pedagogický výzkum a jejich metody. Praha: Olomouc: Votobia, Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7220-210-3.

PRŮCHA, Jan. Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků. Brno: MU v Brně, 1996. ISBN 80-210-1333-8.

ŠTÁVA, Jan a Vlastimil ŠVEC. Náměty ke studentskému hodnocení vysokoškolské výuky. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-037-9.

VENEROVÁ, Adéla et al. Studentské hodnocení kvality: stále hledáte kudy na to? Brno: Akademické centrum studentských aktivit, VUT, 2007. ISBN 978-80-214-3523-0.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jarmila Šťastná

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

30. listopadu 2011

Termín odevzdání diplomové práce:

27. dubna 2012

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012


doc. Ing. Aněžka Lengalová, 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 25. 4. 2018

.....

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 nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

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

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

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či 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). *Odírá-li autor takového díla udělit svolení bez vádného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem pedagogické evaluace. Práce si klade za cíl přiblížit toto téma širší veřejnosti a seznámit čtenáře s jejími teoretickými východisky. Teoretická část se opírá o vymezení základních pojmů a definic. Následně se pak prakticky věnuje konkrétnímu výzkumu studentského hodnocení, oboru sociální pedagogiky na UTB ve Zlíně, se zaměřením na poslední ročníky v ukončující akreditaci oboru.

Klíčová slova: Pedagogická evaluace, studentské hodnocení, obor sociální pedagogika, edukační prostředí, sociální klima na vysoké škole.

ABSTRACT

This thesis deals with the subject of education evaluation. The work aims to bring this subject to wider public and to acquaint the reader with its theoretical bases. Theoretical part relies on definition of basic terms and definitions. Furthermore it then practically went for particular research of students' assessment of Social Pedagogic Course on TBU in Zlin focusing on finishing last years in the field of accreditation.

Keywords: Educational evaluation, Students' assessment, Social Pedagogic Course, Educational environment, Social climate at the college.

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Jarmile Šťastné, za odbornou pomoc, podněcující inspiraci a vstřícnost v průběhu celé práce. Můj dík patří také mé rodině a přátelům za nenahraditelnou podporu během studia.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PEDAGOGICKÁ EVALUACE NA VYSOKÉ ŠKOLE.....	13
1.1 VY MEZENÍ POJMU PEDAGOGICKÁ EVALUACE.....	13
1.1.1 Pedagogická evaluace na vysoké škole	14
1.1.2 Studentské hodnocení jako součást pedagogické evaluace.....	15
1.2 KVALITA VE VYSOKOŠKOLSKÉM PROSTŘEDÍ.....	16
1.2.1 Náhledy na kvalitu z pohledu subjektů vysokoškolského vzdělávání.....	17
1.2.2 Požadavky na kvalitu vysoké školy.....	19
2 EDUKAČNÍ REALITA	21
2.1 VYMEZENÍ POJMU EDUKACE.....	21
2.1.1 Výchova a její souvislosti	22
2.1.2 Proces vzdělávání na vysoké škole	23
2.2 EDUKAČNÍ PROSTŘEDÍ	25
2.2.1 Edukační prostředí na vysoké škole	26
2.2.2 Vymezení pojmu psychosociální prostředí	26
2.2.3 Sociální klima na vysoké škole	28
2.3 STUDENT JAKO SUBJEKT EDUKACE V TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	30
2.3.1 Motivace studentů ke vzdělávání	31
2.4 PEDAGOG V TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	32
II EMPIRICKÁ ČÁST.....	33
3 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	34
3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	34
3.2 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	34
3.3 STANOVENÍ HYPOTÉZ	35
3.4 POJETÍ VÝZKUMU	35
3.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	35
3.6 TECHNIKA VÝZKUMU	37
3.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	37
4 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....	39
4.1 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	39
4.1.1 Jak studenti hodnotí kvalitu studia.....	39
4.1.2 Jak studenti hodnotí poradenství a atmosféru na fakultě	46
4.1.3 Jak studenti hodnotí prostředí a služby	48
4.1.4 Jak studenti hodnotí studentské organizace	50
4.1.5 Jak studenti hodnotí finanční podmínky při studiu	51
4.1.6 Jaké studenti vnímají pozitiva a negativa studia sociální pedagogiky	51
4.1.7 Jak studenti vnímají sociální klima na VŠ v jeho jednotlivých částech.....	52

4.1.8	Jaké jsou studentovy postoje ke studovanému oboru a budoucímu uplatnění.....	53
4.1.9	Jsou rozdíly v hodnocení kvality mezi 3. ročníkem Bc. a 2. ročníkem nMgr.	56
4.2	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	57
ZÁVĚR		60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		62
SEZNAM TABULEK.....		65
SEZNAM PŘÍLOH.....		68

ÚVOD

Studentské hodnocení je nástroj, který využívá v současnosti mnoho vysokých škol. Tento instrument má relativně hodně forem a i jeho cíle mohou být různé v souvislosti s jeho záměrem. Základem jsou však studenti konkrétní vysoké školy, kteří svými názory přispívají ke zpětné vazbě určené pedagogům, řízení určité fakulty či celé dané univerzitě.

Diplomová práce se zabývá tématem studentského hodnocení na vysoké škole, které je součástí pedagogické evaluace. Oblast pedagogické evaluace mě zaujala v souvislosti se studiem. Protože se ale jedná o velmi širokou oblast, snažila jsem se orientovat na tu část, která je mi nejbližší. Vzhledem k tomu, že jsem studentkou v interakci s ostatními studenty, tak jsem zaznamenávala úsečně jejich názory na naše společné studium, z toho následně vyvstala potřeba formovat získávané informace do určitého uspořádaného celku, který by měl nějakou výpovědní hodnotu. Spatřuji také výhodu v tom, že se jednalo o mé rovnocenné kolegy a při zjišťování informací jsem nebyla zatížena stigmatem nadřazeného objektu. K výběru tématu mě dále inspirovaly výzkumy z oblasti sociálního klimatu na vysokých školách, jež je velmi málo probádanou oblastí a stálo by za větší pozornost. Mým cílem je uchopit téma globálně v souvislosti s pojetím edukačního prostředí. Práce se orientuje na to, co si studenti myslí o prostředí při studiu, které je obklopuje. Jde jak o fyzikální parametry, služby a danou vnímanou kvalitu ve vyučování, tak také o sociální klima, ono nehmataelné ovzduší, které je všudypřítomné.

Pedagogická evaluace je v současnosti známým a užívaným pojmem i u nás, avšak v zahraničí má poměrně delší tradici a stabilnější teoretické zázemí. Podobně je to i se studentským hodnocením. V době socialismu, který zde přetrvával, nebylo „potřeba“ zkoumat vzdělávací prostředí. V devadesátých letech se metody pedagogické evaluace i studentského hodnocení hojně rozšířili a v současnosti se mnoho autorů snaží tento fenomén podchycovat, zkoumat a dále rozvíjet, a to z různých úhlů. Avšak v současnosti je u nás stále málo literatury, stěžejní díla vychází od Průchy. Ohledně studentského hodnocení jsou vypracovány nejrůznější zprávy, sborníky a články avšak ucelená monografie u nás také stále chybí. V souvislosti studentského hodnocení na úrovni jednotlivých škol, se každá univerzita věnuje této problematice po svém. Nejznámějšími autory z této oblasti jsou Mareš, Lašek, Grecmanová.

Práce má za cíl nabídnout teoretická východiska v oblasti pedagogické evaluace, jejího konkrétního elementu studentského hodnocení a tolik významného pojmu kvalita v této oblasti. Na teoretická východiska navazuje konkrétní příklad ve formě realizovaného studentského hodnocení. Nahlédnout do mysli studenta a zjistit, jak vnímá své již skoro ukončující studium. V této oblasti se pak práce zaměřuje na zkoumání vzájemných vztahů v dílčích částech onoho edukačního prostředí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOGICKÁ EVALUACE NA VYSOKÉ ŠKOLE

Tato kapitola je zaměřena na popis a přiblížení pojmu pedagogická evaluace, co je jejím cílem a na přiblížení pojmu studentské hodnocení, které je vnímáno jako součást evaluace ve vysokém školství. Kapitola je dále zaměřena na vysvětlení blízkých pojmů souvisejících se studentskými hodnoceními a evaluací.

1.1 Vy mezení pojmu pedagogická evaluace

Na začátku celé práce je nutné podívat se na pojem, který se celou prací táhne jaká červená nit. Jedná se o pojem, téma či oblast nazývané jako evaluace. Nejprve bude vhodné vysvětlit si, co všeobecně pojem znamená a následně se na něj zaměřit v pedagogickém kontextu.

Podíváme-li se na pojem evaluace Jandourek (2001) uvádí, že obecně to znamená hodnocení. V sociálních vědách tento pojem znázorňuje výzkumnou činnost či jiný typ šetření, jehož cílem je zjistit efektivitu či přínos.

Hodnocení je proces, jehož záměrem je uskutečnění posudku či doporučení, v souvislosti s kvalitou pro určitý subjekt, kterým může být i vysoká škola, její součástí jako organizační jednotka či studijní program. Evaluace může mít vnitřní a vnější formu. Vnitřní hodnocení je posuzováno ze vnitř dané instituce, vnější je realizováno hodnotiteli z vnějšího prostředí (Brennan, 2000).

Odražíme-li se od obecného pojetí a zaměříme-li se na vzdělávací oblast, pak mluvíme o pedagogické evaluaci. Autoři Průcha, Mareš, Walterová (2003) definují pedagogickou evaluaci všeobecně jako hodnocení. V pedagogice se pak jedná o proces zjišťování, komparaci a interpretování získaných informací, které vystihují status, efektivnost škol, kvalitu, úsek či celek vzdělávacího systému. Význam je v reflexi, která následně slouží pro úpravy, inovace, plánování a další rozvoj ve vzdělávání.

Průcha (1996) uvádí, že k vysvětlení pojmu pedagogická evaluace je nutné jej vymezit v kontextu několika atribut. Jednak je to tedy teoretický přístup, kdy všechny jevy pedagogické reality by měly být nějakým konkrétním způsobem hodnoceny. Dále je pedagogická evaluace metodologií, která se využívá k realizaci teoretického přístupu. Je také procesem, tedy činnostmi, které zajišťují zázemí pro výzkum, jež se uskutečňuje v praxi za podpory

metodologie. Cílem tohoto procesu je zjistit a analyzovat data, která by vypovídala o stavu nebo vývoji konkrétních jevů ve vzdělávací skutečnosti, jedná se tedy o sledování a měření daných jevů. Jako proces se pedagogická evaluace realizuje na různých stupních vzdělávací reality, tím je myšleno hodnocení jedinců přes vzdělávací programy až k hodnocení výsledků celého národního vzdělávacího systému nebo internacionálního hodnocení vzdělávacích systémů více zemí. Dostáváme se k poslednímu znaku charakteristickému pro pedagogickou evaluaci a tím jsou její způsoby využití, které jsou velmi různorodé, jednak pro vědecké, výzkumné, ale i pro praktické oblasti.

Jak můžeme vidět, pojem je velmi komplexní spojení několika různých atributů a může se tak zaměřovat na nejširší oblasti a souvislosti spojené s pedagogickou realitou.

Pedagogické evaluace může přinášet údaje o veškeré pedagogické skutečnosti, což by mělo být zpětnou vazbou, která bude využita při výzkumných či praktických záměrech. Podle oblastí zájmů lze vidět dílčí odvětví jako je evaluace vzdělávacích potřeb, která je zaměřena na zjišťování potřeb jedinců, skupin, organizací, obcí, regionů či zemí v oblasti vzdělávání. Další oblastí je evaluace vzdělávacích programů či kurikula. Tato oblast se zaměřuje analýzu a vyhodnocení individuálních kurzů ve školním, ale i ve vysokoškolském vzdělávání či v profesních kurzech. Dále pak evaluace učebnic a didaktických textů, výuky, edukačního prostředí, vzdělávacích výsledků, vzdělávacích efektů, škol a vzdělávacích organizací, alternativního vzdělávání, evaluace na bázi indikátorů vzdělávacího systému a evaluace pedagogického výzkumu (Průcha, 1996).

1.1.1 Pedagogická evaluace na vysoké škole

Evaluace je vnímána jako kritické bádání a posuzování výkonů konkrétního zařízení, skupin lidí či jednotlivců. Důležité je uvědomit si, že zasahuje do všech sfér vysokoškolské soustavy (Roth in Roth a kol., 1997).

Přeneseme-li se nyní na akademickou půdu, pedagogická evaluace je aktuální motiv, který se stává nedílnou součástí vysoko školské reality. Může vzbuzovat jak sympatie, tak i antipatie vyučujících a řídicích pracovníků. Ti mohou mít obavu jednak, že evaluace odhalí něco negativního a druhak může být vnímána jako jistá kampaňovitost. Evaluace je však považována za nástroj, který se podílí na udržování kvality školy a přispívá k jejímu rozvo-

ji. Může se vztahovat nejméně ke třem oblastem ve vysokoškolské realitě, jedná se o vědeckovýzkumné působení, pedagogické činnosti a organizačně-servisní aktivity (Šťáva, Švec, 2002).

Jak ale uvádí Závada (in Roth a kol., 1997), vzhledem ke značné svobodě vysokých škol je přímo na konkrétní škole, zda, jakým způsobem, jak často a do jaké míry bude realizovat evaluační činnost. Nutno ještě podotknout, že hodnocení na vysokých školách probíhá ne-sourodě a různorodě. Značná rozdílnost se projevuje v tématech hodnocení, ve vybraných postupech a metodách. Školy, které evaluaci využívají již delší dobu, své metody a techniky stále propracovávají a rozšiřují.

1.1.2 Studentské hodnocení jako součást pedagogické evaluace

V této části se zaměříme na jednu z možností evaluace, která se využívá na různých stupních a typech škol. Jedná se o studentské hodnocení, v našem případě o evaluaci z pohledu vysokoškolských studentů.

Možností pedagogické evaluace, kterými se dá hodnotit kvalita výuky je relativně mnoho. V našich podmínkách si na vysokých školách získává velkou oblibu studentské hodnocení. Vyučující tak získávají zpětnou vazbu od studentů (Šťáva, Švec, 2002).

Student je v současnosti vnímán jako aktivní spolutvůrce vysokoškolského vyučování, je proto vhodné, aby i jeho pohled byl brán v potaz. Doposavad se však těchto názorů efektivně využívá jen v relativně malé míře. Studentské hodnocení je pramen poskytující informace, jak výuka reálně probíhá na vysokých školách (Chráška in Chráška a kol. 2004).

Studentské hodnocení zahrnuje právo studentů projevat svůj názor na to, co se děje ve škole, pedagogů dovědět se, co si o jejich výuce myslí studenti a snahy vedení organizace ustavičně vylepšovat svou nabídku kvalitního vzdělávání. Realizace studentského hodnocení vyjadřuje, že získání zpětné vazby je důležité, dává signál studentům, že jejich názory jsou významné a směrodatné, pedagogům, že jejich úsilí v práci se studenty je důležité na identické rovině jako jejich vědecká činnost a ostatním lidem propojených s univerzitou, že pro školu je spokojenost jejich studentů, jakožto zákazníků, i kvalita velmi významná, a že univerzita je ochotná na ni neustále pracovat a vylepšovat ji (Venerová a kol 2007).

Hodnocení z pohledu studentů je nenahraditelný zdroj, který se nedá zastoupit žádným jiným způsobem. Pohled studentů je nedocenitelný v souvislosti s jejich každodenní interakcí s pedagogickými pracovníky a ústavy. Už jen proto, že nabídka, kterou univerzita vytváří je primárně určena právě studentům, jež si mají z vyučování vzít co nejvíce. Názory studentů by pedagogové, vedení ústavů, kateder a fakult měli znát, aby na ně mohli reagovat. Právě v názorech od studentů může panovat značná odlišnost oproti názorům vyučujících, neboť studenti vnímají pedagogy a výuku jen z jednoho úhlu a neznají ostatní souvislosti (Mareš, 2006).

Jen pro zajímavost, Onwuegbuzie a et. (2007) uvádí, že z realizovaného výzkumu Crumleyho, Henryho a Kratchmana vyplynulo, že pozitivní hodnocení studentů se odráží od stylu výuky, prezentačních dovedností, nadšení, přípravy a organizaci a od spravedlivého závěrečného hodnocení pedagoga.

Ačkoliv je studentské hodnocení výbornou formou zpětné vazby pro pedagogy, je nutné jej brát s nadhledem. Takováto forma často může přinášet i zkreslená fakta, neboť student nemusí provádět hodnocení objektivně, ale například v návalu svých subjektivních emocí. Na druhou stranu, by k informacím získaným od studentů nemělo být přistupováno skepticky, neboť se jedná o reflexi z řad studentů, té dané univerzity, vzdělaných dospělých lidí, a budoucích odborníků.

1.2 Kvalita ve vysokoškolském prostředí

Pojem kvalita je ve vysokoškolském prostředí nejvíce skloňovaným pojmem nejen v souvislosti s pedagogickou evaluací. V tomto kontextu se mnohdy sestavují žebříčky škol a velmi často se hovoří, že jsou vytvářeny právě na základě kvality jednotlivých škol. Tato provedení jsou známá spíše ze zahraničí, než u nás a v současnosti můžeme slyšet, že se od tohoto trendu upouští.

V souvislosti s rychlým vývojem vysokoškolských systémů, vytvářením výzkumných a vědních institucí, rozšířením nabídek univerzit na studium v nejrůznějších studijních oborech a velkým nárůstem počtu studujících studentů v posledních několika dekádách se zvýšila i pozornost zaměřující se na kvalitu a zájem o sledování veřejných výdajů ve vysokém školství (Roth in Roth a kol., 1997).

Pokud se zaměříme na školní oblast v souvislosti s kvalitou autoři Průcha, Mareš, Walterová (2003) mluví o termínech:

- Kvalita školy je požadovaný nebo ideální stupeň jejich produktů a jejího fungování. Organizace OECD se zabývá výzkumem kvality škol v zahraničí, kde můžeme nalézt více takto orientovaných nadnárodních zařízení.
- Kvalita vyučování vyjadřuje souhrnný profil vlastností vyučování. Výzkum v této oblasti se orientuje na popis procesu, jako je pedagogická komunikace, nebo na dosažení vzdělávacích a jiných výsledků, či na charakteristiky klimatu školy a třídy.
- Kvalita vzdělávání je u nás, i v zahraničí, ne moc známý pojem a často se s ním manipuluje bez konkrétního vymezení. Autoři vymezují tři úhly pojetí. Jednak je chápáno ve smyslu evaluace, jako stupně produkce určité školy, druhu či celého vzdělávacího systému dané země. Pro toto pojetí je charakteristické, že jsou zde stanoveny určitá měřítká jako vzdělávací standardy, směrodatné jsou zde vzdělávací výsledky. Další pojetí je vnímáno z pohledu kurikula, kdy kvalita je vnímána jako splněné kurikulum. Poslední úhel se zaměřuje na srovnávání v úrovni skupiny, regionu či celé země, tento pojem shodný s pojmem vzdělanost.

Ve vzdělávací oblasti se za kvalitu považuje úroveň uskutečnění konkrétního cíle, jako je nabídka studijního programu vysoké školy, při kterém studenti získávají nové vědomosti a dovednosti, na jejichž základě se zvyšuje jejich uplatnitelnost na pracovním trhu či zvyšuje jejich možnost navázat na další studium. Kvalita vzdělávacího děje je naplněna, pokud je dosaženo cílů a stanovených plánů studovaného programu, a pokud studenti úspěšně absolvují a získali požadované znalosti a vědomosti. Tato koncepce však vychází z úvahy, že studijní program je kvalitní. (Freibergová, 2000).

1.2.1 Náhledy na kvalitu z pohledu subjektů vysokoškolského vzdělávání

Koncept kvalita je vnímán velmi různorodě v souvislosti s úhlem pohledu. V neomezeném pojetí může kvalita znamenat ideální stav konkrétního jevu či procesu, který je pevně stanoven a neuznává kompromis. Podle jiného užšího přístupu je tento pojem vnímán jako specifický atribut, jež vychází ze stanovených kritérií odvozených od příslušného nositele, vnímání je odlišné v návaznosti na pohled subjektu. Konkrétním příkladem různého náhle-

du může být náhled ze strany výrobce či poskytovatele a naopak ze strany zákazníka. Poskytovatel či výrobce pokládá za kvalitu jím vyrobený výrobek, za předpokladu splnění požadovaných parametrů. Zákazník posuzuje kvalitu, pokud nabytí dojmu, že se mu tato konkrétní věc, služba aj. jeví jako kvalitní. Ve vysokoškolském prostředí je za zákazníka považován student, který by měl mít již při volbě studia představu, co od dané školy očekává, jaké jsou jeho nebo její požadavky a nároky a jaké uplatnění absolvent může mít po dokončení studia. Na druhou stranu je pravda, že výběr konkrétního studia ovlivňuje mnoho dalších faktorů, jako jsou názory nejbližšího okolí, rodiny, přátel a známých na kvalitu a pověst té dané fakulty či oboru. Pak už je otázkou, zdali jejich názor vychází z aktuálních informací, zdali je objektivní a na základě čeho byl formulován (Freibergová, 2000).

Roth (in Roth a kol., 1997) taktéž upozorňuje na různorodé pojetí pojmu kvalita, ta je podle něj přímo úměrná rozměru dosažení funkcí a stanovených vizí a cílů. Zákazník pak posuzuje účel a úroveň uspokojování potřeb v souvislosti s nabízenými službami a hmotným zabezpečením. Ačkoliv je školství finančně dotované státem, za spotřebitele vzdělávacích služeb se považuje student, i když většina autorů k této formulaci přistupuje velmi opatrně.

Pokud se vrátíme k pojetí studenta jako zákazníka na základě toho, že studenti se zapojují do vytváření procesů, na kterých se sami participují ve vysokoškolském prostředí, nemožnou být považováni pouze za zákazníky (Venerová a kol, 2007).

Autor Roth (in Roth a kol., 1997) zdůrazňuje, že rozdílný pohled na kvalitu z pohledu zákazníka a poskytovatele se projevuje ve vysokoškolském prostředí ve třech formách a vyjadřují na ni názor i samotní akademičtí pracovníci a vědecké komunity. Pohled na kvalitu se může lišit nejen z pohledu určitých skupin, ale také z pohledu času a jiných faktorů. Autor popisuje následující tři přístupy, podle vnímání kvality určitých skupin:

- meritokratický - což je postoj vysokoškolských akademických pracovníků a konkrétních vědeckých společenství,
- sociální - hodnocení zaměřené na výši uspokojování společných potřeb,
- individualistické - hodnocení zaměřené na přínos konkrétní vysoké školy.

1.2.2 Požadavky na kvalitu vysoké školy

Nároky na kvalitu jsou v dnešní době velmi vysoké. Zvláště v souvislosti s vysokou konkurenceschopností mezi vysokými školami a možnostmi současného globálně orientovaného světa.

Možné požadavky na kvalitu a nároky na vysoké školy, lze vidět i v souvislosti se současným tržním a globálním světem. Venerová a kol (2007) uvádí, že české vysokoškolské vzdělávání, konkrétně jeho strukturální, materiální a personální předpoklady, se po změnách v roce 1989 dostalo do specifické situace. V souvislosti s globalizací a vstupem do jednotné evropské vzdělávací dimenze mají často vysokoškolská pracoviště obtíže nastavit podmínky tak, aby byla schopná čelit konkurenci a to nejen ze zahraničí.

Další nároky a požadavky na kvalitu vysokých škol jsou stanoveny, jak uvádí Roth (in Roth a kol., 1997) v návrhu zákon o vysokém školství z roku 1995. Posláním vysoké školy je jednak nabízet a rozvíjet vysokoškolské vzdělávání na bázi dostupných vědeckých poznatků, technologií a stupně kultury v souvislosti s uznáváním akademických svobod, práv a demokratických idejí. Realizovat tvůrčí, vědecké a výzkumné činnosti či jinou akademickou tvorbu pedagogů a studentů. A v neposlední řadě je posláním VŠ tvořit vhodné akademické prostředí, ve kterém se bude rozvíjet tvůrčí činnost vedoucí k rozvoji osobnosti. Jednotlivá vysokoškolská zařízení naplňují výše zmíněná poslání formou zejména tvorby vhodných podmínek pro univerzitní tvůrčí aktivity svých akademických pracovníků a studentů. Spolupráci s mezinárodními vzdělávacími, výzkumnými, vědeckými aj. organizacemi a spolupráci s tržní oblastí a s kompetentními územními orgány. Svou nabídku vzdělávání mohou rozšířit i mimo rámec studijních programů, za určené poplatky. Pro účely stravování, ubytování, kulturní a sportovní vyžití nebo jiné akademické instituce lze zřizovat akademické organizace.

Ačkoli by se mohlo jevit, že kvalita vysoké školy je udávána pouze prestiží, jedná se o zjednodušený pohled. Je důležité věnovat pozornost všem souvislostem, které ovlivňují její fungování, pečovat o ně komplexně, udržovat a zvyšovat jejich úroveň. Jedná se o materiální zázemí, lidské zdroje i procesy. Punc dobrého jména je totiž získáván hodnotně předávanými informacemi studentům ve vyučování, hodnotným zázemím, starostlivostí o studenty a vědeckou významností univerzity. Avšak cílem zajišťování kvality je motivace k lepším výkonům (Freibergová, 2000).

Kapitola si kladla za cíl seznámit čtenáře s problematiku pedagogické evaluace a její metodou studentského hodnocení využívanou ve vysokoškolském prostředí. Není však v možnostech této práce, vyčerpavě popsat danou problematiku, a proto jsou témata orientována pouze na oblast související s vysokoškolskou oblastí. Součástí bylo také navázat na hojně užívaný pojem *kvalita* a vysvětlit jeho obsah v daném kontextu. Následující část se zaměřuje na edukační realitu, neboť ta je spojena se studentským hodnocením.

2 EDUKAČNÍ REALITA

Tato kapitola je opět zaměřena na teoretické přiblížení pojmů, a to konkrétně edukační reality a souvislosti s ní spojené v kontextu vysokoškolského prostředí.

Průcha (2005) uvádí, že edukační realita je spojena s pojmem pedagogická praxe. Ta sama o sobě je tak častým a zaužívaným pojmem, že je velmi těžké říci, co to je. V literatuře se můžeme setkat s obdobnými termíny jako pedagogická realita či skutečnost, vzdělávací nebo edukační realita, či edukativní dění, nikde však není konkrétní vymezení. Nejčastěji je tento pojem chápán jako činnost pedagogů při vyučování. Avšak autor zdůrazňuje, že v současnosti je toto vymezení nedostačující, a mluví o tzv. celkové edukační realitě. Ta je vnímána jako každá realita v nejrůznějším prostředí, situaci či procesu, ve kterém se konají jakékoliv vzdělávací či výchovné aktivity nebo kde se uplatňují edukační konstrukty. Edukační procesy jsou pak všechny lidské aktivity směřující k předávání či osvojování vědomostí a znalostí, dochází k tomu, že jedinec se učí a někdo druhý mu dané informace přímo či nepřímo předává. Může se jednat o dítě, které se učí mluvit, ale také o běžnou výuku kdy jsou žákům prostřednictvím vyučujícího předávány informace. Zmínili jsme také pojem edukační konstrukty, což jsou to teoretické produkty jako plány, teorie, scénáře, prognózy, předpisy či zákony aj., jež určitou formou působí a ovlivňují skutečné edukační děje.

Jedná se tedy o jakoukoli část objektivní skutečnosti, ve které se uskutečňují edukační procesy. Může k nim docházet v prostředí univerzity, přátel, rodiny, v partnerském vztahu, v pracovním prostředí apod. (Průcha, Mareš, Walterová, 2003).

Můžeme říci, že edukační realita se nás neustále dotýká a ať si to uvědomuje či nikoli, učicí procesy jsou jednou z nejběžnějších a nejfrekventovanějších věcí, které děláme, v nejrůznějších prostředích a situacích, ve kterých se ocitáme.

2.1 Vymezení pojmu edukace

V současnosti se s tímto pojmem, můžeme setkávat velmi často, v hledáčku odborníků získává čím dál větší popularitu, v souvislosti s jeho širším přístupem. Pojem je převzat z anglické terminologie a v této části se zaměříme na jeho přiblížení.

Průcha, Mareš, Walterová (2003) říkají, že edukace je v nejširším pojetí situace, při níž probíhá k různým druhům učení, ať už s účastí lidí či zvířat.

Termín se používá v různých odborných souvislostech. Primárně je vykládán jako výchova jedince, vzdělávání a výchova jako společný termín a vzdělání jako samotný pojem (Ďurič, Hotár, Pastier, 1997).

Průcha (2005) reaguje, že tradiční výklad k tomuto termínu výchova a vzdělávání, je v kontextu z mnoha různých důvodů neobratný. Jedná se zejména o horší operativnost v souvislosti s českou dvouslovnou formou a také proto, že v našem českém výkladu oddělujeme pojmy výchovu a vzdělávání, třebaže oba pojmy jsou v reálu vzájemně propojeny a protínají se. Proto je příhodnější užívat pojem edukace, který je i v souvislosti s mezinárodní operativností vhodnější.

2.1.1 Výchova a její souvislosti

Dále bych navázala vymezením výše zmíněných pojmů, které v sobě obsahuje termín edukace, jedná se zejména o výchovu, vzdělávání a také pojem učení.

Výchova je proces charakteristický tím, že dochází k záměrnému působení na osobnost jedince, za účelem dosáhnout pozitivních změn v jejím rozvíjení (Průcha, Mareš, Walterová 2003).

Ďurič, Hotár, Pastier (1997) uvádějí, že působit na osobnost jedince může celá rodina, rodiče, školy a konkrétní učitelé, různí vychovatelé, organizace a instituce, které se zaměřují na formování a rozvíjení osobnosti v souvislosti s určitými cíly. Výchovné působení je součástí výchovy. Komunikativní pojmání výchovy se odráží od kritiky triviálního pojetí výchovy, jako jednostranného ovlivňování jedince bez ohledu na jeho zpětné působení, činnosti a sebevýchovu. Důraz by měl být kladen při výchově na aktivizaci subjektů a jejich aktivního zapojování do tohoto procesu.

Při výchově dochází k socializaci jedince, která probíhá v průběhu celého života. Jedná se o postupné zapojování do života v dané společnosti, jde o přeměnu biologické osobnosti v osobnost kulturní. V tomto procesu si člověk osvojuje kulturní hodnoty, normy, formy chování a jazyk tak, aby byl schopen v dané společnosti existovat a žít. Tento proces není řízený, je náhodný a spontánní a probíhá v každém případě v nějakém prostředí (Kraus, 2008).

Ve společnosti nepanuje shoda, zdali má výchova mířit k hladkému zapojování člověka do společnosti, či se má rozvíjet osobnost a být tak instrumentem společenských změn. (Jan-dourek, 2001). Je tedy otázkou, zdali vychovávat člověka, tak aby byl připraven koexistovat ve společnosti, která má nastavená určitá pravidla, a jedinec v tomto případě nevybočoval daným společenským normám, či vychovávat člověka a rozvíjet jeho individuální osobnost s tím rizikem, že daná nastavená pravidla společnosti budou pro něj bariérou, kterou bude chtít překonávat.

Během procesu výchovy a socializace u člověka dochází k sociálnímu zrání. Sak (2000) uvádí, že se jedná o postupné změny, projevující se v chování a počínání si jedince závisle na tom, jak se mění jeho role ve společnosti. V průběhu celého procesu se utváří motivační soustava, určité seřazení vlastních hodnot a životních cílů.

Jak jsme již zmínili, v průběhu celého života člověk mění určité role v souvislosti s aktuálním statutem ve společnosti, který zastává. Jde o osvojování si daných sociálních rolí. Kraus (2008) říká, že dochází k osvojení konkrétních způsobů chování, jež vyžaduje společnost ve spojitosti s věkem, pohlavím a společenským postavením určitého člověka. Jedinec se v určitých momentech musí přizpůsobovat nastaveným kritériím ve společnosti, mluvíme o tzv. společenské adaptaci, prostřednictvím níž přebírá očekávané způsoby jednání, normy soužití a přijímá společenské role.

Výchovu a socializaci, podstupuje člověk celý život. Také vysoká škola v těchto procesích sehrává pro vysokoškolského studenta velkou roli. Nabývá nových zkušeností a díky zprostředkovanému vzdělání si utváří nové hodnotové normy.

2.1.2 Proces vzdělávání na vysoké škole

Učení může být pojímáno ve třech rovinách. Jednak změna v organismu člověka, konkrétně v jeho schopnostech, na základě opakovaného počínání, projevující se ve změnách chování a důsledkem je krátkodobá nebo dlouhodobá změna. Dále to může být způsob aktivity, při které člověk mění své chování a své charakteristiky v souvislosti s vlivem vnějších podmínek a v závislosti na vlivu jednání. Široké pojetí učení jedince má význam v tom, že se nesoustředí pouze na jednotlivé stránky osobnosti, ale formuje je komplexně. Poslední pojetí se hovoří o záměrném, cílevědomém osvojování vědomostí, dovedností a návyků

(Ďurič, Hotár, Pastier, 1997). Učení obsahuje v souvislosti s nabyváním vědomostí čtyři stádia vlastního učení: motivační, výkonnou, poznávací a v neposlední řadě kontrolní. Vývoj a konečné výsledky procesu učení ovlivňuje mnoho vnitřních a vnějších faktorů (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1998).

Vyučování Průcha, Mareš, Walterová (2003) označují za vše, co se odehrává každý den ve školním prostředí v průběhu vyučovací doby. V didaktickém pojetí se pak jedná o typ lidské aktivity, v souvislosti se vzájemným působením pedagoga a studenta.

Výuku Vašutová (2002) popisuje jako proces, ve kterém probíhá organizovaná a systematicky uspořádaná činnost záměrného učení. V prostředí vysoké školy zde na sebe navzájem působí dva hlavní subjekty a tím je pedagog a student. Podstatou je, že pedagog předává formou vyučování informace a student se učí, pedagog tak zprostředkovává vědecké znalosti. Účast studenta na vyučování je spojena s jeho studijním plánem a uskutečňováním studijních povinností. Pro vysokoškolskou výuku je charakteristické značně abstraktní, teoretické metodologicky zaměřené pojetí. Vzdělávání je dlouhodobý proces vedeného formování a rozvíjení složek osobnosti psychomotorických, rozumových a poznávacích a sociálně afektivních. Tento proces se děje ve vzdělávacím zařízení a výsledkem je dosažení stanoveného stupně rozvoje osobnosti, jež se nazývá vzděláním a zahrnuje hodnoty, dovednosti, postoje a vědomosti. Podle stanoveného cíle lze získat v souvislosti s obsahem vzdělávání všeobecné či odborné vzdělání.

Jandourek (2001) vymezuje pojem vzdělání odvozené od anglického education, jako sociální organizace, jež jsou souhrnem skupin, institucí, norem, rolí a statutů sloučených s předáváním dovedností, znalostí a vědomostí příslušníkům společnosti.

Vysokoškolské vzdělání Průcha, Mareš, Walterová (2003) charakterizují jako výsledek procesu realizovaného formou vzdělávání na konkrétní fakultě vysoké školy. Podmínkou tohoto vzdělávání je určitá délka studia a kvalita. Součástí tohoto vzdělávání jsou vyučovací aktivity pedagogů, aktivity studentů, počítaje v to i samostudium, praktické činnosti organizované univerzitou, ať už stáže, praxe a nebo adaptační pobyty, zájmové činnosti jako vědecké, odborné či umělecké aktivity a v neposlední řadě je zde důležité globální kulturační ovlivňování univerzity a studentův podíl na všestranném vzdělávání se. Jako výsledek absolvování je získán úřední doklad o vysokoškolském vzdělání.

Na závěr celé této části můžeme mluvit ještě o efektivitě vzdělávání. Průcha, Mareš, Walterová (2003) jej vymezují jako komplexní termín zahrnující podmínky, které vedly ke konkrétním vstupům učebních procesů ke konkrétním výstupům. Vstupy jsou pak prvky stanovené vlastnostmi subjektů a obsahu vzdělávání, podmínky jsou vlastnosti vyučovacích procesů a zmíněné výstupy jsou výsledky a efekty edukačního procesu.

2.2 Edukační prostředí

Již ze zvýše zmíněných pojmů si můžeme odvodit, že se bude jednat o prostředí, ve kterém dochází k edukačním - vzdělávacím procesům.

Samotný pojem prostředí Jandourek (2001) vymezuje jako věcné a sociální situace, které jedinec prostorově a časově prožívá. Z antropologického pohledu je to životní prostor, který ovlivňuje aktuální chování a dlouhodobé charakteristiky lidí, jež jsou s konkrétním prostředím v interakci.

Kraus (2008) říká, že v souvislosti s termínem prostředí jde o objekty a jevy působící v našem okolí nezávisle na našem uvědomění. Je to konkrétní prostor charakteristický objektivní skutečností. Takový prostor vytváří předpoklady pro život a mluvíme o něm jako o životním prostředí. V takovém to prostředí jsou významné přírodní, kulturní společenské aspekty pro život člověka. Lidské prostředí je souhrnem hmotných statků, soustavy duchovních prvků jako vědu, umění, morální hodnoty aj.

Přeneseme-li se do vzdělávací oblasti Průcha, Mareš, Walterová (2003) uvádějí, že se jedná o takové prostředí, ve kterém dochází k vedenému procesu učení. Je charakteristické svými fyzikálními kritérii, jako je velikost prostoru či architektura aj., dále ergonómickými vlastnostmi jako je vybavení, pomůcky aj. a v neposlední řadě psychosociálními kritérii, které je charakteristické různými druhy vztahů či komunikací mezi účastníky ve vzdělávacím prostředí. Autoři dále zdůrazňují, že vlastnosti edukačního prostředí mají vliv na vzdělávací výsledky.

Průcha (2005) vymezuje několik typů edukačních prostředí a to na základě působících subjektů, edukantů a edukátorů. Jedná se zejména o *rodinné prostředí*, tj. rodiče, potomci, sourozenci a blízcí příbuzní, *školní prostředí*, tj. pedagogové, studenti, hlavní řídicí a administrativní pracovníci, *skupinové formální prostředí*, zde jsou hlavními subjekty přísluš-

níci organizace, vědecké instituce, *skupinové neformální prostředí*, tj. příslušníci party, skupina účastníků nějaké instituce, *profesní prostředí*, zaměstnanci a zaměstnavatelé, *zdravotnické prostředí* pacienti a doktoři, *sportovní prostředí*, *mediální prostředí*, čtenáři tisku, diváci, *vojenské prostředí*, *náboženské prostředí* a v neposlední řadě *intimní prostředí*, přátelé či partneři.

2.2.1 Edukační prostředí na vysoké škole

V našem případě je hlavním edukačním prostředím vysoká škola. Průcha, Mareš, Walterová (2003) definují vysokou školu jako vzdělávací instituci terciárního charakteru. Může být univerzitní nebo neuniverzitní. Univerzitní realizuje bakalářské, magisterské či doktorandské studijní programy, neuniverzitní typ nabízí spíše jen bakalářské vzdělávání a nečlení se na fakulty. Studijní programy jsou nabízeny na základě udělené akreditace. Programy se následně člení na studijní obory, které nabízejí konkrétní související předměty.

Freibergová (2000) uvádí, že vnitřní vzdělávací prostředí na vysoké škole tvoří tři části, hmotné materiální zabezpečení, lidský faktor a procesy. *Materiální zabezpečení* zahrnuje stavby, vhodné prostory a technologické vybavení má vliv na kvalitu vzdělávání, vědecké aktivity a společenskou pověst konkrétní univerzity. V této souvislosti, zde hrají velkou roli i finanční prostředky, které ovlivňují naplňování stanovených cílů vysoké školy. *Lidský faktor* představují zaměstnanci a studenti. Jsou to nejdůležitější činitelé podílející se na kvalitě. *Ve vzdělávacích procesech* by měl zahrnovat dobře stanovené vize a cíle studijního programu. Vzdělávací prostředí je ovlivňováno, kvalitou vedení, kulturou školy, mezilidskými vztahy, organizační strukturou, hmotným vybavením a badatelským potenciálem univerzity. Takové prostředí je motivující jak pro studenty, tak pro pedagogy a vytváří příznivé a lidské prostředí. Školy, které naplňují, výše zmíněné aspekty se vyznačují neopakovatelnou atmosférou ovlivňující samotný vzdělávací proces.

2.2.2 Vymezení pojmu psychosociální prostředí

V kontextu psychosociálního prostředí se používá relativně hodně pojmů, avšak v současnosti dochází k ujednocování terminologie. Mareš, Křivohlavý (1995) uvádějí, že pojmy

v tomto kontextu by měly být obsahově neutrální, neměly by tíhnout zbytečně k pozitivním výrokům, jinak by se musela rozšiřovat terminologie o negace jako např. edukační prostředí a deedukační prostředí. V České terminologii nacházíme v souvislosti s psychosociálním prostředím tři hlavní pojmy, které umožňují rozlišovat sociálně psychologické fenomény ve školním prostředí se zřetelem na rozměry, proměnlivosti, časové vymezení a obecnosti. Jedná se o prostředí, klima a atmosféru.

O prostředí jsme se zmiňovali již částečně v souvislosti s vymezením edukačního prostředí. V kontextu sociálně-psychologických aspektů nabývá trochu jiného rozměru. Mareš, Křivohlavý (1995) říkají, že tento pojem je ze všech třech nabízených obsahově nejširší, zahrnuje v sobě architektonické prvky, souhrnné řešení místnosti, míru vybavení, možnost manipulace s jejím tvarem, rozměry a umístění nábytku, hygienické aspekty, tj. světelné podmínky, větrání a vytápění, ergonomické prvky tj. příhodnost vyučovacího nábytku, poloha pracovního prostoru pedagoga a studenta, umístění ovládacích a multimediálních prvků ve vyučovací místnosti a akustické prvky, odraz zvuku, dozvuk, hladina hluku a šumu. Průcha (2005) toto prostředí označuje jako fyzikální prostředí s ergonomickými kritérii.

Havlíková a kol. (1997) uvádějí, že prostředí je tvořeno ekologickým a společenským prostředím, sociálními systémy školy a kulturou školy. Ekologické prostředí je souhrnem materiálního vybavení, fyzikálních prvků a estetického vzezření, jako prostředí určeného ke každodenní interakci všech podílejících se subjektů. Společenské prostředí vyjadřuje hodnoty a pravomoci jednotlivých lidí nebo skupin, ze kterých je instituce tvořena. Jedná se o studenty, pedagogy a rodiče. Sociální systémy školy jsou určité typy komunikace, spolupráce a forem chování mezi jednotlivými subjekty, mezi pedagogy, mezi pedagogy a vedením, mezi pedagogy a studenty, a mezi učiteli, žáky a rodiči. Kultura škola je pak souhrnem vizí, hodnot, hodnotících a poznávacích přístupů a obecného mínění, jež ve škole převládá.

Lašek (2007) dodává, že ve spojitosti s prostředím souvisí i umístění v konkrétním regionu vzdělávací instituce, jako je město, venkov nebo sídliště.

U následující dvou pojmů atmosféry a klimatu převládal ještě do nedávna názor, že objektivní zkoumání, popsání či hodnocení těchto fenoménů je zcela nemožné, že se dá pouze v určitém edukačním prostředí vycítit. V současnosti díky výzkumným aktivitám badatelů

v této oblasti dochází k značnému průlomů a vytváří se pracovní postupy pro měření edukačních prostředí ve vzdělávacím klimatu (Průcha, 2005).

Klima Lašek (2007) vymezuje jako užší pojem než prostředí, charakteristický dlouhodobějším trváním sociální a emocionální nálady studentů ve skupině, kteří jsou ve stálé interakci s pedagogy.

Autoři Mareš, Křivohlavý (1995) uvádějí termín sociální klima, které je charakteristické svou dlouhodobostí v určitém kolektivu např. studentů a pedagogů. Může trvat několik měsíců až let. Ve vzdělávacím prostředí se na něm podílejí jednotliví studenti celé třídy, studijní skupiny a v našem případě i ročníku a dále pak vyučující pedagogové. Na sociální klima třídy působí sociální klima školy a klima učitelského sboru.

Posledním pojmem v souvislosti s psycho-sociálním prostředím je atmosféra, která má velmi úzký obsah vymezení. Je pro ni charakteristická nestálost a krátké trvání. Ve vzdělávacím prostředí je atmosféra ovlivňována situací, proměňuje se v průběhu dne a klidně i během jedné vyučovací jednotky, je pro ni charakteristická krátkodobost. Jevy mohou probíhat v několika málo minutách až hodinách, málo kdy jde však o delší časový úsek. Příkladem může být ona atmosféra před zkouškou, při určité náladě vyučujícího, aj. (Mareš, Křivohlavý, 1995).

2.2.3 Sociální klima na vysoké škole

Sociální klima je souhrn stálých procesů vnímání, hodnocení, prožívání a reagování všech účastníků vzdělávací instituce, v souvislosti s tím, co se na dané půdě dělo v minulosti, přítomnosti či co bude následovat v budoucnosti. V této oblasti je důležité, jak dané klima vnímají a objasňují pedagogové, kteří zde působí, studenti a všichni ostatní zaměstnanci (Mareš, Rybářová, 2003).

Grecmanová a kol (2011) uvádějí, že výzkumná činnost v oblasti školního klimatu se v České republice orientuje zejména na základní a středoškolské vzdělávání, na úrovni vysokých škol už jen v malé míře. Avšak nutnost zkoumání této oblasti na univerzitní úrovni by měla být prioritní. Autoři se zaměřují na pedagogické fakulty v souvislosti s přípravou na budoucí profesi učitele. Domnívám se, že stejný aspekt důležitosti by měl být kladen i na přípravu budoucích odborníků v oblasti sociální pedagogiky.

Mareš, Rybářová (2003), taktéž souhlasí, že sociální klima na vysokých školách je nezanebatelný fenomén, který by neměl být opomenut při výchově a vzdělávání budoucích odborníků. Autoři se zabývají specifickou částí sociálního klimatu a tím je kurikulum, jež považují za jeden z hlavních atributů. Významný bude také druh studijního programu., neboť sociální klima bude rozdílné na fakultě filosofické, elektrotechnické či divadelní. V tomto sehrává kurikulum významnou roli, neboť jeho orientace a zaměření fakulty ovlivňuje výběr působících pedagogů i studentů, jež na ní studují a také podobu vyučování, počítaje v to formu seminářů, cvičení a mimoškolní přípravy. Velmi zajímavou obdobou je skryté kurikulum, které doposavad u nás nebylo předmětem výzkumů. Jeho význam však sahá značně daleko. Vyjadřuje, jak se na konkrétní fakultě cítí studenti a pedagogové, jak si studenti předávají jednotlivé informace, typy na úspěch, neúspěch či konkrétní upozornění. V zahraničí je tomuto elementu věnována mnohem větší pozornost.

Čapek (2010) uvádí, že klima na vysokých školách nese mnoho specifik. Je zde jiný přístup pedagogů a vytrácí se význam třídního klimatu. Naopak zde nabývá významnější akcent klimatu v souvislosti větších celků kateder, fakult nebo celé univerzity. Studenti působí ve větším počtu studijních skupin vzhledem k volitelným předmětům. U vysokoškolského vzdělávání se předpokládá vyšší míra samostatnosti a jiné způsoby vzdělávacích činností než na střední škole. Lepší klima bývá pozorováno na menších fakultách, kde mají studenti a pedagogové větší prostor pro navázání vztahů, které vedou k tomu, že se mezi sebou znají. Naproti tomu na velkých fakultách dochází k tomu, že pedagogové vnímají studenty jako anonymní masy a nekončící řady zkoušených studentů. Pro zkoumání klimatu na vysokých školách je speciální nástroj CUCEI, ale jak uvádí skepticky autor, česká vysokoškolská výuka je charakteristická monotónními výklady, pro které může být vhodně využít i nástroj určený středním školám.

V souvislosti s hodnocením v oblasti sociálního klimatu jsou výsledky značně zatíženy subjektivitou. Je proto nutné sesbírané informace od jednotlivců zprůměrovat na jednu hodnotu (Grecmanová a kol, 2011).

2.3 Student jako subjekt edukace v terciárním vzdělávání

Na začátku této části bych nejdříve vysvětlila pojem student v nejširším pojetí, Průcha (2005) takovýto subjekt označuje jako edukanta. Jedná se o nejširší pojetí jedince, který se vzdělává bez ohledu na věk nebo prostředí. Může jím být žák předškolního zařízení, základní školy, univerzitní student, účastník jazykových nebo profesních kurzů, dítě, kterému něco vysvětluje rodič, prostě jakýkoliv člověk, která si osvojuje vzdělávací informace v odlišných životních situacích.

Student vysoké školy je většinou mladý člověk, který se připravuje na svůj profesní život, v určitém období tuto přípravu ukončuje, postupně se odpoutává od rodiny, avšak vzhledem ke studijním povinnostem je na ní stále závislý. Je to rozporuplné období, kdy jedinec upouští od svých dětských hodnot a pomalu přeorientovává na hodnoty dospělosti (Kraus, 2007).

Průcha, Mareš, Walterová (2003) uvádějí, že student je fyzická osoba, jež splnila stanovená kritéria přijímacího řízení, následně byla ke studiu přijata a zapsána. Student se vzdělává v daném studijním programu konkrétní fakulty či více fakult. Má právo vzdělávat se v jednom či více zvolených oborech, být zastoupen či volen do akademických institucí, využívat univerzitní zařízení, má také právo na využívání sociálních a jiných výhod v souvislosti s postem studenta. Má ale také povinnosti a to řídit se danými stanovami a předpisy konkrétní univerzity. Statut studenta zaniká, pokud student sám ukončí studium, je vyloučen ze studia či zaniká akreditace studijního oboru na dané univerzitě.

Vašutová (2002) uvádí, že termín student je zaveden pro oblast vysokoškolského vzdělávání. Je to člověk, jehož hlavní náplní je vzdělávání se na vyšším stupni odbornosti a intelektové náročnosti. Dá se říci, že jeho vzdělávací činnost je charakteristická značnou mírou nezávislosti na pedagogovi, přepokládá se určitá samostatnost a vlastní zodpovědné chování při získávání znalostí. Vědomosti by měly být získávány na bázi vlastního objevování a zkoumání. V současnosti se na studenta nahlíží ze tří pohledů, jedná se o studenta jako osobnost, studenta jako vzdělávající se individuum a studenta jako zákazníka. V prvním případě se role studenta orientuje na osobitost jedince se specifickými psychosomatickými a sociálními vlastnostmi, s určitými zájmy, životními potřebami, postoji a hodnotami. Druhá role respektuje studenta s jeho vzdělávacími potřebami a zájmy, s motivací ke vzdělávání a rozumovou výbavou. Třetí role je již výše zmíněné pojetí studenta jako zákazníka,

kdy student je odběratelem určité služby, od níž očekává, že jej připraví na výkon povolání nebo získá odborné znalosti z oboru.

2.3.1 Motivace studentů ke vzdělávání

Motivace je velmi užívaný pojem. Ďurič, Hotár, Pastier (1997) uvádějí, že se tento termín v dnešní psychologii vztahuje ke všemu, co prožíváme, po čem toužíme a i k čemu pocítujeme nechuť.

Je to soubor vnitřních a vnějších aspektů, jež aktivizují jednání a prožívání člověka, orientují dané jednání a prožívání konkrétním směrem, vedou jeho vývoj a způsobují konkrétní reakci (Průcha, Mareš, Walterová 2003).

Motivace při výuce je pak výsledkem procesu motivace, podílí se na něm sám student a pedagog a vnější okolí. Pedagog může motivovat studenta různými způsoby, jako jsou pedagogovo očekávání vůči studentům, vyvolávání poznávacích a sociálních potřeb studentů, vyvolávání výkonové motivace, vyloučení pocitu nudy aj. (Průcha, Mareš, Walterová, 2003).

Onwuegbuzie (2007) uvádí, že z výzkumu realizovaného Fuhrmannem a Geyerem jsou studenti motivováni k učení se v konkrétním předmětu, pokud jim pedagog jasně vysvětlí obsah předmětu, dokáže reagovat na otázky a názory studentů, využívá tvůrčí přístup k výuce nad rámec kurzu a v neposlední řadě je využíván humor.

Deci (1991) uvádí, že většina současných teorií motivace se orientuje na cíle a výsledky vzdělávání a na prostředky, které k těmto požadovaným výsledkům vedou. V souvislosti s nejrůznějšími výzkumy je vhodné se zaměřovat na zkoumání sociálních podmínek studenta, které se zdají být výchozím zdrojem pro vnitřní motivaci ke studijním činnostem.

Motivace studenta ke vzdělávání a samotnému učení je velmi složitý proces, který se odráží od mnoha faktorů v jeho okolí. Je ale jasné, že pokud univerzita získá namotivovaného studenta a dokáže tuto pohnutku udržet a rozvíjet, získává nepostradatelný zdroj.

2.4 Pedagog v terciárním vzdělávání

Pustíme-li se opět nejdříve do nejširšího vymezení, Průcha (2005) označuje vzdělavatele za edukátory. Obecně je to takový člověk, který vyučuje, může to být učitel na základní škole, univerzitě, lektor, vychovatel, školitel a jiné osoby, které v různých prostředí v různém kontextu zprostředkovávají informace jinému subjektu.

Průcha, Mareš, Walterová (2003) uvádějí, že na univerzitách mohou působit jednak akademičtí pracovníci, dále vědečtí a výzkumní zaměstnanci, jež participují na pedagogickém působení a jiní odborníci v souvislosti s pracovními dohodami.

Vašutová (2000) uvádí, že pracovní činnost vysokoškolského pedagoga se zaměřuje na dvě hlavní aktivity, a to jednak vědeckou a pak pedagogickou. Poměr daných dvou aktivit vychází z povahy vysokoškolského pedagoga nebo typům organizace. Individualita vysokoškolského pedagoga ovlivňuje vědní obory, které konkrétní univerzita rozvíjí a nabízí k vyučování a vytváří tak intelektuální klima konkrétní univerzity.

Profese vysokoškolského pedagoga znamená vykonávat akademickou profesi, jejíž náplní je vytvářet vědeckou, technickou a kulturní činnost a zprostředkovávat tyto poznatky mladým lidem, budoucím odborníkům (Vašutová, 2002).

Vyučují, kteří působí na vysoké škole, mají nelehký úkol. Jejich práce je posuzována očima studentů, kteří mnohdy nevnímají další kontexty učitelovy práce. Výzkumná a publikační činnost je neopomenutelná složka akademické práce, která je nepostradatelná pro jeho kariéru a pro naplňování cílů stanovených fakultou. Na druhou stranu vyučovací aktivita, by neměla být vnímána jako doplňková.

Teoretická část se zaměřovala na přiblížení problematiky studentského hodnocení. Vysvětlovala pojmy a obsah související s edukačním prostředím, který je v této práci stěžejním tématem. V následující části přeházíme na prakticky realizovaný výzkum studentského hodnocení, jehož cílem bylo zjistit, jak ono edukační prostředí studenti vnímají.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tato část práce je zaměřena na popsání využití metodologie při realizovaném výzkumu, jež se zaměřoval na studenty oboru sociální pedagogiky a to jak hodnotí prostředí, ve kterém studovali.

3.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém se zaměřuje na to, ***jak studenti hodnotí podmínky studia Sociální pedagogiky na UTB ve Zlíně.*** Jedná se o výzkumný problém popisný.

3.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem bylo zjistit, jak studenti 3. bakalářského studia prezenční formy a 2. navazujícího magisterského studia prezenční formy Sociální pedagogiky na UTB ve Zlíně hodnotí fyzikální a sociální prostředí při svém studiu kolem sebe.

Na základě výše zmíněné formulace výzkumného problému a stanoveného cíle výzkumu byly formulovány následující výzkumné otázky:

Jak studenti hodnotí kvalitu studia?

Jak studenti hodnotí poradenství a atmosféru na fakultě?

Jak studenti hodnotí prostředí a služby?

Jak studenti hodnotí studentské organizace?

Jak studenti hodnotí finanční podmínky při studiu?

Jaké studenti vnímají pozitiva a negativa studia sociální pedagogiky?

Jak studenti vnímají sociální klima na VŠ v jeho jednotlivých částech?

Jaké jsou studentovy postoje ke studovanému oboru a budoucímu uplatnění?

Jsou rozdíly v hodnocení kvality mezi 3. ročníkem Bc. a 2. ročníkem nMgr.?

3.3 Stanovení hypotéz

Jsou rozdíly v hodnocení kvality mezi 3. ročníkem Bc. a 2. ročníkem NMGr.?

H_1 . Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení podle ročníku.

3.4 Pojetí výzkumu

Cílem práce bylo zjistit, jak studenti hodnotí podmínky při studiu, proto v tomto případě na základě stanoveného výzkumného problému a cíle jsem volila *kvantitativní design* výzkumu, který se má zaměřit na co největší počet respondentů. Původním záměrem bylo použít ke kvantitativní části ještě kvalitativní doplnění formou ohniskových skupin. Tento záměr se však nepodařil uskutečnit, z důvodu malého zájmu ze strany studentů.

3.5 Výzkumný soubor

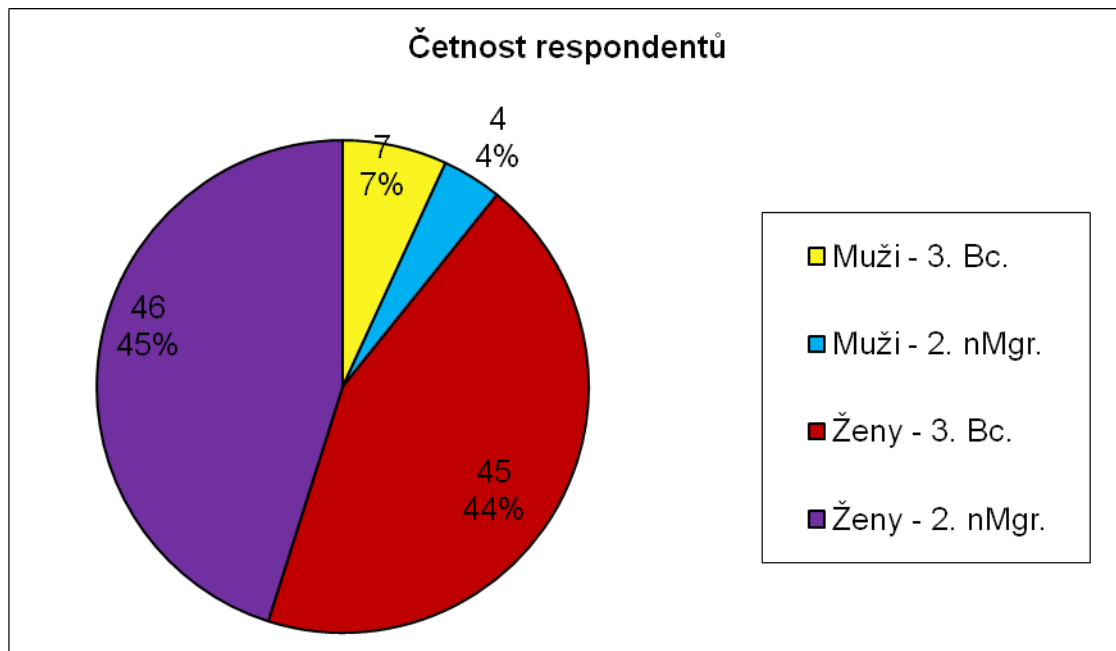
V ohnisku mého zájmu byli studenti Sociální pedagogiky na UTB ve Zlíně. Výběrový soubor pak tvořili *studenti 3. bakalářského studia prezenční formy a studenti 2. navazujícího magisterského studia prezenční formy*. Jednalo se tedy o záměrný výběr.

Třetímu ročníku bakalářského studia byly dotazníky rozdány v hodinách Mgr. Šalenové a po vyplnění byly automaticky vysbírány. Distribuce dotazníků druhému ročníku navazujícího studia byla značně ztížena, neboť studenti je vyplňovali mimo hodiny a navraceli je v průběhu několika týdnů. V této souvislosti nebyla 100% návratnost. V konečné fázi bylo vysbíráno 116 dotazníků, přičemž 13 z nich muselo být v průběhu zpracování odstraněno, kvůli nevyplněným údajům. Pro zpracování výzkumu bylo využito 102 dotazníků, 52 z 3. Bc. a 50 z 2. nmgr. ročníku.

Ročník	Muži	Ženy	Celkem
2. nMgr.	4	46	50
3. Bc.	7	45	52
Celkem	11	91	102

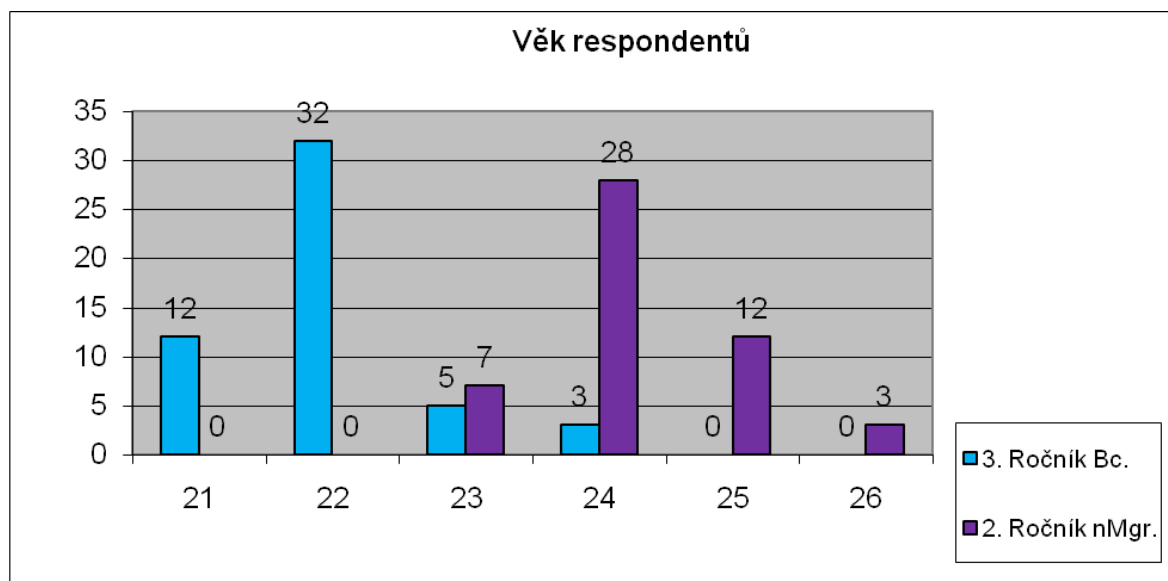
Tabulka 1 Výzkumný soubor

Výše zmíněná tabulka, nám názorně popisuje rozložení výzkumného souboru. Následně se můžeme podívat na grafické znázornění respondentů, kteří se zapojili do výzkumného šetření.



Graf 1 Četnost respondentů

Dále je zobrazen graf, který popisuje věkové rozložení studentů, jež studují sociální pedagogiku prezenčně na UTB ve Zlíně a zapojili se do studentského hodnocení, které bylo součástí této práce.



Graf 2 Věk respondentů

3.6 Technika výzkumu

V souvislosti s tématem a zvoleným druhem výzkumného designu jsem volila jako výzkumný nástroj *dotazník*.

Dotazník je složen 65 otázek. Je sestaven ze tří částí.

První část tvoří dotazník Na6 - národní šetření studentů a zaměřuje se na kvalitu studia (1 - 10 otázka); poradenství a atmosféra (11 - 16 otázka); prostředí a služby (17 - 25); studentské organizace (26 a, b); finanční podmínky při studiu (27 - 29); pozitiva a negativa studia (otázka č. 30). Dotazník byl částečně upraven doplněním několika málo otázek a přizpůsobení formulací k informačním systémům školy. Dotazník byl převzat z webových stránek <http://www.acsa.vutbr.cz> [online].

Druhou část dotazníku tvořil standardizovaný dotazník KLIT, v němž byly formulace upraveny tak, aby se vztahovali k vysokoškolskému studiu. Dotazník byl převzat z publikace od Čapka (2010). KLIT se zaměřuje na suportivní klima (31 – 41 otázka), jež řeší vztahy třídy a spolužáků, míru kooperace a soudržnosti; část motivace k negativnímu výkonu (43 – 51 otázka) se zaměřuje na míru zájmu studenta o studium, tendenci nevynikat, vyhýbat se neúspěchům, nevěřit si a poslední oddíl se zaměřuje na sebeprosazení studenta (52 - 57 otázka).

Poslední třetí část je spíše doplňková a zaměřuje se na informativní stránku, zjistit zájem studentů o studium oboru Sociální pedagogika a jejich postoje k budoucnosti. V dotazníku tuto oblast mapují otázky 58 – 64.

3.7 Způsob zpracování dat

Data byla průběžně ukládána do programu MS Excel. Každá otázka byla zaznamenána do tabulky, v tabulkách jsou zapsány hodnoty, které respondenti označovali na škále, a bude vypočítán průměr jednotlivých oblastí. Přičemž nejvyšší hodnota 6 byla přiřazena výroku „zcela nesouhlasím“ a hodnota 1 byla přiřazena výroky „zcela souhlasím“, následně byly vypočítány aritmetické průměry a index.

U otázek z části z dotazníku KLIT byly spočítány body u jednotlivých otázek v řádku a vyhodnocování bude probíhat dle příslušející tabulky, kterou uvádí Čapek (2010):

	Supportivní klima	Motivace ke školnímu výkonu	Sebeprosazení
1	Pod 18	Pod 13	Pod 10
2	19-21	14-15	11
3	22-24	16-17	12
4	25-27	18-20	13-14
5	28-32	21-23	15
6	33-37	24-25	16
7	38-40	26-27	17
8	41-43	28-29	18
9	44-47	30-32	19
10	48	33	20

Tabulka 2 Vyhodnocení dotazníku KLIT

Pro otázky byly vytvořeny také tabulky obsahující informace o datech v absolutní četnosti a následně byly vytvořeny grafy.

Stanovená hypotéza byly vyhodnocovány ve statistice 10 za použití nástroje t-test.

V práci jsou výsledky uvedeny, v tabulkách, grafech a doplněny slovní interpretací.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

V této části bych ráda tlumočila výsledky vycházející z odpovědí studentů, kteří vyplňovali dotazník. Dotazník se zaměřoval na hodnocení podmínek při studiu. Výsledky jsou rozčleněny do jednotlivých oblastí, které jsou určeny výzkumnými otázkami.

4.1 Odpovědi na výzkumné otázky

4.1.1 Jak studenti hodnotí kvalitu studia

Tato výzkumná otázka je souhrnem odpovědi z dotazníku na otázky 1 až 10. Odpovědi respondenti zaznačili na škále, kterou tvořily hodnoty zcela souhlasím (1), souhlasím (2), spíše souhlasím (3), spíše nesouhlasím (4), nesouhlasím (5), zcela nesouhlasím (6), neznám odpověď (7). Z uvedených hodnot v závorkách můžeme vydedukovat, že čím pozitivnější hodnocení od studentů, tím menší je hodnota indexu. Hodnoty menší než 3,5 vyjadřují spokojenost studentů a hodnoty nad 3,5 nespokojenost.

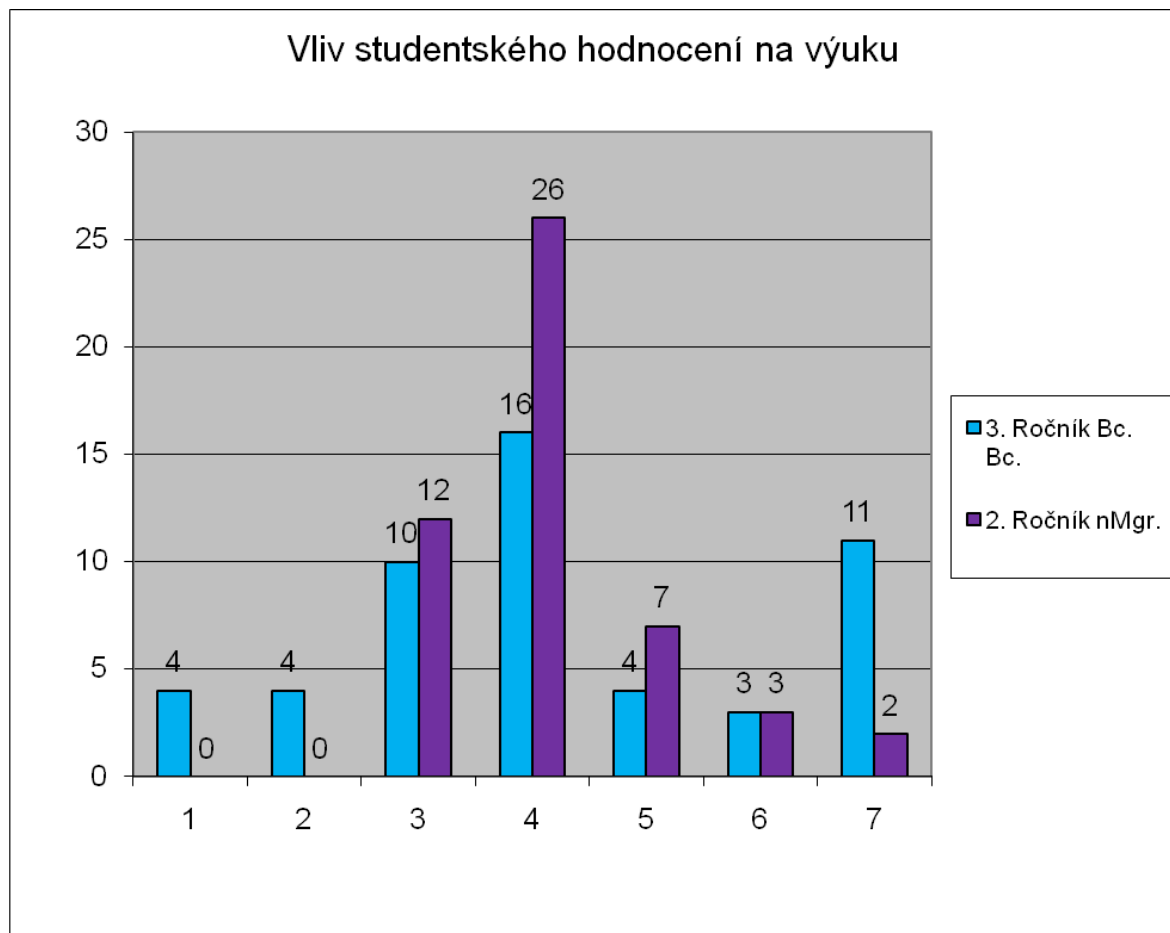
Součástí tohoto bloku otázek bylo zjištění, zdali studenti vědí, že na fakultě probíhá pravidelně studentské hodnocené organizované školou. Z uvedené tabulky vidíme, že většina studentů o tomto hodnocení ví.

1. Na naší fakultě existuje možnost hodnotit kvalitu výuky

	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	43	42	85
2	9	7	16
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
6	0	1	1
7	0	0	0
Celkem	52	50	102

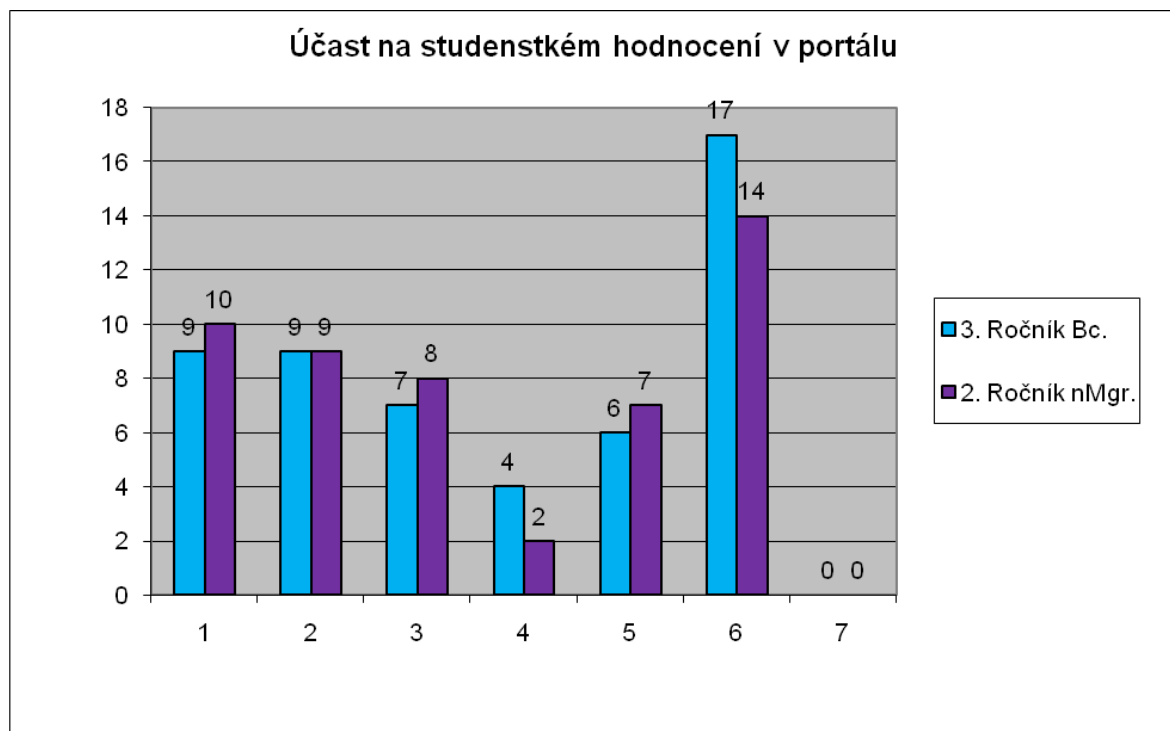
Tabulka 3 Možnost hodnotit kvalitu výuky

Avšak z následujícího grafu je patrné, že většina studentů má pocit, že prováděná studentská hodnocení se nijak neodráží na zlepšování kvality ve výuce.



Graf 3 Vliv studentského hodnocení na výuku

Z toho vyplývají následující informace, v níže zmíněném grafu. Jak můžeme vidět pro hodnoty od 4. bodu, který je na škále laděn zápornými hodnotami, volilo více studentů. Může to vyplynout z určité frustrace nenaplněného očekávání, které souvisí s možnou účastí na studentském hodnocení na portálu. Student se několikrát zúčastnil, ale měl pocit, že výsledky z jeho zpětné vazby nebyly naplněny, a proto nevidí důvod, proč se častěji podílet na hodnocení.



Graf 4 Účast na studentském hodnocení v portálu

Druhá otázka zjišťuje, zdali se studenti domnívají, že studium dostatečně rozvíjí jejich odborné znalosti. Podíváme-li se na tabulku a její tři první hodnoty vidíme, že většina studentů má pocit, že studium jim pomáhá rozvíjet se v odborné oblasti.

2. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	3	1	4
2	15	5	20
3	21	25	46
4	7	15	22
5	4	3	7
6	2	1	3
7	0	0	0
Celkem	52	50	102

Tabulka 4 Rozvoj odborných dovedností při studiu

Studenti byli dotazováni v následující otázce, zdali mají pocit, že je v jejich studiu, byly předměty, které rozvíjí jejich praktické dovednosti. V následující tabulce můžeme vidět, že většina studentů má pocit, že při studiu bylo dostatek zaměřených předmětů. Avšak v otevřených otázkách se studenti často vyjadřovali, že studium je příliš teoreticky zaměřeno.

3. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	4	1	5
2	11	12	23
3	21	29	50
4	8	7	15
5	4	0	4
6	3	1	4
7	1	0	1
Celkem	52	50	102

Tabulka 5 Míra prakticky zaměřených oborů při studiu

Čtvrtá otázka se zaměřovala na zjištění, zdali studenti mají pocit, že studium, rozvíjí jejich osobnostní dovednosti. Z četností odpovědí vidíme, že v tomto se názory kloní k rozhraní. Přičemž i k této otázce dostáváme zpětnou vazbu z otevřených otázek. Vyskytovali se názory, že studium, bylo málo zaměřeno na rozvoj osobnosti, avšak tyto názory byly zastoupeny v málem počtu.

4. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	1	1	2
2	11	4	15
3	16	14	30
4	16	19	35
5	6	9	15
6	2	1	3
7	0	2	2
Celkem	52	50	102

Tabulka 6 Rozvoj osobních dovedností

Další otázka vyjadřuje spokojenost studentů s výukou cizích jazyků. Opět pokud sledujeme první tři hodnoty, většina studentů je spokojena s výukou cizích jazyků. Avšak z otevřených otázek vyplývaly názory, že zejména v navazujícím magisterském studiu, cizí jazyk, chybí. Studenti bakalářského studia se vyjadřovali ve smyslu, že by uvítali ve studiu i více než jen jeden jazyk.

5. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	9	11	20
2	17	16	33
3	11	13	24
4	8	5	13
5	1	1	2
6	1	0	1
7	5	4	9
Celkem	52	50	102

Tabulka 7 Spokojenost s výukou cizích jazyků

Šestá otázka zjišťovala, jak studenti posuzují řazení předmětů z pohledu logického uspořádání. Většina studentů vidí logickou návaznost předmětů. V otevřených otázkách se však opět vyskytovaly reflexe, že předměty se například příliš opakují obsahem, a to jak v bakalářském tak i v magisterském studiu. Studenti v otevřených otázkách ocenili některé originální předměty, z pohledu obsahu nebo novátorským přístupem pedagoga.

6. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	14	9	23
2	22	18	40
3	8	18	26
4	5	2	7
5	1	1	2
6	0	2	2
7	2	0	2
Celkem	52	50	102

Tabulka 8 logická návaznost předmětů

Tato otázka se zaměřovala na to, jak studenti vnímají pedagogické hodnocení. Zda učitelé hodnotí výkony studentů spravedlivě. Index této otázky je 3. a v této souvislosti, většina studentů má pocit, že je učitelé hodnotí spravedlivě. Domnívám se, že podrobnější a konkrétnější informace, k této oblasti vypoví hodnocení realizované přes portál.

7. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	4	1	5
2	11	12	23
3	21	29	50
4	8	7	15
5	4	0	4
6	3	1	4
7	1	0	1
Celkem	52	50	102

Tabulka 9 Míra spravedlnosti při hodnocení výkonu

U osmé otázky je výsledný index 4, který na otázku, zdali pedagogové poskytují dostatečnou zpětnou vazbu, vypovídá, že spíše ne. Domnívám se, že to souvisí se zaneprázdněním vysokoškolského učitele, jak je popsáno výše v teorii.

8. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	1	1	2
2	11	4	15
3	16	14	30
4	16	19	35
5	6	9	15
6	2	1	3
7	0	2	2
Celkem	52	50	102

Tabulka 10 Zpětná vazba od pedagogů

Devátá otázka se ptala, zdali studenti mají možnost se zapojovat do výzkumné činnosti během studia. Výsledný index je hodnota 3, tudíž studenti většinou vědí o možnostech, výzkumné univerzitní činnosti.

9. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	9	11	20
2	17	16	33
3	11	13	24
4	8	5	13
5	1	1	2
6	1	0	1
7	5	4	9
Celkem	52	50	102

Tabulka 11 Možnost zapojit se do výzkumných projektů během studia

Poslední otázka v této části se zaměřovala, na zjištění, zdali studenti mají dostatečné možnosti studia v zahraničí. Výsledný index byla hodnota 2, která odráží velké povědomí o těchto možnostech.

10. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	14	9	23
2	22	18	40
3	8	18	26
4	5	2	7
5	1	1	2
6	0	2	2
7	2	0	2
Celkem	52	50	102

Tabulka 12 Možnosti studia v zahraničí

Celkově tato oblast byla hodnocena studenty indexem 3,23, který naznačuje, že s kvalitou na fakultě jsou spokojeni průměrně, přičemž je důležité přihlídnout k faktu, že se jedná o hraniční bod kladného vyjádření.

4.1.2 Jak studenti hodnotí poradenství a atmosféru na fakultě

Tuto výzkumnou otázku pokrývají dotazníkové otázky 11 až 16. Odpovědi respondenti zaznačili na škále, s možnostmi odpovědi zcela souhlasím (1), souhlasím (2), spíše souhlasím (3), spíše nesouhlasím (4), nesouhlasím (5), zcela nesouhlasím (6), neznám odpověď (7). Opět platí, že hodnoty menší než 3,5 vyjadřují spokojenost studentů a hodnoty nad 3,5 nespokojenost.

Jedenáctá otázka se zaměřovala na zjištění, zdali studenti vnímají otevřený přístup od pedagogů. Výslednou hodnotou byl index 3, který značí, že studenti hodnotí, že vyučující k nim přistupují vstřícně. O tom svědčí i některé z volných odpovědí, kdy si studenti pochvalují mladý kolektiv, vstřícnost vyučujících aj.

11. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	1	2	3
2	6	7	13
3	13	17	30
4	7	7	14
5	6	2	8
6	5	3	8
7	14	12	26
Celkem	52	50	102

Tabulka 13 Otevřený přístup pedagogů ke studentům

Pedagogové si vždy najdou čas na jednotlivé studenty, tak zněla další dotazníková otázka. V této odpovědi opět figuruje index 3. avšak když se podíváme na tabulku, tento index musíme doplnit o četné odpovědi „neznám odpověď“, které mohou značit, větší část studentů se s tou realitou nesečkala, respektive nepotřebovali nic řešit.

12. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	0	0	0
2	0	1	1
3	3	6	9
4	11	12	23
5	9	9	18
6	11	3	14
7	18	19	37
Celkem	52	50	102

Tabulka 14 Přístup pedagogů ke studentům v souvislosti s časem

Následující otázka se ptá, zdali jsou studenti rádi, že studují na této fakultě. Výsledný index má hodnotu 4, je otázkou, čím je to podmíněno. Pokud se podíváme na rozdílnost odpovědí s pohledu ročníků, týká se horší hodnocení navazujících magistrů, kteří už mohou být ze studia unavení. Může v tom hrát samozřejmě více faktorů, tato otázka by byla vhodná na další analýzu.

13. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	3	3	6
2	17	1	18
3	14	19	33
4	6	19	25
5	6	2	8
6	2	4	6
7	4	2	6
Celkem	52	50	102

Tabulka 15 Spokojenost ze studia na této fakultě

Čtrnáctá otázka se zaměřuje na spokojenost s prací studijního oddělení. Výsledný index je 3, 8. Což může být opět ovlivněno různými faktory. Podíváme-li se na tabulku, četnější záporná hodnocení se objevují spíše studenti 3. ročníku.

14. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	2	1	3
2	3	10	13
3	12	23	35
4	8	7	15
5	14	5	19
6	13	4	17
7	0	0	0
Celkem	52	50	102

Tabulka 16 Spokojenost s prací studijního oddělení

Následující otázka zaměřená na zjištění jaké další organizace pomáhají studentům. Otázka získala Index 3. Studenti tedy spíše souhlasí, že vedle studijního oddělení, na fakultě existují další organizace.

15. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	1	2	3
2	6	7	13
3	13	17	30
4	7	7	14
5	6	2	8
6	5	3	8
7	14	12	26
Celkem	52	50	102

Tabulka 17 Vědomí jiné organizace pomáhající studentům

4.1.3 Jak studenti hodnotí prostředí a služby

Tato výzkumná otázka je tvořena otázkami 17 až 25. Odpovědi respondenti zaznačili na škále, kterou tvořily hodnoty zcela souhlasím (1), souhlasím (2), spíše souhlasím (3), spíše nesouhlasím (4), nesouhlasím (5), zcela nesouhlasím (6), neznám odpověď (7). Hodnoty menší než 3,5 vyjadřují spokojenost studentů a hodnoty nad 3,5 nespokojenost.

18.a Velmi zajímavou otázkou je jak studenti hodnotí potřebnost informačního systému na naší univerzitě (stag/portál). Tato odpověď získala index 3, což značí o jeho kladném hodnocení a tedy dobrém využití u studentů. dobré bylo tuto otázku rozvést a získat od studentů konkrétní názory.

18. a. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	4	2	6
2	19	12	31
3	13	20	33
4	8	9	17
5	4	6	10
6	4	1	5
7	0	0	0
Celkem	52	50	102

Tabulka 18 Hodnocení potřebnosti informačního systému

Výukový prostředek Moodle získal také index 3. Studenti tedy souhlasí, že je vhodným pomocníkem při studiu.

18. b. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	2	3	5
2	15	13	28
3	15	15	30
4	12	13	25
5	8	4	12
6	0	1	1
7	0	1	1
Celkem	52	50	102

Tabulka 19 Hodnocení potřeby výukového prostředí moodle

20. otázka měla za cíl zjistit, zdali jsou studenti spokojeni se službami v knihovně. Výsledný index pro tuto otázku byl 2, což značí velkou spokojenost. S volných odpovědí, studenti však dodávali, že je zde málo oborové literatury.

20. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	12	16	28
2	22	17	39
3	5	12	17
4	7	2	9
5	5	2	7
6	1	1	2
7	0	0	0
Celkem	52	50	102

Tabulka 20 Spokojenost se službami knihovny

Otázka 23, se zaměřovala na zjištění, zda jsou studenti spokojeni s úrovní poskytovaných služeb menzách a výsledný index je 3.

23. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	1	3	4
2	15	10	25
3	18	21	39
4	5	1	6
5	4	2	6
6	4	0	4
7	5	13	18
Celkem	52	50	102

Tabulka 21 Spokojenost s úrovní služeb poskytovaných menzách

4.1.4 Jak studenti hodnotí studentské organizace

Tuto výzkumnou otázku pokrývají dotazníkové otázky 26 a; b. Odpovědi respondenti zaznačili na škále, která nabízela odpovědi zcela souhlasím (1), souhlasím (2), spíše souhlasím (3), spíše nesouhlasím (4), nesouhlasím (5), zcela nesouhlasím (6), neznám odpověď (7). Hodnoty menší než 3,5 vyjadřují spokojenost studentů a hodnoty nad 3,5 nespokojenost.

Otázka 26 a se studentu dotazovala, zdali znají, kdo je zastupuje ve fakultním senátu. Index odpovědi byl 4, 2, což je jedna z nejhůře hodnocených odpovědí. Otázkou tedy je, jak tuto absenci napravit.

26. a. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	9	0	9
2	8	1	9
3	4	1	5
4	4	1	5
5	11	9	20
6	10	17	27
7	6	21	27
Celkem	52	50	102

Tabulka 22 Znalost zástupců ve fakultním senátu

4.1.5 Jak studenti hodnotí finanční podmínky při studiu

Tuto výzkumnou otázku tvoří odpovědi z dotazníku na otázky 27 až 29. Odpovědi respondenti zaznačili na škále, kterou tvořily hodnoty zcela souhlasím (1), souhlasím (2), spíše souhlasím (3), spíše nesouhlasím (4), nesouhlasím (5), zcela nesouhlasím (6), neznám odpověď (7). Hodnoty menší než 3,5 vyjadřují spokojenost studentů a hodnoty nad 3,5 nespokojenost.

V otázce 29 bylo zjišťováno, zdali studenti mají možnost přivydělávat si při studiu formou školní výzkumné činnosti. Výsledný index 4 což znamená, že většina studentů o této možnosti neví, a nebo není tolik na fakultě rozšířená.

29. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	1	2	3
2	3	5	8
3	4	7	11
4	3	6	9
5	9	2	11
6	4	5	9
7	28	23	51
Celkem	52	50	102

Tabulka 23 Možnost přivydělávat na dané škole

4.1.6 Jaké studenti vnímají pozitiva a negativa studia sociální pedagogiky

Tato výzkumná otázka byla zjišťována pomocí otevřené dotazníkové otázky č. 30. a studenti se mohli vyjadřovat ohledně negativ a pozitiv, které jim studium přineslo. Nejčastěji jako klady uváděli možnost studia v zahraničí, ochota a vstřícnost pedagogů, užitečné aktuální informace, moderní vybavení, široké uplatnění oboru, rozvoj osobnostních dovedností, přátelské prostředí. Mezi negativa studenti zařazují absence výuky cizího jazyk, nepromyšlenou strukturu předmětů, nedostatek prakticky zaměřených předmětů, neefektivní způsob výkonu praxe, některá kvalita vyučujících, absence vlastní fakultní budovy, někteří studenti vnímají špatné uplatnění.

U odpovědí se také objevovala „ztráta iluzí“ během studia a postupné „znehucení“. Toto bylo spíše charakteristické u bakalářských studentů. Demotivace, z malé uplatnitelnosti a nízkého finančního ohodnocení.

4.1.7 Jak studenti vnímají sociální klima na VŠ v jeho jednotlivých částech

Tato výzkumná otázka je souhrnem dotazníkových otázek, které se zaměřovali na suportivní klima třídy, motivaci školního výkonu a sebeprosazení studenta.

	Supportivní klima	Motivace ke školnímu výkonu	Sebeprosazení studenta
3. ročník Bc.	23	22	16
2. ročník Nmgr.	27	23	15
Celkem	25	22	15

Tabulka 24 Vnímání sociálního klimatu na vysoké škole

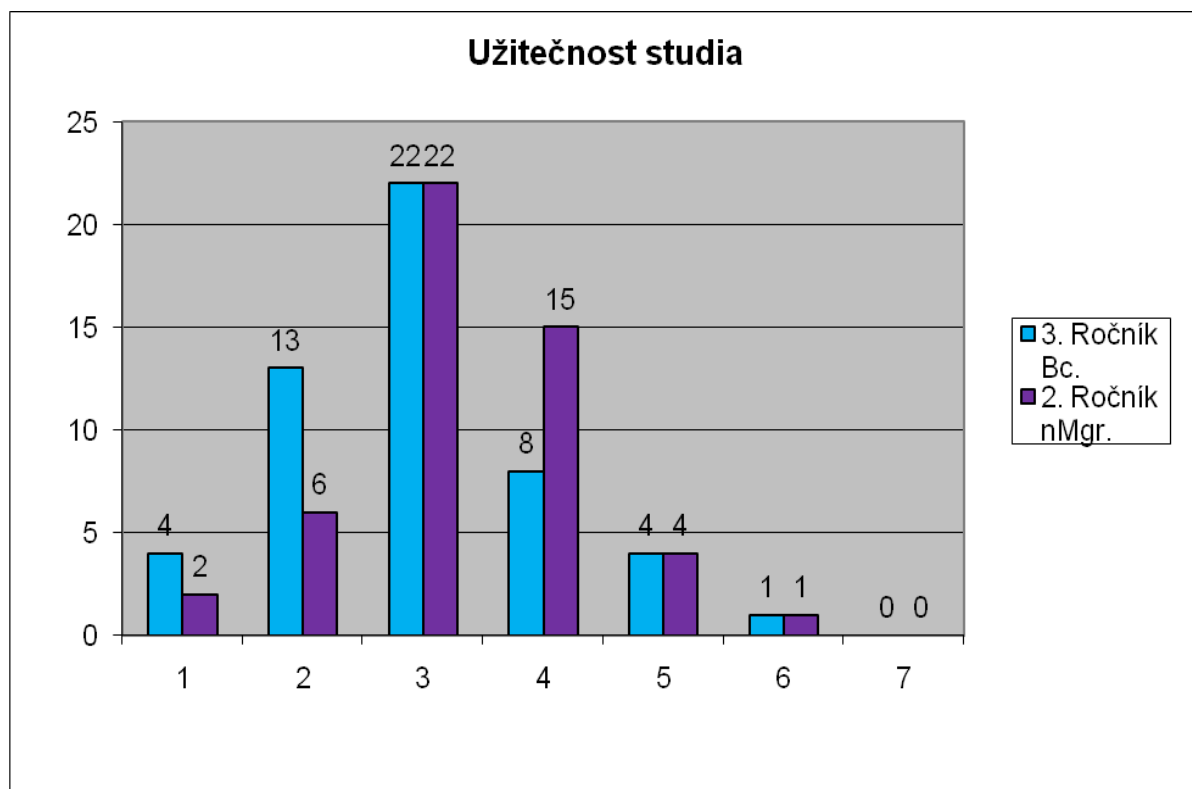
Z výsledků nám vychází, že průměrná hodnota vyskytující se v oblasti suportivního klimatu je 25. Tato hodnota se vyskytuje ve 4 stenovém pásmu a znamená, že v kolektivu je malý výskyt suportivního klimatu. Avšak hodnota objevující se ve 2. ročníku nMgr. je velmi pozitivní, protože hraničí již se stanovenou normou. Studenti v tomto ročníku jsou evidentně schopni spolupracovat a vyskytuje se tam příjemné podporující klima mezi spolužáky. Naproti tomu ve 3. ročníku, je suportivní klima velmi nízké, otázkou je proč se tak děje. Je možné, že studenti na navazujícím studiu, dokázali navázat hlubší vztahy v souvislosti s delším studiem. Studenti třetích ročníků se nacházejí na prahu první státní závěrečné zkoušky a na rozdíl od starších kolegů, ještě neví, co mohou očekávat. Což může souviset s pohodou v celém kolektivu.

Podíváme-li se na motivaci k výkonu u vysokoškolských studentů, hodnoty se nacházejí v normě, studenti jsou tedy průměrně motivováni ke školním výkonům.

U třetí kategorie je zajímavé, že studenti 3. ročníku bc. směřují k vyššímu nadprůměru sebezprosažení se a studenti 2. Nmgr. jsou v pásmu normy. Vysvětlení může být takové, že mladší studenti před sebou vidí následující vzdělávací kariéru, a proto se i více angažují, kdežto starší studenti, se již připravují na své budoucí povolání a nemají vyšší studijní aspirace viz otázka 63.

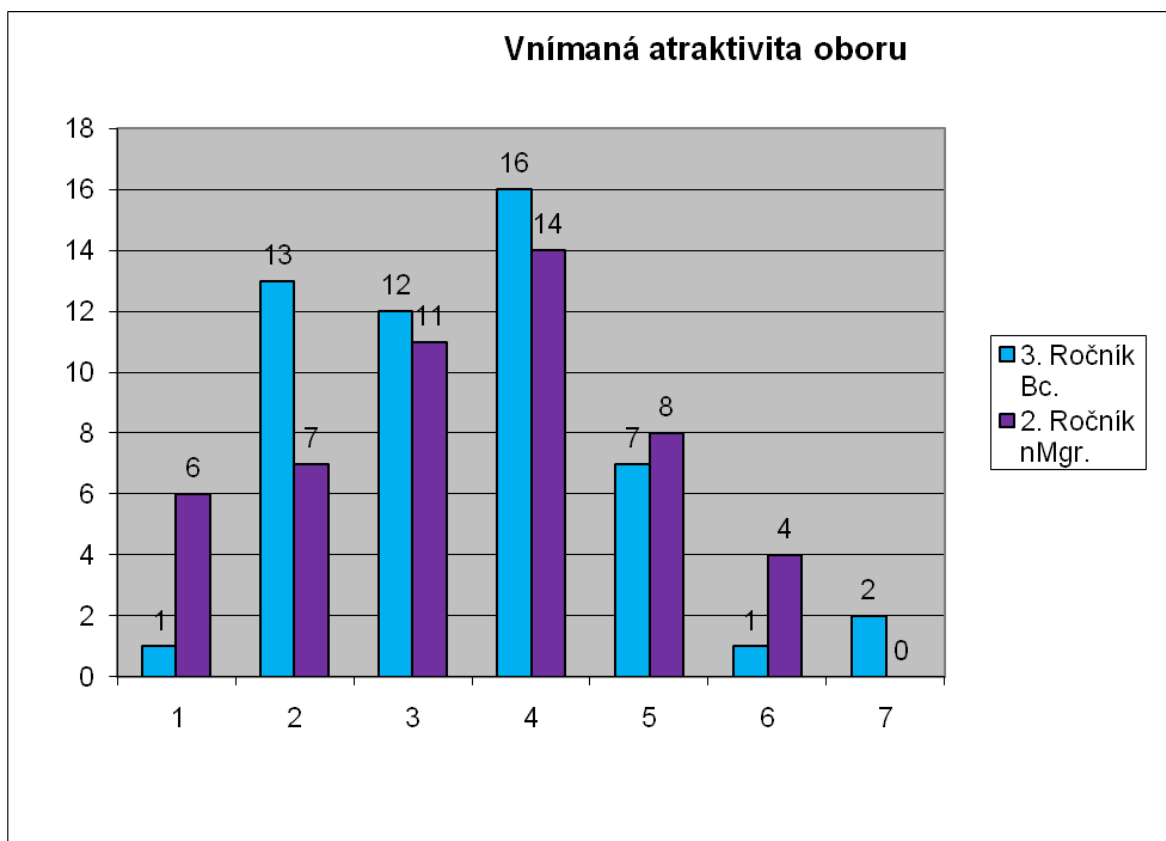
4.1.8 Jaké jsou studentovy postoje ke studovanému oboru a budoucímu uplatnění

Otázka č. 58. zjišťovala, zdali studenti vnímají studium sociální pedagogiky jako užitečné. Výsledný index byl 3, což je pozitivní. Studenti toto studium považují na škále spíše užitečné.



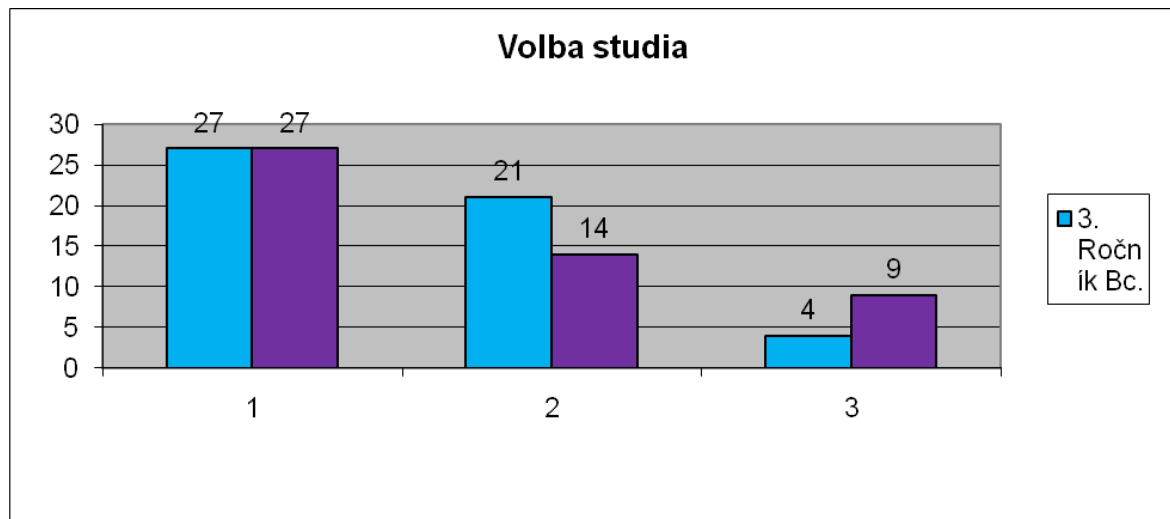
Graf 5 Vnímaná užitečnost studia

Další otázka 59. zjišťovala, zda studenti považují studium za atraktivní. Výsledný index je opět 3. Tedy pozitivní hodnocení.



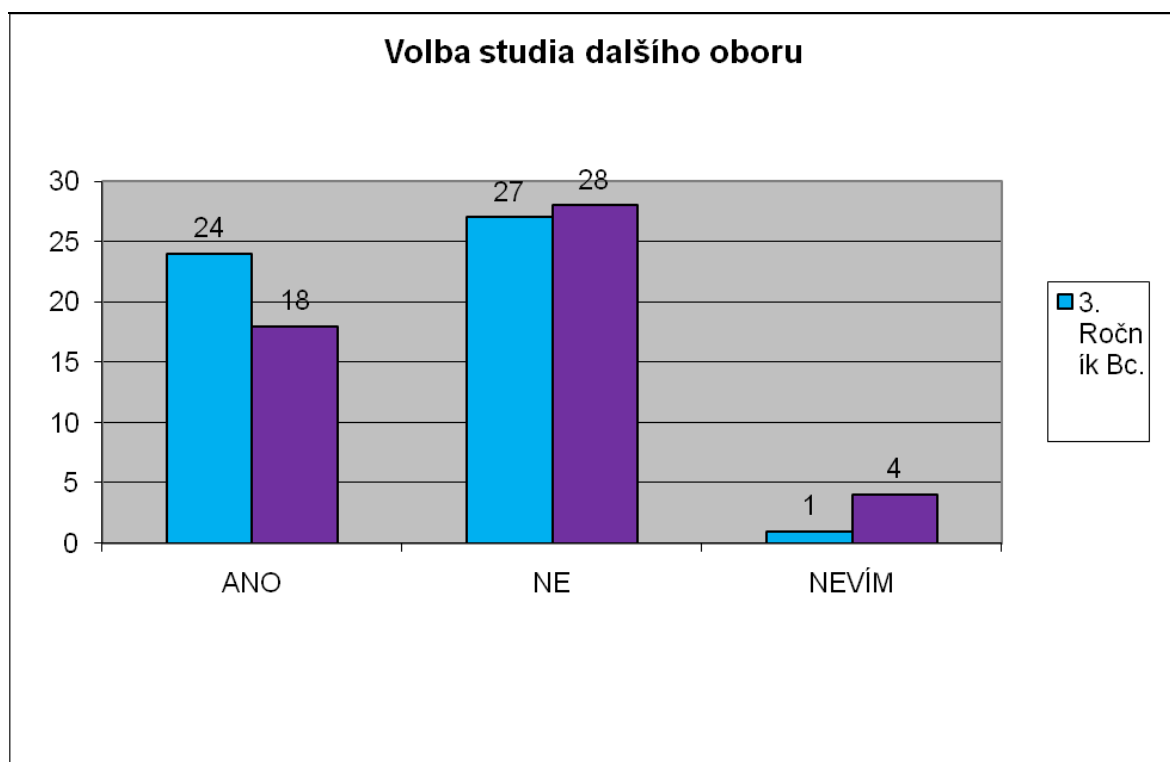
Graf 6 Vnímaná atraktivita oboru

Otázka č. 61. se zaměřovala na zjištění za jakého důvodu si studenti vybírali studium sociální pedagogiky na UTB ve Zlíně. Odpověď 1 zanechanala „chtěla jsem se jít studovat“, 2 „jinam mě nevzali“ 3 „jiné“. Výsledek si myslím, je velmi pozitivní.



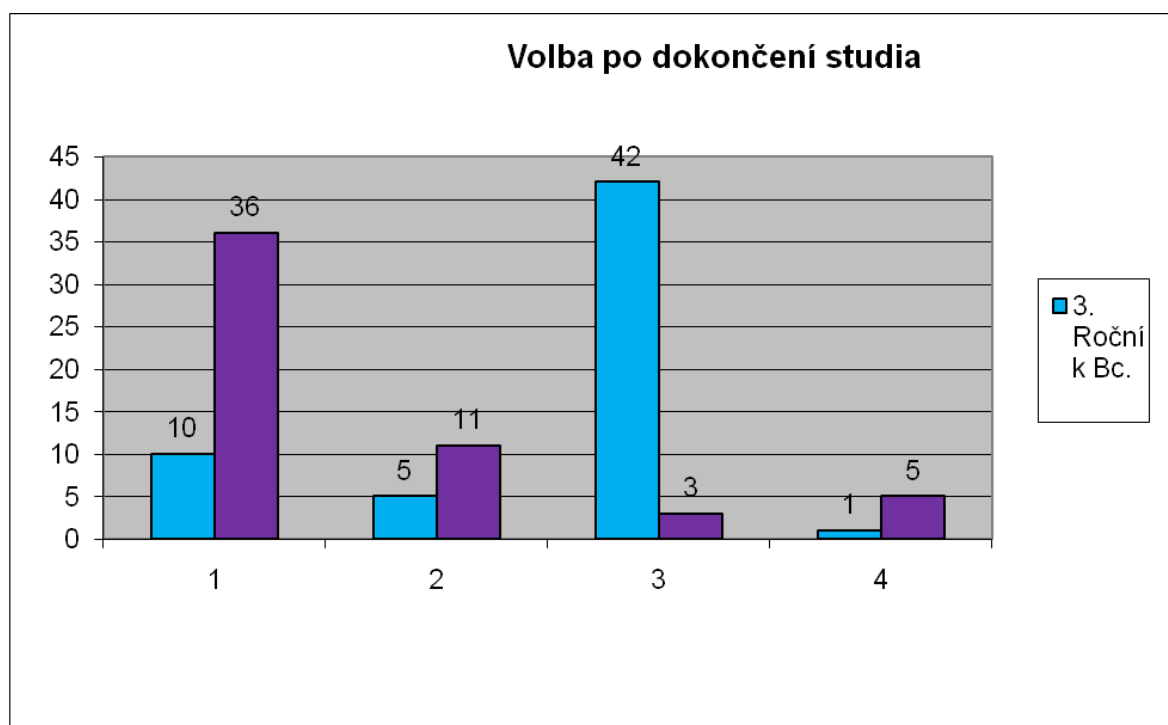
Graf 7 Volba studia

Otázka 62 vyjadřuje odpovědi na otázku, zdali studenti přemýšlejí ještě o studiu jiného oboru. V této souvislosti byly uváděny nejčastěji odpovědi ano, kvůli rozšíření kvalifikace. U odpovědi „nevím“ bylo uváděno, dostudovat nějaké kurzy v souvislosti s povoláním.



Graf 8 Volba studia dalšího oboru

Otázka 63 se zaměřovala na zjišťování, co chtějí studenti dělat po ukončení studia. Odpověď 1 vyjadřuje zaměstnání v oboru, odpověď 2 zaměstnání mimo obor, odpověď 3. navazující studium a odpověď 4 jinou možnost - nejčastěji nevím. Jak můžeme vidět, studenti bakalářského studia nejvíce uvažují o navazujícím oboru a studenti magisterského studia se zaměřují na hledání profese.



Graf 9 Volba po dokončení studia

Otevřená otázka č. 64. se ptala, jak studenti vnímají uplatnění sociálního pedagoga. Většina odpovědí zněla, že uplatnění je velmi malé, např. z důvodu velkého počtu studentů tohoto oboru, neuzákoněním profese nebo současnou sociální krizí. V malé míře se také objevovaly optimistické odpovědi, že uplatnění je velmi dobré.

4.1.9 Jsou rozdíly v hodnocení kvality mezi 3. ročníkem Bc. a 2. ročníkem mMgr.

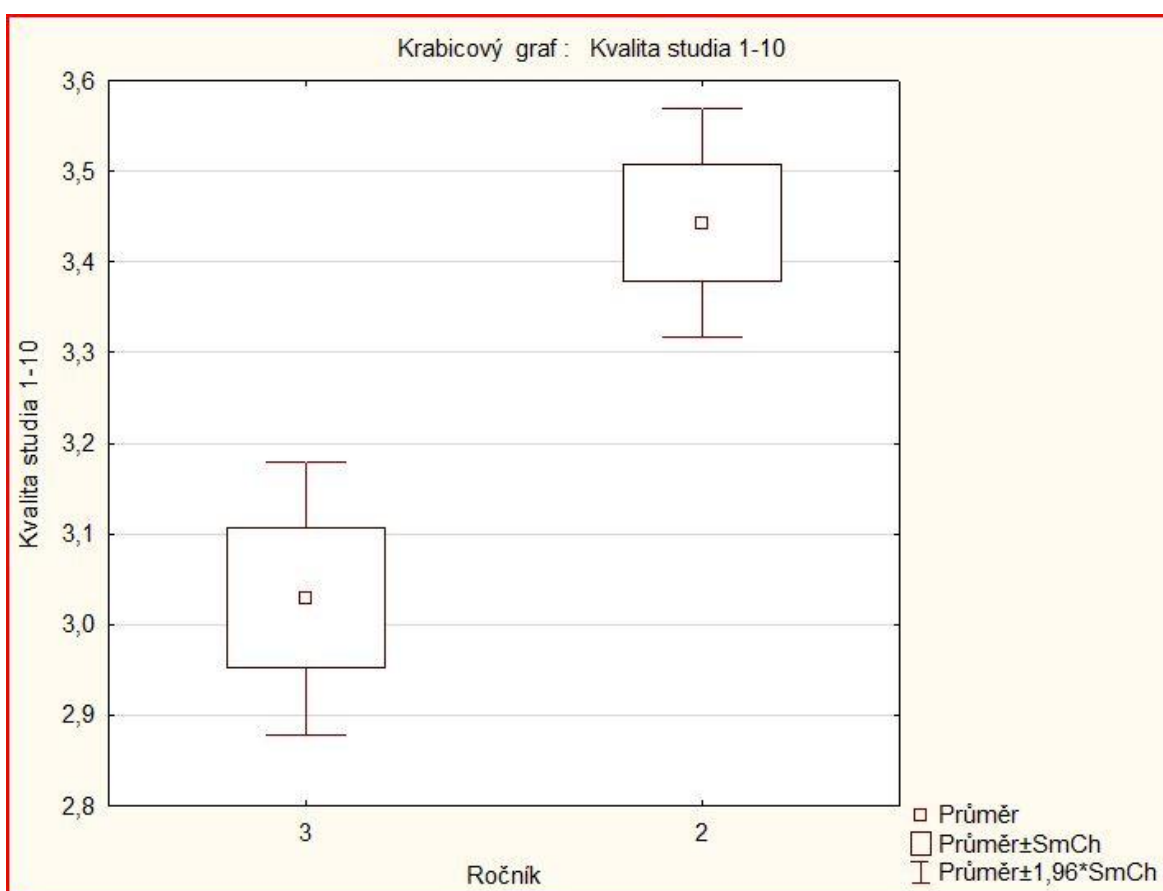
Vzhledem k tomu, že jsme v práci vyházeli v hodnocení studia ze dvou ročníků, často se mohlo zdát, že dochází k nevýrazným odchylkám od posuzování a proto se můžeme podívat na tento jev pod statistickým vyhodnocením.

H_1 . Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení podle ročníku.

Proměnná	t-testy: grupováno: Ročník (List1 v Kopie - Gabík - indexy vyplněno-1)										
	Průměr 3	Průměr 2	t	sv	p	Poč.plat 3	Poč.plat. 2	Sm.odch. 3	Sm.odch. 2	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Kvalita studia 1-10	3,028963	3,443182	-4,10110	100	0,000084	52	50	0,555612	0,457579	1,474389	0,174569

Tabulka 25 T-test: rozdíly v hodnocení kvality mezi ročníky

Z tabulky můžeme vidět, že $p = 0,000084$; $p < 0,05$, můžeme tedy říct, že mezi hodnocením kvality dle ročníku jsou významné rozdíly. Z krabicového grafu můžeme vidět, že 3. ročníky Bc. vnímají kvalitu výuky lépe než 2. ročníky nMgr.



Graf 10 Krabicový graf: rozdíly v hodnocení kvality mezi ročníky

4.2 Shrnutí výsledků výzkumu

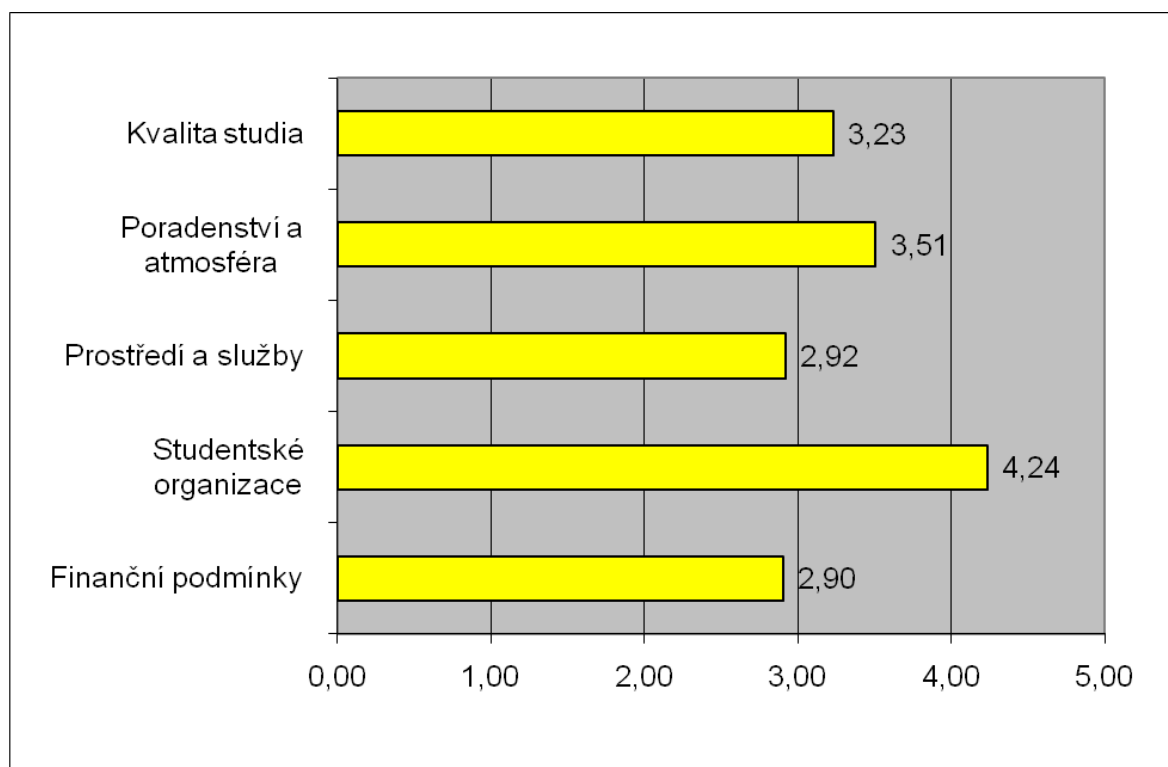
Výzkumného šetření se zúčastnilo 102 studentů. Ze třetího ročníku bakalářského studia bylo zastoupeno v dotazníkovém šetření 52 studentů, přičemž do studia je jich zapsaných 76. Do druhého ročníku navazujícího magisterského studia je zapsáno 62 lidí a vyplněných

dotazníků bylo 50. Absence studentů, může být vysvětlena, že se jedná o studenty, kteří rozvolnili studium, opakují předmět nebo mají individuální studijní plán.

Výzkum se zaměřoval na studentské hodnocení v oblastech kvality studia, poradenství a atmosféra, prostředí a služby, finanční podmínky při studiu, studentské organizace, pozitiva a negativa při studiu a sociální klima.

Zde můžeme vidět souhrnně, jak studenti hodnotí jednotlivé oblasti. Hodnocení je vyjádřeno indexem a obecně platí, že pokud je index pod hodnotou 3, 5 studenti jsou v průměru spokojeni.

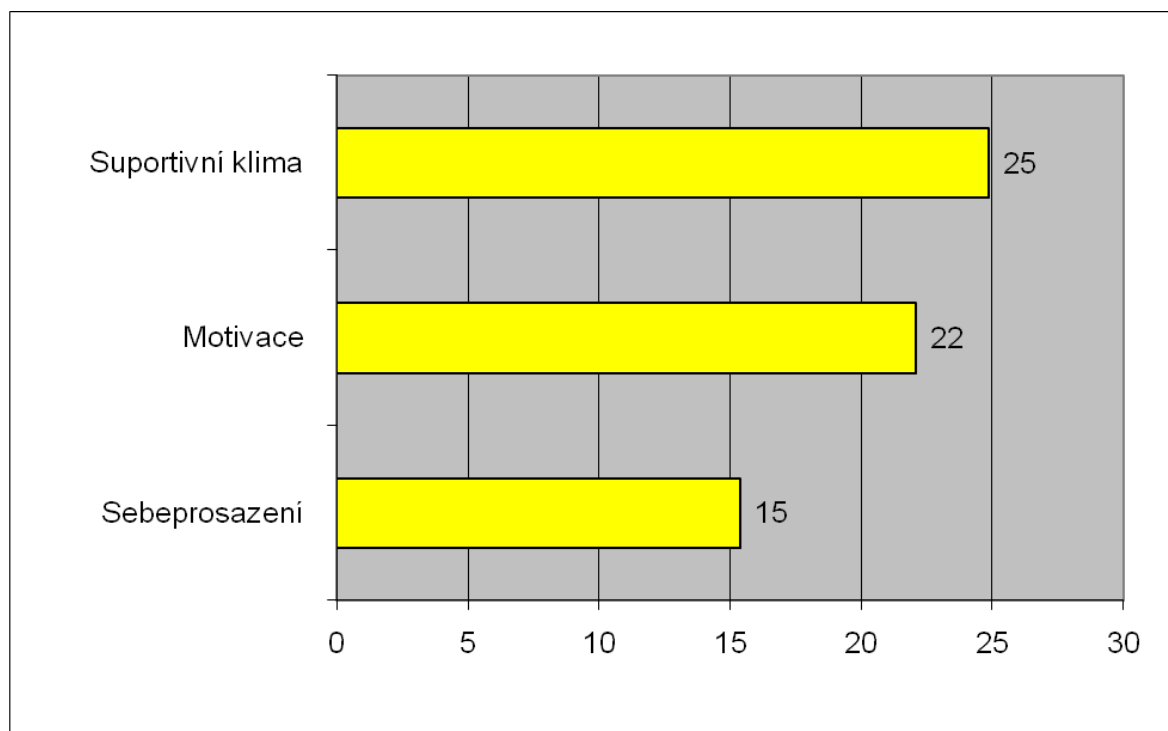
Z následujících oblastí můžeme vidět, že kvalita studia je vnímána průměrně kladně, nejlépe jsou studenti spokojeni s oblastí služeb a prostředí. Nejhůře je na tom oblast studentských organizací, které jsme zmiňovali podrobně výše.



Graf 11 Hodnocení studia

Sociální klima vychází sice v průměrných a mírně podprůměrných hodnotách, podle stanovené normy, avšak přikládám důraz tomu, že se jedná o vysokoškolské prostředí, které je specifické velkým kolektivem. I přesto se domnívám, že výsledné hodnoty jsou velmi pozitivní.

Domnívám se, že v ročnících nově akreditovaného oboru sociální pedagogika, ve kterých v současnosti probíhají adaptační kurzy, má klima mnohem vyšší hodnoty, proto by nebylo špatné v budoucnu se na tuto oblast zaměřit, a rozvíjet ji více. V souvislosti s tím zjistit, jaký vliv má sociální klima na vysokoškolského studenta.



Graf 12 Hodnocení sociálního klimatu

Celkově můžeme konstatovat z vyplynulých výsledků, že oblasti, které byly zahrnuty v dotazníku, studenti hodnotili vesměs kladně. A jsou v rámci možností se studiem spokojeni. Mohli jsme si však všimnout, že byly rozdíly v pojmání kvality rozdílné z pohledu ročníků. Nejhůře hodnocenou oblastí byly studentské organizace, jež studenti buď vůbec neznají, a nebo nejsou spokojeni s jejich reprezentací.

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zjistit, jak studenti hodnotí podmínky při studiu Sociální pedagogiky na UTB ve Zlíně. Účelem nebylo zjišťovat, jak studenti posuzují jednotlivé předměty a učitele, ale jak hodnotí edukační podmínky a sociální klima kolektivu a prostředí. Pro hodnocení jednotlivých předmětů, má fakulta svůj vlastní výzkumný nástroj, který je dostupný na portálu.

Do výzkumného šetření byli zapojeni studenti 3. ročníku bakalářského studia prezenční formy a studenti 2. ročníku nMgr. prezenční formy. Tyto dva ročníky jsem si vybrala v souvislosti se dvěma faktory. Jednak jde o poslední ročníky studentů starší akreditace oboru sociální pedagogiky, která letos končí. A druhak jde o mladé lidi, kteří již pomalu ukončují studium, mohou se ohlednout a zpětně ohodnotit souvislosti se studiem.

Význam a přínos této práce tedy spočívá v tom, aby poskytl zpětnou vazbu k ukončené akreditaci oboru Sociální pedagogika pedagogům, vedení, ale i studentům. V budoucnu může sloužit jako možnost srovnání s novým akreditovaným programem sociální pedagogiky.

Největší potenciál však vidím, ve zjišťování sociálního klimatu. Jak je uvedeno výše, mnoho odborníků se domnívá, že o sociální klima na vysokých školách, které produkují budoucí odborníky v humanitní sféře, je důležité pečovat a rozvíjet. Vhodné podporující klima rozvíjí a udržuje správné schopnosti a dovednosti jedince. V této souvislosti může být také zajímavé v budoucnu srovnat sociální klima se studijními ročníky, ve kterých proběhl počáteční povinný adaptační kurz.

Práce byla pro mne velmi zajímavá a obohacující. Velmi mě v této souvislosti zaujala problematika sociálního klimatu na vysokých školách. Postupem práce jsem si uvědomovala, že jde o velmi složitou oblast. Výzkumný nástroj, který jsem volila, se mi líbil kvůli svému složení. Líbily se mi okruhy, kterými se zabýval, byly podle mého názoru vhodné. Avšak postupem času jsem si uvědomovala, že by bylo vhodné jej ještě lépe upravit, případně nalézt úplně jiný typ. Bohužel, z dostupné literatury jsem nenašla žádný konkrétní nástroj, který by byl určený pro sociální klima na vysoké školy. Ale v této části mě zaujal realizovaný výzkum zkoumající neformální kurikulum mezi vysokoškolskými studenty.

Z volných odpovědí vyplývá jakýsi fenomén „ztráty ideálů“, který je spíše popisován u učitelských profesí. Nebylo by špatné do budoucna se zaměřit i na takovýto výzkum. Stu-

denti spíše bakalářského studia popisují, jak měli úplně jiné představy o uplatnění a finančním ohodnocení.

Ve výsledcích a vyhodnocováních mě překvapilo docela vysoké suportivní klima mezi spolužáky. Takové prostředí je jistě příjemné pro osobnostní rozvoj a rozvoj do budoucnosti v profesi. A relativně nízká motivace ke školnímu výkonu a sebeprosazení. Očekávala jsem spíše „dravější prostředí“, což ale na druhou stranu není špatný výsledek.

Jsem si také vědoma, že výzkum postrádá prvek kvalitativní části, nejlépe primárně plánované ohniskové skupiny. Zde by mohlo být osvětleno mnoho dalších otázek, které z dotazníku vyplynuly.

Na závěr bych ráda zmínila, že by bylo zajímavé výzkum realizovat ještě jednou v nově akreditovaném oboru sociální pedagogiky. Také by bylo vhodné upravit výzkumný nástroj. Během práce jsem si uvědomovala některé jeho nedostatky.

Pro praxi z otevřených otázek vynikají doporučení jako v navazujícím oboru přidat výuku cizího jazyka, obměňovat předměty, tak aby se nekryly jejich obsahy, rozšířit volitelné předměty, seznámit studenty s činností akademických senátů a jejich možnostmi. Některá doporučení jsou už naplněna v nově akreditovaném programu sociální pedagogiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BRENNAN, John, 2000. *Manuál zabezpečování kvality: Metody, postupy a praxe*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství. ISBN 80-86-302-21-0.
- ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
- ĎURICĚ Ladislav, Viliam S. HOTÁR a Jozef PASTIER, 1997. *Pedagogická psychológia: Terminologický a výkladový slovník*. Vyd. 5. Bratislava: Media trade. ISBN 80-08-02498-4.
- GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ, 1998. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-20-7.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše a kol., 1994. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?* Praha: Strom. ISBN 80-901662-2-9.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2004. *Faktory ovlivňující studentské posuzování vysokoškolské výuky*. In: CHRÁSKA, Miroslav a kol. *Evaluační pedagogické výzkumy a jejich metody*. Praha: Olomouc: Votobia; Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, s. 45 - . ISBN 80-7220-210-3.
- FREIBERGOVÁ, Zuzana, 2000. *Hodnocení kvality studijních programů*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství. ISBN 80-86-302-20-2.
- JANDOUREK, Jan, 2001. *Sociologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-535-0.
- KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- LAŠEK, Jan, 2007. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-70-41-980-9
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, Jiří a Marie RYBÁŘOVÁ, 2003. *Skryté kurikulum - málo známý parametr klimatu vysoké školy*. IN: JEŽEK, Stanislav. *Psychosociální klima školy I*. Brno: Masarykova univerzita. s. 99-122. ISBN 80-86633-13-6.

- MAREŠ, Jiří, 2006. *Manuál pro tvůrce a uživatele studentského posuzování výuky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1234-8.
- PRŮCHA, Jan, 1996. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, Jan, 2005. *Moderní pedagogika*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- ROTH, Oto, 1997. K některým teoretickým problémům hodnocení kvality ve vysokém školství. In: ROTH, Oto a kol. *Hodnocení kvality vysokých škol jako světový problém*. Praha: MŠMT Centrum pro studium vysokého školství, s. 7-23. ISBN 80-238-0656-4.
- SAK, Petr, 2000. *Proměny české mládeže*.
- ŠTÁVA, Jan a Vlastimil ŠVEC, 2002. *Náměty ke studentskému hodnocení vysokoškolské výuky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-037-9.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2000. Vzdělavatelé učitelů jako specifická skupina vysokoškolských učitelů. IN:Kohnová, Jana a kol. *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí*. Praha: Univerzita Karlova, s 334-345. ISBN 80-7290-036-6.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2002. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-7290-100-1.
- VENEROVÁ, Adéla a kol, 2007. *Studentské hodnocení kvality: stále hledáte kudy na to?* Brno: Vysoké učení technické. ISBN 978-80-214-3523-0.
- ZÁVADA, Jiří, 1997. Systém hodnocení a zajišťování kvality vysokého školství v ČR. IN: ROTH, Oto a kol. *Hodnocení kvality vysokých škol jako světový problém*. Praha: MŠMT Centrum pro studium vysokého školství, s. 163-173. ISBN 80-238-0656-4.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Akademické centrum studentských aktivit. Na6. *Acsa.vutbr.cz* [online]. © Akademické centrum aktivit 2007 [cit. 2012-03-09]. Dostupné z: <http://www.acsa.vutbr.cz/nasest/index.php>

DECI, Edward, L. & et. al., 1991. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist* [serial online]. 26(3/4) 325-346. [cit. 2012-03-09]. ISSN 00461520. Available from: <http://ehis.ebscohost.com/eds/detail?sid=37f21e60-7e7c-485c-9eda-d14e4954dccd%40sessionmgr13&vid=1&hid=101&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#db=ehh&AN=6370941>

GRECMANOVÁ, Helana a kol., 2011. Identifikace dimenzí k výzkumu percepce klimatu VŠ. IN: *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5553-7. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/grecmanovaetal.pdf>.

ONWUEGBUZIE, Anthony J., & et. al., 2007. Students perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal* [serial online]. 44(1), 113-160. [cit. 2012-03-09]. ISSN 0002-8312. Available from: <http://search.proquest.com/docview/200455692?accountid=15518>

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 Výzkumný soubor</i>	35
<i>Tabulka 2 Vyhodnocení dotazníku KLIT</i>	38
<i>Tabulka 3 Možnost hodnotit kvalitu výuky</i>	39
<i>Tabulka 4 Rozvoj odborných dovedností při studiu</i>	41
<i>Tabulka 5 Míra prakticky zaměřených oborů při studiu</i>	42
<i>Tabulka 6 Rozvoj osobních dovedností</i>	42
<i>Tabulka 7 Spokojenost s výukou cizích jazyků</i>	43
<i>Tabulka 8 logická návaznost předmětů</i>	43
<i>Tabulka 9 Míra spravedlnosti při hodnocení výkonu</i>	44
<i>Tabulka 10 Zpětná vazba od pedagogů</i>	44
<i>Tabulka 11 Možnost zapojit se do výzkumných projektů během studia</i>	45
<i>Tabulka 12 Možnosti studia v zahraničí</i>	45
<i>Tabulka 13 Otevřený přístup pedagogů ke studentům</i>	46
<i>Tabulka 14 Přístup pedagogů ke studentům v souvislosti s časem</i>	46
<i>Tabulka 15 Spokojenost ze studia na této fakultě</i>	47
<i>Tabulka 16 Spokojenost s prací studijního oddělení</i>	47
<i>Tabulka 17 Vědomí jiné organizace pomáhající studentům</i>	48
<i>Tabulka 22 Hodnocení potřebnosti informačního systému</i>	48
<i>Tabulka 23 Hodnocení potřebnosti výukového prostředí moodle</i>	49
<i>Tabulka 25 Spokojenost se službami knihovny</i>	49
<i>Tabulka 28 Spokojenost s úrovní služeb poskytovaných menzách</i>	50
<i>Tabulka 31 Znalost zástupců ve fakultním senátu</i>	50
<i>Tabulka 35 Možnost přivydělat na dané škole</i>	51
<i>Tabulka 36 Vnímání sociálního klimatu na vysoké škole</i>	52
<i>Tabulka 37 T-test: rozdíly v hodnocení kvality mezi ročníky</i>	57
<i>Tabulka 18 Vyhledávání pomoci při studiu u studentské organizace</i>	72
<i>Tabulka 20 Prostorové vybavení při studiu</i>	72
<i>Tabulka 21 Vybavení učeben</i>	72
<i>Tabulka 24 Dostatek počítačových učeben s přístupem na internet</i>	73
<i>Tabulka 26 Spokojenost se službami na kolejích</i>	73
<i>Tabulka 27 Spokojenost s cenou za poskytované služby na kolejích</i>	73

<i>Tabulka 29 Spokojenost s cenou za poskytované služby v menzách.....</i>	<i>74</i>
<i>Tabulka 30 Spokojenost s nabídkou volnočasových aktivit školou.....</i>	<i>74</i>
<i>Tabulka 32 Reprezentace zástupců fakultního senátu</i>	<i>74</i>
<i>Tabulka 33 Pracovní činnost při studiu.....</i>	<i>75</i>
<i>Tabulka 34 Motivace pomocí prospěchového stipendia</i>	<i>75</i>

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 Četnost respondentů</i>	36
<i>Graf 2 Věk respondentů</i>	36
<i>Graf 3 Vliv studentského hodnocení na výuku</i>	40
<i>Graf 4 Účast na studentském hodnocení v portálu</i>	41
<i>Graf 5 Vnímaná užitečnost studia</i>	53
<i>Graf 6 Vnímaná atraktivita oboru</i>	54
<i>Graf 8 Volba studia</i>	55
<i>Graf 9 Volba studia dalšího oboru</i>	55
<i>Graf 10 Volba po dokončení studia</i>	56
<i>Graf 11 Krabicový graf: rozdíly v hodnocení kvality mezi ročníky</i>	57
<i>Graf 12 Hodnocení studia</i>	58
<i>Graf 13 Hodnocení sociálního klimatu</i>	59
<i>Graf 7 Doporučení ke studiu jiným zájemcům</i>	76

SEZNAM PŘÍLOH

P I Dotazník

P II Další vyhodnocené otázky z dotazníku

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Milá studentko/milý studente,

dostává se Ti do rukou dotazník, který je zaměřen na zhodnocení tvého studovaného oboru - sociální pedagogika.

Tento dotazník je ANONYMNÍ a je součástí mé diplomové práce. Aby měl výzkum smysl a splnil svůj cíl, poprosím Tě o co nejpravdivější odpovědi. Získané informace, nebudou poskytnuty nikomu třetímu a budou využity pouze pro tento studijní účel.

Předem Ti děkuji za věnovaný čas.

Markéta Lažová, studentka sociální pedagogiky, FHS UTB ve Zlíně.

Věk:

Ročník VŠ.:

3. Bc

Pohlaví: žena

2. NMgr.

muž

A. K následujícím výroky přiřaďte číslo, podle toho, do jaké míry s daným výrokem souhlasíte

Zcela souhlasím	1
Souhlasím	2
Spíše souhlasím	3
Spíše nesouhlasím	4
Nesouhlasím	5
Zcela nesouhlasím	6
Neznám odpověď	7

- Na naší fakultě existuje možnost hodnotit kvalitu výuky:
 - Pokud ano, toto hodnocení má vliv na výuku:
 - Účastním se těchto hodnocení na portálu (stagu):
- Studium dostatečně rozvíjí mé odborné znalosti:
- V mém studijním programu je dostatek prakticky zaměřených předmětů:
- Studium dostatečně rozvíjí mé osobní dovednosti (např. komunikační dovednosti, schopnost prezentovat se):
- Jsem spokojen/a s výukou cizích jazyků (umožňuje mi praktické využívání jazyka, např. při komunikaci, studiu):
- Řazení předmětů v mém oboru má logickou návaznost:
- Pedagogové hodnotí studijní výkony spravedlivě (a podle definovaných a pochopitelných pravidel):
- Pedagogové poskytují dostatečnou zpětnou vazbu na mé výkony (např. slovní či písemné hodnocení):
- Existují možnosti zapojit se během studia do výzkumných činností nebo do projektů:
- Škola nabízí dostatečné možnosti studia v zahraničí:
- Pedagogové mají ke studentkám a studentům otevřený a partnerský přístup:
- Pedagogové si vždy, když je potřeba, najdou čas na jednotlivé studentky a studenty:
- Jsem rád/a, že studuji právě na této škole:
- Jsem spokojen/a s prací studijního oddělení:
 - Na škole existují vedle studijního oddělení další organizace či osoby, které studujícím pomáhají/poradí:
- Je běžné, že se v případě problémů studenti a studentky obracejí na studentskou organizaci:
- Všechny materiály potřebné pro studium jsou dostupné:
 - prostory, ve kterých probíhá výuka jsou vyhovující:
 - vybavení učeben je vyhovující:
- Informační systém (stag) na fakultě je pro mě dobrým pomocníkem:
 - moodle považuji za velmi přínosnou pomůcku při studiu :
- Existuje dostatek dostupných počítačových učeben, včetně přístupu na internet:
- Jsem spokojen/a s úrovní služeb poskytovaných školní knihovnou:
- Jsem spokojen/a s úrovní služeb poskytovaných na kolejích:
- S cenou za poskytované služby na kolejích jsem spokojen/a:
- Jsem spokojen/a s úrovní služeb poskytovaných v menzách:
- s cenou za poskytované služby v menzách jsem spokojen/a:

25. Volnočasové (sportovní a kulturní) aktivity, které mi škola nabízí, jsou vyhovující:
- 26a.** Znáám studenty a studentky, kteří mě zastupují ve fakultním akademickém senátu:
- 26b. Tito studentští zastupitelé reprezentují studentky a studenty dobře:
- 27.** Při studiu si musím přivydělávat, abych pokryl/a náklady související se studiem:
28. Prospěchová stipendia jsou dobrým způsobem, jak odměňovat studenty a studenty:
29. Pro studenty a studentky existují na škole možnosti přivydělat si (např. výzkumné činnosti, na projektech či administrativě):
30. Níže vyjádřete Vaše kladné a záporné postoje vztahující se ke studovanému oboru sociální pedagogika na UTB ve Zlíně (**např. jak jste spokojený/á s realizací a složením předmětů, jaké předměty Vám přijdou nejužitečnější a proč; jaké předměty Vám přijdou nejméně užitečné a proč; Co byste uvítal/a za předměty; Co byste uvítal/a v rámci studia aj.**)

(Případně můžete psát i na 2. stranu)

Pozitivní + (Co se Vám líbí na studiu sociální pedagogiky? Klady oboru, co se daří, úspěchy; Jaké příležitosti a možnosti poskytuje škola v rámci oboru studentům aj.)

Negativní - (Co se Vám nelíbí na studiu sociální pedagogiky? Co by se mělo změnit, co chybí, kde jsou rezervy, co se nedaří aj.)

B. K následujícím výrokům zatrhněte hodnocení, které vyjadřuje Váš postoj:

	silně souhlas.	mírně souhlas.	mírně nesouhl.	silně nesouhl.
31. V našem ročníku mám několik důvěrných přátel:	1	2	3	4
32. Když jsem v nesnázích, vím, že mi spolužáci pomohou:	1	2	3	4
33. V našem ročníku se dovede většina studentů radovat ze studijního úspěchu jednoho z nás:	1	2	3	4
34. Záleží mi na tom, aby ostatní v ročníku měli o mně co nejlepší mínění:				
35. S většinou spolužáků je příjemné sejít se i mimo školu na společné akci:				
36. V naší studijní skup. se dovedeme při zkouškách vzájemně povzbuzovat:				
37. Cítím, že do této studijní skupiny opravdu patřím:	1	2	3	4
38. V našem ročníku je mnohem lepší parta, než v jiných ročnících na univerzitě:	1	2	3	4
39. Úkoly zadané celé skupině umíme dohromady řešit:	1	2	3	4
40. V naší celé skupině se cítím spokojen, vím, že mě bere:	1	2	3	4
41. Když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v našem ročníku se dovedou sjednotit:	1	2	3	4
42. V našem ročníku si při učení vzájemně pomáháme:	1	2	3	4
43. Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci:	1	2	3	4
44. Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíš v průměru:				
45. Při zkoušení chci především projít, na známce mi zastak nezáleží:	1	2	3	4
46. Vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný:				
47. Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufnu si na něj:	1	2	3	4
48. Obvykle se ve škole při hodinách vyhýbám obtížným, nesnadno řešitelným situacím:	1	2	3	4

	silně souhlas.	mírně souhlas.	mírně nesouhl.	silně nesouhl.
49. Často mívám pocit, že umím méně než ostatní	1	2	3	4
50. Mívám strach s možných překážek, váhám, neúspěchu se chci raději vyhnout:	1	2	3	4
51. Vím, že špatně zvládám školní situace, proto chci být ve škole raději „neviditelný“:	1	2	3	4
52. Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat:	1	2	3	4
53. Obvykle se cítím dosti výkonná/ý, mám pocit, že dosáhnu dobrého výsledku:	1	2	3	4
54. K řešení úkolů a problémů ve škole volím nejčastěji vlastní cestu, netoužím po spolupráci s ostatními ve třídě:	1	2	3	4
55. Nerad/a se podřizuji společné práci celé studijní skupiny, to vždy znamená potlačit sám sebe:	1	2	3	4
56. Pracovat na nějaké společné akci s ročníkem, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovají za pra- covitější, raději bych vynikl sám:	1	2	3	4
57. O získané poznatky, vyřešené úkoly se jen nerad dělím se spolužáky, měli by se více snažit sami	1	2	3	4

C. K následujícím výroky přiřaďte číslo, podle toho, do jaké míry s daným výroky souhlasíte

Zcela souhlasím	1	Spíše nesouhlasím	4		
Souhlasím	2	Nesouhlasím	5		
Spíše souhlasím	3	Zcela nesouhlasím	6	Neznám odpověď	7

58. Vnímáte studium sociální pedagogiky na UTB ve Zlíně jako užitečné (přínosné):

59. Považujete obor sociální pedagogika za atraktivní:

60. Doporučil/a byste studijní obor sociální pedagogika na Vaší škole, svým přátelům/ostatním uchazečům:

61. Proč jste si vybral/a studium sociální pedagogiky na UTB ve Zlíně (vyberte 1 možnost):

- Chtěl/a jsem sem jít studovat
- Jinam jsem nebyl/a přijat/a, toto byla moje poslední možnost
- Jiné (uveďte prosím)

62. Chcete si dostudovat (nebo již studujete) ještě jiný obor jaký a proč?

63. Po dokončení studia budu volit:

- zaměstnání v oboru (uveďte o jakou oblast máte zájem):
- zaměstnání mimo obor (uveďte o jakou oblast máte zájem):
- navazující studium (mgr. / doktorandské)
- jiné (uveďte):

64. Jak vnímáte uplatnění sociálního pedagoga v ČR?

65. Chcete ještě něco doplnit?

Milá studentko/milý studente, děkuji Ti za spolupráci. Pokud máš zájem dozvědět se výsledky tohoto výzkumu, budou zveřejněny v mé diplomové práci.

Přeji hezký zbytek dne.

PŘÍLOHA P II: DALŠÍ VYHODNOCENÉ OTÁZKY Z DOTAZNÍKU

16. INDEX 5

16. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	0	0	0
2	0	1	1
3	3	6	9
4	11	12	23
5	9	9	18
6	11	3	14
7	18	19	37
Celkem	52	50	102

Tabulka 26 Vyhledávání pomoci při studiu u studentské organizace

17. b INDEX 2,4

17. b. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	22	4	26
2	16	12	28
3	12	20	32
4	0	7	7
5	1	5	6
6	1	2	3
7	0	0	0
Celkem	52	50	102

Tabulka 27 Prostorové vybavení při studiu

17. c INDEX 2,5

17. c. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	19	2	21
2	21	11	32
3	10	22	32
4	0	10	10
5	1	3	4
6	1	2	3
7	0	0	0
Celkem	52	50	102

Tabulka 28 Vybavení učeben

19. INDEX 3

19. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	15	7	22
2	25	8	33
3	7	13	20
4	5	15	20
5	0	4	4
6	0	2	2
7	0	1	1
Celkem	52	50	102

Tabulka 29 Dostatek počítačových učeben s přístupem na internet

21. INDEX 3

21. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	2	1	3
2	2	2	4
3	5	5	10
4	0	3	3
5	1	1	2
6	0	0	0
7	42	38	80
Celkem	52	50	102

Tabulka 30 Spokojenost se službami na kolejích

22. INDEX 3

22. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	0	0	0
2	2	2	4
3	0	1	1
4	4	0	4
5	2	2	4
6	2	5	7
7	42	40	82
Celkem	52	50	102

Tabulka 31 Spokojenost s cenou za poskytované služby na kolejích

24 INDEX 3

24. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	2	3	5
2	12	11	23
3	12	14	26
4	9	4	13
5	10	4	14
6	4	2	6
7	3	12	15
Celkem	52	50	102

Tabulka 32 Spokojenost s cenou za poskytované služby v menzách

25. INDEX 3

25. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	6	1	7
2	14	11	25
3	12	8	20
4	7	6	13
5	3	8	11
6	0	1	1
7	10	15	25
Celkem	52	50	102

Tabulka 33 Spokojenost s nabídkou volnočasových aktivit školou

26. b. INDEX 2,6

26. b. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	5	1	6
2	8	1	9
3	6	2	8
4	2	0	2
5	0	2	2
6	0	1	1
7	31	43	74
Celkem	52	50	102

Tabulka 34 Reprezentace zástupců fakulního senátu

27. INDEX 3,4

27. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	11	8	19
2	6	11	17
3	8	6	14
4	10	7	17
5	10	11	21
6	6	6	12
7	1	1	2
Celkem	52	50	102

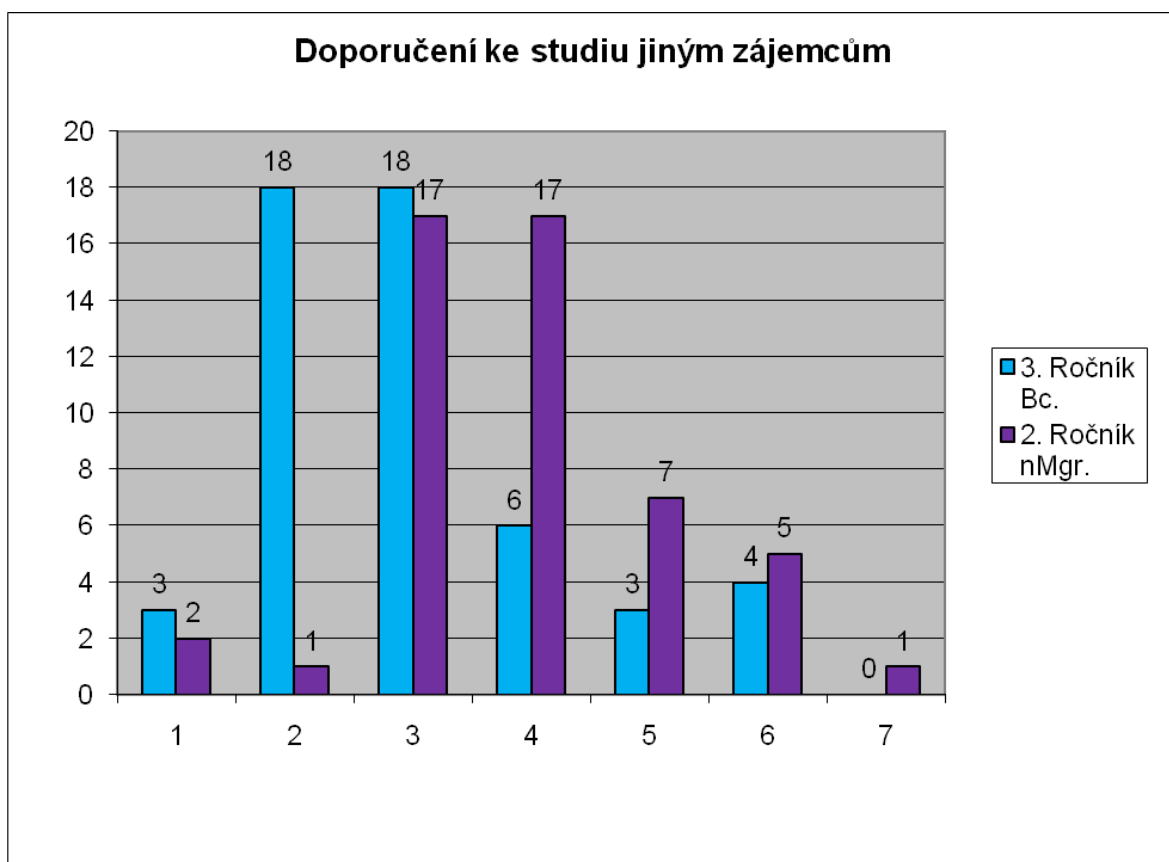
Tabulka 35 Pracovní činnost při studiu

28. INDEX 2

28. otázka	3. Ročník Bc.	2. Ročník nMgr.	Celkem
1	23	17	40
2	18	12	30
3	6	14	20
4	1	3	4
5	1	0	1
6	2	0	2
7	1	4	5
Celkem	52	50	102

Tabulka 36 Motivace pomocí prospěchového stipendia

Otázka č. 60 Doporučil/a byste studium sociální pedagogika na Vaší škole, svým přátelům/ostatním uchazečům?



Graf 13 Doporučení ke studiu jiným zájemcům