

# Očekávání a realita – obor sociální pedagogika očíma jeho studentů

Bc. Romana Trúchla

---

Diplomová práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Romana Trúchla**

Osobní číslo: **H11722**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Očekávání a realita: obor sociální pedagogika očima jeho studentů**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k oboru sociální pedagogika a evaluace vysokoškolského studia z pohledu studentů.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.**

**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:

**CHVÁTALOVÁ, A., J. KOHOUTEK a H. ŠEBKOVÁ.** Zajišťování kvality v českém vysokém školství. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk ve spolupráci s Centrem pro studium vysokého školství a Univerzitou Jana Evangelisty Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7380-154-0.

**CHRÁSKA, Miroslav.** Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

**PROCHÁZKA, Miroslav.** Sociální pedagogika. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-274-3470-5.

**SLAVÍK, Jan.** Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

**SURHONE, L. M., M. T. TIMPLEDON a S. F. MARSEKEN.** Social pedagogy: holistic education, sociology, psychology, education, philosophy. Beau Bassin, Mauritius: VDM Publishing, 2010. ISBN 978-613-2-06270-3.

**UPCRAFT, M. a J. H. SCHUH.** Assessment in student affairs: a guide for practitioners. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996. ISBN 0-7879-0212-8.

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

**15. ledna 2014**

Termín odevzdání diplomové práce:

**18. dubna 2014**

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014



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





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>1)</sup>;
- 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<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> 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<sup>3)</sup> 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 ..... 10. 4. 2014

.....  


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

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

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

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

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

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

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

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Opírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit 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 přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá tématem hodnocení kvality oboru sociální pedagogiky. V teoretické části hovoříme o samotném oboru sociální pedagogiky, v krátkosti uvádíme vývoj sociální pedagogiky z historického hlediska, dále současné pojetí sociální pedagogiky, vysvětlujeme, kdo je to sociální pedagog, jaké jsou jeho možnosti uplatnění. Jedna z kapitol také pojednává o Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií ve Zlíně a jeho oboru sociální pedagogiky. Druhá kapitola je zaměřena na pedagogickou evaluaci, která hraje důležitou roli, v celkovém hodnocení kvality školy u pedagogů, studentů i široké veřejnosti. Třetí kapitola už je konkrétnější a blíží se k výzkumnému nástroji, který je použit v praktické části naší diplomové práce. Třetí kapitola pojednává o tom, jak se dá měřit kvalita, kde se s měřením kvality můžeme setkat a jaké nástroje a metody můžeme použít v rámci zjišťování kvality ve školách, ale celkově ve všech sférách služeb.

V praktické části vycházíme z dotazníkové metody měření kvality SERVQUAL, jež zkoumá ve dvou částech dotazníku pět dimenzí. Tyto dimenze jsou označeny jako hmotné zajištění, spolehlivost, zodpovědný přístup, jistota a empatie. Na základě rozdílu očekávání a reality dostáváme parametr kvality v jednotlivých dimenzích a zkoumáme souvislosti mezi nimi a studijním prospěchem.

**Klíčová slova:** Sociální pedagogika, spokojenost, klima školy, dotazník SERVQUAL, Ústav pedagogických věd, pedagogická evaluace, absolvent, management kvality.

## **ABSTRACT**

This thesis deals with the quality assessment of the branch of social pedagogy. In the theoretical part we talk about the field of social pedagogy, briefly, we talk about the development of social pedagogy from a historical perspective, as well as the current concept of social pedagogy, we explain who is a social pedagogue and what are the possibilities of his employment opportunities. The first chapter also discusses about The Department of Pedagogical Sciences at the Faculty of Humanities in Zlín and the field of social pedagogy. The second chapter is focused on the pedagogical evaluation, which plays an important role in the overall quality of schools for teachers, students and the general public. The third chapter discusses how quality can be measured, where we can meet the measurement quality and which tools and methods you can use for the determination of school quality, but also in all spheres of services. The practical part is based on a questionnaire method of measuring the quality by SERVQUAL, which examines five dimensions in two parts of the questionnaire. These dimensions are identified as material security, reliability, responsible attitude, confidence and empathy. We get quality parameter in various dimensions which is based on the difference between expectations and reality and we examine the relations between them and the study results.

**Keywords:** Social pedagogy, satisfaction, school climate, SERVQUAL questionnaire, Department of Educational Sciences, pedagogical evaluation, graduate, Quality Management.

Tímto bych chtěla poděkovat paní Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D., za cenné rady a odborné vedení mé diplomové práce.

Také bych ráda poděkovala všem respondentům, za vyplnění dotazníku k praktické části této diplomové práce.

*„Odborník nemůže rozumět všemu, je omezován svým oborem.*

*Kdo není v ničem odborníkem, není ničím omezován.“*

Gabriel Laub

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



# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>13</b>
<b>1 VÝVOJ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY</b> .....	<b>14</b>
1.1 OBOR SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA .....	16
1.1.1 Využití sociální pedagogiky v současnosti .....	18
1.1.2 Sociální pedagog .....	18
1.2 ÚSTAV PEDAGOGICKÝCH VĚD NA UTB VE ZLÍNĚ.....	20
1.2.1 Sociální pedagogika na UTB ve Zlíně .....	21
1.2.2 Profil absolventa oboru .....	22
1.2.3 Podpora praxe pro studenty Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně .....	23
<b>2 PEDAGOGICKÁ EVALUACE</b> .....	<b>25</b>
2.1 PEDAGOGICKÁ EVALUACE VE VYSOKOŠKOLSKÉM PROSTŘEDÍ.....	26
2.1.1 Hodnocení studentů v rámci pedagogické evaluace .....	29
2.1.2 Pedagogové jako součást pedagogické evaluace .....	29
2.2 KLIMA ŠKOLY.....	31
<b>3 KVALITA JAKO NÁSTROJ SPOKOJENOSTI</b> .....	<b>35</b>
3.1.1 Metoda měření kvality SERVQUAL .....	37
3.1.2 Další metody měření kvality nejen ve službách.....	38
<b>4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>41</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>43</b>
<b>5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM</b> .....	<b>44</b>
5.1.1 Výzkumný problém.....	44
5.1.2 Výzkumné otázky a dílčí výzkumné otázky .....	44
5.1.3 Vymezení výzkumných cílů.....	45
5.1.4 Hypotézy .....	45
5.1.5 Proměnné.....	45
5.2 DESIGN VÝZKUMU.....	46
5.3 TECHNIKA VÝZKUMU .....	46
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	49
5.5 REALIZACE VÝZKUMU .....	50
<b>6 VYHODNOCOVÁNÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ</b> .....	<b>51</b>
6.1.1 Jaký je rozdíl v dimenzi Hmotného zajištění a studentského prospěchu?.....	52
6.1.2 Jaký je rozdíl v dimenzi Spolehlivosti a studentského prospěchu? .....	52
6.1.3 Jaký je rozdíl v dimenzi Zodpovědného přístupu a studentského prospěchu?.....	53
6.1.4 Jaký je rozdíl v dimenzi Jistoty a studentského prospěchu? .....	53
6.1.5 Jaký je rozdíl v dimenzi Empatie a studentského prospěchu? .....	54
<b>7 SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>55</b>
7.1 VYUŽITÍ PRO PRAXI .....	55
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>56</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>57</b>

<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>60</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>61</b>
7.1.1 Jaký je rozdíl v dimenzi Hmotného zajištění a studentského prospěchu?.....	61
7.1.2 Jaký je rozdíl v dimenzi Spolehlivosti a studentského prospěchu? .....	61
7.1.3 Jaký je rozdíl v dimenzi Zodpovědného přístupu a studentského prospěchu?.....	61
7.1.4 Jaký je rozdíl v dimenzi Jistoty a studentského prospěchu? .....	61
7.1.5 Jaký je rozdíl v dimenzi Empatie a studentského prospěchu? .....	61
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>62</b>

## ÚVOD

Sociální pedagogika za poslední léta prošla dynamickou proměnou, při které se ukotvila a vyčlenila jako samostatný studijní obor, pracovní oblast, ale i jako vědní disciplína. Dostala své jasné rysy, široké pole působnosti, kde se každý jedinec může kreativně zapojit a dávat sociální pedagogice další rozměr na poli působnosti. Co se týká samostatného oboru sociální pedagogiky, je stále velice atraktivní obor, který každým rokem láká nové a nové posluchače tohoto studia. Díky širokému záběru studia, od dětí až po seniory, nalézají absolventi široké spektrum uplatnění. Otázkou je, jestli příliš velký záběr, ještě víc znejistí ty posluchače, kteří se nemohou zařadit do určité oblasti působnosti z důvodu širokého spektra uplatnění a tápou. Taktéž je otázkou kvalita, která je poskytována studentům při studiu daného oboru. Někteří autoři zcela separují kvalitu od spokojenosti a nahlízejí na tyto dva pojmy, jako na zcela odlišné. Opačně jsou i takový autoři, kteří kvalitu uvádějí ruku v ruce se spokojeností klienta, k tomuto názoru se přikláníme i my. Myslíme si, že pokud instituce poskytuje kvalitní služby, tak výsledkem těchto služeb je spokojenost klienta se situací a pokud hovoříme o poskytovaných službách, tak je zaručeno, že se nám klient opět vrátí na základě jeho spokojenosti.

Diplomová práce se zabývá tématy sociální pedagogiky jako studijního oboru, v první kapitole si uděláme exkurz do historie, přes současnost až k sociálnímu pedagogovi se dostaneme k samému studiu a to konkrétně na Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií ve Zlíně, řekneme si také něco málo k absolventskému profilu. V druhé kapitole se zaměříme na pedagogickou evaluaci, která je významná z hlediska porovnatelnosti kvality poskytované služby, a to konkrétně ve vysokoškolské sféře. Evaluace se stává nástrojem pro měření kvality, z které se následně mohou vyvodit pozitivní či negativní výsledky, zda je služba poskytována kvalitně nebo ne a co je potřeba zlepšit a dělat lépe. Do této kapitoly jsme zahrnuli taktéž klima školy, jelikož pozitivní hodnocení klimatu školy, taktéž ovlivňuje spokojenost v zařízení, v našem případě ve školní instituci. Školní klima určitě není jeden faktor, přidávají se k němu i moderní tendence managementu kvality, který se stává současným trendem v hodnocení poskytovaných služeb, do kterých se mohou zařadit také školy. Konkrétně měřením kvality se zabýváme ve třetí kapitole, ve které také píšeme o standardizované metodě pro zajišťování kvality, jež jsme následně použili v praktické části. Tím se dostáváme k praktické části, kde si klademe otázku: „*Jak studenti vnímají kvalitu oboru Sociální pedagogika na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně?*“ Naším cílem

je zjistit míru spokojenosti, jež se odvíjí od pozitivního hodnocení parametru spokojenosti v pěti dimenzích dotazníku. Parametr spokojenosti vzniká po odečtení hodnot získaných ze škálového dotazníkového šetření, a to tak, že se hodnota reality odčítá od hodnoty očekávání. Také by nás zajímalo, zda studijní prospěch studenta, má souvislost s tím, jak vnímá kvalitu studijního oboru, jeho vedení a vyučujících.

Pro výzkum jsme zvolili kvantitativní metodu, jelikož chceme problematiku zmapovat objektivně a plošně. Jako výzkumný nástroj bude použit dotazník SERVQUAL. Výhodou dotazníku je jeho obecnost, proto tento dotazník může být použit ve všech sférách poskytovaných služeb pro zjišťování kvality služeb, my jsme tento dotazník převedli do školního prostředí. Tato metoda měření vznikla již v 80. letech v USA, a od té doby se neustále vyvíjí. Metoda je založena na tzv. GAP modelu = modelu mezer, jsou to mezery, které vnímá zákazník při poskytování služeb. Kvalita je zjišťována pomocí pěti dimenzí, kterými jsou: Hmotné zajištění, Spolehlivost, Zodpovědný přístup, Jistota a Empatie. Autory této metody jsou A. Parasuraman, V. A. Zeithaml a L. L. Berry.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VÝVOJ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Sociální pedagogika se z historického hlediska opírá o myšlenky filozofie staré Antiky. Prvním filozofem, který vyjadřoval své myšlenky o výchově jako o předpokladu pro etický vývoj jedince i pro požadavky společnosti na člověka, byl Platón (427 – 347 př. n. l.). Ve svém spise Ústava zdůrazňoval interakci výchovy k přípravě jedince na jeho uplatnění ve společnosti (Procházka, 2012, s. 12).

Podle Aristotela je stát metou společenského snažení, ale i jeho důsledkem. Výchova dle něj podléhá společenskému zadání a cílům, které v sobě reflektují, aktuální podobu zákonů a ústavy, jako je jediný účel státu, je i jeden účel výchovy (Hroncová, Emmerová, in Procházka, 2012, s. 13).

K nejvýznamnějším osobám evropské kultury, filozofie, teologie a v neposlední řadě pedagogiky patří Jan Ámos Komenský. Díky němu se vyčlenila v 17. století pedagogika z filozofie a vznikla samotná věda. K utváření jeho děl ho vedla láska k vlastnímu národu a jeho touha po mravním, kulturním, sociálním a vzdělávání schopném povznesení společnosti. I přes to, že jej proslavily hlavně díla pedagogická, zvláště didaktická, je třeba se také zmínit o tom, že určitě se dotkl i sociálně-pedagogické složky. Tak jak již jeho dávný kolega Aristoteles či Platón, i on zdůrazňoval společenský význam edukace a úlohu výchovy při vývoji jedince a celé společnosti (Hroncová, 2008, s. 44).

Utváření sociální pedagogiky jako teoretické disciplíny probíhalo ve 2. polovině 19. století. Vědy ovlivňující sociální pedagogiku byly pedagogika, filozofie, ale i samotná sociologie, jakožto věda o společnosti. Zakladatel pozitivistické sociologie Auguste Comte (1798 – 1857) rozvíjel ideje o společnosti. Dle jeho myšlenek je jedinec úzce propojený se sociálním prostředím a sociální prostředí se může vyvíjet pouze pomocí ochoty jeho členů (Hroncová, 2008, s. 81).

Pod vlivem sociologie jako samostatné vědy o společnosti vznikaly ve 40. letech 19. století nové pedagogicko-sociologické koncepce. Na pedagogicko-sociologickém principu se utvářely ve 2. polovině 19. století nové koncepce, a to, sociální pedagogika, sociologická pedagogika, pedagogická sociologie a sociologie výchovy (Hroncová, 2008, s. 82).

Sociální pedagogika prošla opravdu složitým a pestrým vývojem, čerpala inspiraci z jiných věd i z praxe pomoci druhým. V České republice se sociální pedagogika vyvíjela

spletitými kroky, to může mít za důsledek nejednotné vymezení této disciplíny (Procházka, 2012, s. 61).

Pedagogický slovník uvádí sociální pedagogiku, jako aplikovanou pedagogickou disciplínu, „jež se zabývá širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikovou a sociálně znevýhodněnou skupinu mládeže a dospělých“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 217).

Sociální pedagogiku vnímá Bakošová (in Kraus, 2008, s. 40) jako obor, který má za cíl následující čtyři přístupy:

1. objasňovat vztahy výchovy a prostředí,
2. zaobírat se výchovou a právními nároky na výchovu,
3. brát výchovu jako pomoc napříč věkovými kategoriemi,
4. zabývat se odchylkami sociálního chování.

Diferencované pojetí sociální pedagogiky vychází také ze samotného pojetí, a to jako obor teoretický, anebo jako oblast praktickou, aplikovanou. Naplnění praktické stránky lze nalézt v ideji zakládání různých ústavů, institucí, zařízení, respektive se zaměřením na sociálně slabší jedince, kteří se bez pomoci ostatních neobejdou. Celková sumarizace vyústila v širší pojetí sociální pedagogiky, jež se nezaměřuje pouze na určité skupiny nebo jedince ve společnosti, ale v podstatě na celou populaci, jenž nezahrnuje pouze mimoškolní oblast, ale i sociálně pedagogickou práci ve škole (Kraus, 2008, s. 41).

V dnešní době je pojetí sociální pedagogiky stále nejednoznačné, jelikož se liší jak v jednotlivých zemích, tak i v pohledu autorů (Kraus, 2008, s. 41).

Podstatu, pojetí a zaměření sociální pedagogiky definuje také M. Hradečná (in Procházka, 2012, s. 64), jako hraniční disciplínu široce pojatou. Klade důraz na využívání východisek psychologických, sociálně psychologických, pedagogických, sociálně politických a sociologických. Takto uchopený obor překračuje problematiku zaměřenou na edukační prostředí a zahrnuje „jak makrosociální hlediska výchovy (celkový kulturní a politický stav společnosti včetně hodnotových systémů, povahu společnosti), tak hlediska mikro sociální (týkající se zejména nejbližším životním prostředím jedince – rodiny, školy, sociálních skupin aj.)“ (Hradečná, in Procházka, 2012, s. 65).

Co se týká vymezení předmětu zájmu, to znamená obsahu oboru, někteří z autorů kladou důraz na otázku životní pomoci. Obecně lze předmět sociální pedagogiky vymezit

sociálními aspekty výchovy a vývojem osobnosti. Jedná se o výchovu intervenující do procesu socializace, a to na prvním místě u ohrožených a sociálně znevýhodněných skupin dětí a mládeže, jakožto i u dospělých. Cílem sociální pedagogiky je výchova ke svépomoci a zlepšení společenských podmínek, v nichž vychovávaný žije (Hroncová, Hudecová, in Kraus, 2008, s. 49).

Výzkum L. Gulové (2006) prezentoval, že studenti oboru sociální pedagogika si cení široký záběr studovaného oboru, jelikož je vybízí ke kreativitě a tvořivému myšlení při řešení nenadálých a stále se objevujících situací (Kraus, in Hladík, Chudý, 2007).

## 1.1 Obor sociální pedagogika

Sociální pedagogika je řazena mezi pedagogické disciplíny se zaměřením na výchovu a prostředí, vzdělávání a výchovu. Vzdělávání pojímá antropologicky z hlediska právního nároku člověka a taktéž jako pomoc pro široké věkové spektrum. Na výchovu nahlíží sociogenně a antropogenně, pedagogické jevy vnímá v procesu personalizace, enkulturace osobnosti, socializace. Výchovné procesy obsahují fylogenezi jedince, jeho rozvoj, jako bytost bio-psych-socio-spirituální, jenž je utvářena v sociálních vztazích (Bůžek, in Hladík, Chudý, 2007).

Sociální pedagogika analyzuje vlivy a determinuje zásady pro organizaci prostředí kulturního, přírodního a společenského, taktéž se zaměřuje na potřeby jedince a celé společnosti, pro jejíž potřeby vytváří edukačně valuační podněty a snaží se kompenzovat negativní vlivy. Dále také sociální pedagogika pomáhá dítěti, mládeži, školám, rodině, sociálním skupinám, dospělým, seniorům v kooperaci s andragogikou a gerontagogikou, v rámci pedagogiky volného času (Bůžek, in Hladík, Chudý, 2007).

Sociální pedagogika je neoddělitelným východiskem sociální práce (Bůžek, in Hladík, Chudý, 2007).

Z hlediska praxe je sociální pedagogika chápána jako příprava na sociálně edukační činnost.

Tento sociálně pedagogicky zaměřený obor má na řadě univerzit svou tradici - Hradec Králové, Ostrava, Brno, v ostatních městech se dynamicky vytvořily v posledních desítkách let - České Budějovice, Zlín, FF Brno.



Dle statistického přehledu D. Knotové (Kraus, in Hladík, Chudý, 2007) je přijato ke studiu oboru každoročně v České republice kolem 1000 studentů, v celkové sumarizaci studuje téměř 3000 studentů v bakalářské a navazující magisterské formě.

Náplň studia se utváří a přetváří v souladu s odborným zaměřením ústavů a fakult. Chápání všech stupňů studia signifikantně napomáhá ke kvalitě prosociálního povědomí u občanů všech věkových kategorií a taktéž zlepšuje samotný rozvoj oboru. Aktuálním tématem oboru se stává samotná profese sociálního pedagoga, jeho příprava a následné uplatnění na trhu práce (Kraus, in Hladík, Chudý, 2007).

V roce 1994 vyšel článek v časopise Sociální politika, s názvem „Nový obor: Sociální pedagogika“ z toho se dá vyvodit závěr, že se již nejedná o zcela nový obor. Za tuto dobu se obor ustálil mezi studijními obory, mezi uchazeči o studium je značný zájem jej studovat. U absolventů oboru můžeme předpokládat, že bude po nich stále vyšší poptávka na trhu. Z hlediska studia oboru, lze říci, že se obor zřetelněji definoval, konstitoval a je kvalitně rozpracován a zakotven ve vědě o výchově. Doufáme, že se jej i v budoucích letech podaří definovat i v soustavě povolání jako důležitou profesi (Kraus, in Hladík, Chudý, 2007).

Na Univerzitě Palackého v Olomouci je obor Sociální pedagogika spjat s posledním desetiletím minulého století. Její vznik se datuje rokem 1990, kdy vznikla spojením kateder pedagogiky všech fakult Univerzity Palackého v Olomouci s katedrou pedagogiky s celoškolskou působností. Osnovy studijního programu pedagogické disciplíny sociální pedagogiky a následně zařazení do výuky bylo iniciováno odborníky PhDr. Světlou Klapilovou, CSc., doc. PhDr. Jiljím Špičákem, CSc. a po čase se k nim připojil PhDr. Antonín Bůžek (Bůžek, in Hladík, Chudý, 2007).

Co se týká Masarykovi univerzity v Brně, tam se v první polovině 90. let začal vyvíjet studijní program a taktéž obor Pedagogika v prezenční i dálkové formě. Vedly se přirozené debaty nad tím, jakým způsobem by se dalo zahrnout sociální pedagogiku do studijních osnov oboru. Výsledkem těchto debat bylo začlenění sociální pedagogiky do studijního plánu oboru Pedagogika, jako povinný roční kurz pro jednooborové studium a posléze i půlroční kurz pro dvouoborové studium, zakončené zkouškou. Během průběhu jednotlivých kurzů, stále probíhala debata nad tím, aby sociální pedagogika byla uznána jako možná specializace v rámci studijního oboru Pedagogika na Ústavu pedagogických

věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně (Hloušková, in Hladík, Chudý, 2007).

### 1.1.1 Využití sociální pedagogiky v současnosti

V současnosti má sociální pedagogika široký záběr na poli působnosti, může být chápána z hlediska pedagogické disciplíny, a to základní, hraniční nebo aplikované, taktéž jako dynamicky vyvíjející se studijní obor, anebo samotný výukový předmět (Čábalová, 2011, s. 186).

Podle Krause (in Čábalová, 2011, s. 186 – 187), se sociální pedagogika soustředí na pět základních oblastí působnosti.

Do první oblasti bychom zahrnuli **aktéry** výchovy a jejich vztahy, komunikace především ve vrstevnických skupinách, jedince v širších souvislostech, zahrnuli bychom do této kategorie i pomoc skupinám sociálně, zdravotně, ekonomicky a diferencovaně znevýhodněným. Z první oblasti přecházíme do druhé oblasti, která se týká **cílů výchovy** v pojetí respektování sociálních potřeb, demokratizace výchovy, nezištného chování, prosociálního chování, způsobů spolupráce ve výchově. Třetí oblast označujeme **prostředky výchovy**. Prostředky chápeme jako metody soustředěné na zkušenosti učení, sociální učení, nepřímé výchovné působení vlivem prostředí a mezilidských vztahů, terapeutické a primární postupy. Čtvrtou oblastí sociální pedagogiky jsou **podmínky výchovy**, které jsou spojovány s pedagogikou volného času, s prostředím lokálním a regionálním a nesmíme opomenout výchovu v rodině. Poslední nepostradatelnou oblastí jsou **výsledky výchovy**, do kterých můžeme zahrnout řešení konfliktů, změny v sociálním prostředí, protekce před rizikovými faktory a zvládnání životních situací (Kraus, in Čábalová, 2011, s. 186 – 187).

### 1.1.2 Sociální pedagog

Sociální pedagog může vykonávat stejnou práci jako sociální pracovník, jelikož mu to ukládá zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb., a to část osmá s názvem Předpoklady pro výkon povolání Sociálního pracovníka, Hlava I. Sociální pracovník § 109. „*Sociální pracovník vykonává sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné*

*činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb“ (108/2006 Sb. zákon o sociálních službách).*

Sociální pedagog by měl oplývat odbornou způsobilostí, zdravotní způsobilostí a bezúhonností. Odbornou způsobilostí se zejména rozumí vyšší odborné vzdělání se zaměřením na sociální práci a sociální pedagogiku, sociální pedagogiku, sociální práci, sociální a humanitární práci, charitní a sociální činnost, sociálně právní činnost, nebo vysokoškolské vzdělání získané studiem v bakalářském, magisterském nebo doktorském studijním programu zaměřeném na sociální politiku, sociální práci, sociální péči, sociální pedagogiku, právo, sociální patologii, speciální pedagogiku, akreditovaném podle zvláštního právního předpisu (108/2006 Sb. zákon o sociálních službách).

I na poli pedagogiky volného času má sociální pedagog na výběr ze širokého spektra činností, může působit jako vychovatel s výchovnou skupinou mládeže, vychovatel ve školní družině, kde děti tráví svůj čas po vyučování, nebo se může sociální pedagog stát osobním asistentem (pedagogickým či sociálním) znevýhodněného dítěte, psychicky nebo fyzicky, ve třídě. Další uplatnění nalézá sociální pedagog v centrech volného času a nízkoprahových zařízeních, dětských domovech jako vychovatel, domovech sociální prevence, poradnách pro ženy a dívky, poradnách pro ženy v tísní, centrech zaměřených na problematiku drog (Němec, 2002, s. 116).

Další pracovní uplatnění lze nalézt v centrech rané péče, poradnách pro rodinu, manželství a mezilidské vztahy, fondu ohrožených dětí, kde pracovník dochází přímo do rodiny, je nápomocen při výchově dětí, doučování, hlídání dětí, dále do výčtu můžeme zařadit Ústavy sociální péče pro mládež a Ústavy sociální péče i Ústavy sociální péče pro tělesně postiženou mládež.

Sociální pedagog nemusí pracovat jen s dětmi, mládeží a dospělými, může taktéž pracovat se staršími občany České republiky v Domovech důchodců (Němec, 2002, s. 116 - 117).

Co se týká činnosti sociálního pedagoga na základních a středních školách, mohl by nalézt uplatnění v oblastech sociálního poradenství, v organizaci volnočasových aktivit pro děti a mládež, v aktivní práci se žáky ze znevýhodněného rodinného prostředí, spolupráce s rodiči, realizace primární prevence sociálně-patologických jevů jako koordinátor prevence drogových závislostí a dalších sociálně-patologických jevů. Tento rapidní nárůst

sociálně-patologických jevů u dětí a mládeže, ale také spotřebitelský způsob života, špatný vliv masmédií, negativní trávení volného času, ale také nárůst sociálních problémů ve společnosti, si žádá profesi sociálního pedagoga (Emmerová, in Hladík, Chudý, 2007).

Na sociálního pedagoga jsou také kladeny požadavky v rámci jeho osobnosti. Sociální pedagog vykonává řadu funkcí, a to: pečovatelskou, manažerskou, organizační, poradenskou a výchovnou. Tyto funkce zahrnují vysoké nároky na osobnost sociálního pedagoga samotného, jenž musí dokazovat profesionálními kompetencemi. Tyto kompetence se skládají z kvalifikačních a osobnostních předpokladů, jenž jsou nedílnou součástí pro úspěšný výkon práce. **Profesionální kompetence** se tvoří pomocí zkušeností z praxe, pracovním kolektivem, sebereflexí a v neposlední řadě teoretickou přípravou v rámci vzdělávání (Mazánková, in Hladík, Chudý, 2007).

Dále lze profesionální kompetence členit na dva okruhy, jako osobnostní předpoklady zahrnující vlastnosti, dovednosti a schopnosti, tak i odborné předpoklady týkající se „interpersonální strategie, komunikativní dovednosti, organizace a řízení činností žáků a studentů, sebehodnocení a sebereflexe“ (Mazánková, in Hladík, Chudý, 2007).

Pro práci sociálního pedagoga hrají důležitou roli rozumové schopnosti – poznat, naučit se, přesvědčit. Pokud sociální pedagog působí na jedince, měl by jej umět pochopit, mít schopnost empatie, vést, dát radu, přesvědčit a naučit. Dané schopnosti vedou jedince k úspěch v pracovním procesu. Autorka Mazánková (in Hladík, Chudý, 2007), klade důraz na rozvoj rychlosti usuzování a vnímání, plynulost, rozvoj pružnosti, bezprostřední paměť a slovní porozumění. Palivem pro efektivní práci je motivace, které je úzce spjata s evaluačním systémem sociálního pracovníka. Hodnocení dává postoj k prováděné činnosti (Mazánková, in Hladík, Chudý, 2007).

## 1.2 Ústav pedagogických věd na UTB ve Zlíně

První zmínka o Ústavu pedagogických věd se datuje k 1. říjnu 2002 a to na Fakultě technologické Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Během dvouletého vývoje ukotvování se k 1. lednu 2004 stal částí Univerzitního institutu a rozjel činnost dvou oborů v bakalářském studiu, obory se specializovaly na pedagogická činnost realizací dvou bakalářských oborů, a to sociální pedagogiku v denní a kombinované formě a učitelstvím odborných předmětů pro střední školy ve formě kombinované. Konečnou podobu a zajištění dostal v roce 2007

jako součást Fakulty humanitních studií, od tohoto roku se zrealizovala na fakultě výuka i oboru sociální pedagogika v magisterském programu, a to jak pro denní formu studia, tak i pro kombinovanou (O ústavu, © 2000 – 2014).

Ústav „neusnul na vavřínech“ a stále se snaží efektivně rozšiřovat svou nabídku studijních oborů. Rok 2009 byl významný pro vznik oboru učitelství pro mateřské školy v denní formě studia a následující rok se otevřely pro studenty dveře oboru andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře, a to v kombinované formě.

Dalším milníkem Ústavu pedagogických věd se stal rok 2012, kdy bylo založeno Centrum sociálně pedagogického výzkumu, které se ještě během roku stačilo přetvořit na samotnou jednotku skýtající název Centrum výzkumu Fakulty humanitních studií. K dalšímu oddělení došlo v září 2013 a to odloučením Ústavu školní pedagogiky. Ústav pedagogických věd nestagnuje a jde s vývojem stále kupředu (O ústavu, © 2000 – 2014).

Samotní akademičtí pracovníci se podílejí na rozvoji ústavu svou kreativní a vědecko-výzkumnou činností. Své výzkumné projekty realizují v oblasti Sociokulturní diverzity ve vzdělávání a Autoregulaci učení a chování. Tyto projekty jsou realizovány pod záštitou GA ČR = Grantové agentury České republiky, resortních projektů, projektů IGA = Interní grantové agentury a mnoho dalších. Akademičtí pracovníci prezentují výstupy z projektů v domácích a mezinárodních recenzovaných časopisech i monografiích, dále také na prestižních konferencích u nás i na zahraniční půdě. Sám ústav se stává organizátorem nebo spoluorganizátorem konferencí, workshopů a seminářů (O ústavu, © 2000 – 2014).

### **1.2.1 Sociální pedagogika na UTB ve Zlíně**

Studium oboru Sociální pedagogiky na UTB připravuje studenty pro kvalifikované pracovní pozice v oboru školství a sociálních služeb. Tento obor je možné studovat v bakalářském a navazujícím magisterském stupni.

Studenti v průběhu bakalářského studia získávají nejen všeobecné teoretické vědomosti z oboru pedagogiky, psychologie, sociologie a speciální pedagogiky, ale také praktické vědomosti, týkající se základních aktuálních problémů ve společnosti, se kterými se sociální pedagog setkává. Studenti se snaží vytvářet projekty a přicházet na různá řešení těchto problémů. Důležitou součástí studia je absolvování odborné praxe ve školských a

sociálních organizacích, kde studenti mohou uplatnit získané dovednosti. (Studijní program Specializace v pedagogice, studijní obor Sociální pedagogika, © 2000 – 2014)

Navazující magisterské studium je zaměřeno hlouběji na tvůrčí přístup, vývoj a výzkum na poli Sociální pedagogiky a připravuje studenty pro manažerské, poradenské a další specializované pracovní pozice v sociálně pedagogické oblasti. (Navazující magisterské studijní programy, © 2000 – 2014)

### 1.2.2 Profil absolventa oboru

Absolventi Katedry sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové se uplatňují zejména jako vychovatelé, výchovní poradci, ve výchovných a vzdělávacích institucích, jako etopéd, edukátor, pedagog volného času a v organizacích cílených na volnočasové aktivity. Absolvent dané univerzity má přehled v oblasti sociálně pedagogické, v problematice společenských jevů. Kompetence absolventa se dotýkají sociálně pedagogické, diagnosticko-intervenční, organizační a osobnostně profesionální sféry (Žumárová, in Hladík, Chudý, 2007).

Absolventi Fakulty humanitních studií ve Zlíně, naleznou uplatnění v resortu školství, sociálních věcí a zdravotnictví. V resortu školství, mládeže a tělovýchovy, jsou to školní kluby a domovy mládeže, střediska volného času, zařízení ochranné výchovy, instituce výchovného poradenství, pedagogicko-psychologické poradny, střediska preventivní výchovné péče apod. (Studijní plány, © 2000 – 2014)

Ve zdravotnictví se absolventi uplatní jako pracovníci centra léčebné rehabilitace, v psychiatrických léčebnách nebo kontaktních protidrogových centrech. Oblastí činnosti absolventa mohou být i vzdělávací aktivity (např. semináře pro rodiče či učitele), poradenství, sociální opora v krizových situacích, pedagogicko-psychologická diagnostika dětí, mládeže a dospělých, prevence vzniku sociálně patologických jevů, sociálně pedagogické intervence nebo výzkumná činnost. Resort sociálních věcí nabízí uplatnění sociálních kurátorů a asistentů v poradnách pro rodinu a mezilidské vztahy, ústavech sociální péče a další.

Absolvent se může ucházet o studium v navazujícím magisterském studijním programu.

(Studijní program Specializace v pedagogice, studijní obor Sociální pedagogika, © 2000 – 2014)

Absolvent si osvojuje klíčové kompetence vyplývající ze současného pojetí sociální pedagogiky: profesně oborové, sociálně pedagogické, diagnostické, intervenční, komunikativní, řídicí a osobnostně kultivující. Absolvent aplikuje teoretické poznatky společenskovědních disciplín v praxi, využívá metody výzkumu, řídí práci v organizaci a orientuje se ve všech oblastech sociálně pedagogické činnosti a chápe jejich význam pro sociokulturní kontext ČR.

Absolvent oboru nachází uplatnění ve školských a mimoškolských zařízeních a v zařízeních poskytující sociální služby. Absolventi se uplatňují jako pedagogové volného času, asistenti pedagoga, vychovatelé a sociální pracovníci.

(Navazující magisterské studijní programy, © 2000 – 2014)

### **1.2.3 Podpora praxe pro studenty Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně**

V rámci univerzity Tomáše Bati, je Fakulta humanitních studií jedinečná tím, že všichni studenti nabízených oborů získají během studia odbornou praxi.

Na Ústavu zdravotnických věd, Ústavu pedagogických věd a Ústavu školní pedagogiky probíhají povinné praxe po dobu celého studia a ve velké míře jsou zajišťovány přímo fakultou, studenti programů realizovaných na Ústavu moderních jazyků a literatur si odborné praxe zajišťují individuálně.

Studenti oboru Speciální pedagogika absolvují praxi v nejrůznějších školských a sociálních organizacích, např. v domovech mládeže, volnočasových organizacích a psychologických poradnách, se kterými se fakulta snaží neustále prohlubovat a zkvalitňovat spolupráci.

Studenti mají také možnost využít studijních pobytů a pracovních stáží v zahraničí, které fakulta nabízí.

Absolventům s uplatněním, výběrem zaměstnání či přípravě na přijímací pohovor pomáhá Job centrum Univerzity Tomáše Bati. Job Centrum spolupracuje s řadou firem ve Zlínském kraji i celé České republiky, do kterých pořádá exkurze, kde si mohou zájemci domluvit odbornou stáž nebo brigádu. Zároveň se studenti se během výuky zúčastní několika přednášek různých zaměstnavatelů.

Job centrum také spolupracuje s webovým portálem **[kariera.utb.cz](http://kariera.utb.cz)**, který komunikuje přímo s firmami a nabízí studentům a absolventům nejrůznější stáže, brigády i volné pracovní pozice. (Spolupráce s praxí, © 2000 – 2014)



## 2 PEDAGOGICKÁ EVALUACE

V této kapitole se budeme obecně zabývat pojmem pedagogická evaluace. Pedagogická evaluace se stává čím dál užívanějším a skloňovaným souslovím, jež se v poslední době začíná hodně uplatňovat na školách a jde ruku v ruce s kvalitou školy. Také nejen na školách, ale i v jiných sférách běžného i pracovního života se klade důraz na evaluaci a s ní spojenou kvalitou poskytovaných služeb, ale nejen služeb, celkově kvalitou v širším slova smyslu.

Úplně první zmínka o evaluaci pochází z latinského výrazu „valere“, jež se překládá jako být zdrav, být mocný, být silný, mít hodnotu, též získat převahu. Evaluace školy je dávana do kontextu s celkovou kvalitou školy. Z teorie managementu se opírá o hlavní čtyři role. Těmito čtyřmi rolemi jsou řízení, plánování, organizování a kontrola (Kašpárková, 2007, s. 62).

Podle J. Světlíka (in Kašpárková, 2007, s. 62) je evaluací chápáno hodnocení všech úrovní těchto činností řízení školy a taktéž je zde zahrnuta kvalita jejího finálního produktu, respektive chápáno jako vzdělávacího programu.

Samotný název pedagogická evaluace vychází následně z anglického slova „educational evaluation/assessment“, na vědecké bázi má daný termín význam „hodnocení“. V pedagogické terminologii jej můžeme vykládat slovy, porovnávání, zjišťování, anebo prezentování dat, jenž vystihují fungování, kvalitu, efektivnost škol, celku nebo částí edukačního systému. Skládá se z: „*hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic aj*“. Hraje významnou úlohu pro inovace a korekce edukačního systému, pro důležité body plánování jeho rozvoje, vývoje, priorit. Taktéž se řadí k suverénním vědním disciplínám opírající se o širokou a propracovanou empirickou a teoretickou základnu (Průcha, Mareš, Walterová, 2013, s. 190).

V češtině se užívají oba termíny, evaluace i hodnocení, jsou vysvětlovány stejně, jako rovnocenné výrazy anglického slova „*evaluation*“. V praktického hlediska se začínají tyto dva termíny od sebe oddělovat a je na ně nahlíženo dvěma rozdílnými způsoby. Hodnocení je označováno jako „taktické“ hodnocení jedince, kdežto evaluace je brána jako „strategické“ posuzování školských systémů, programů, kutikulárních konstruktů, práce škol a jejich pedagogů (Kašpárková, 2007, s. 62).

Evaluace obecně je podle Clarke (in Smutek, 2005, s. 9) orientována na aktivitu se záměrem určovat hodnotu nebo dopad programu, praxe, služby, a je supervidována z pohledu změny nebo doporučení.

Evaluace se odvíjí taktéž v odlišných oblastech lidského jednání. Například v oblasti techniky je používána norma ISO 9001, kterou lze uplatnit i ve vzdělávání. Na poli vzdělávání se dostávají do popředí i mezinárodní systémy řízení kvality, a to. TQM (Total Quality Management), zcela využívaný jako čtyř úrovnový model hodnocení D. Kirkpatrika ze Spojených států amerických (Slavík, 2012, s. 194).

Evaluace se dále člení na evaluaci vnější a evaluaci vnitřní. Evaluaci vnější provádějí aktéři zapojení do školních činností, jsou to zejména zaměstnanci školní inspekce, popřípadě zřizovatelé. Cíle této evaluace jsou dány externě, zadavatel hodnocení si stanoví obecná kritéria a měřítko, podle kterých se musí instituce řídit. Nevýhodou tohoto hodnocení je to, že škola nemá téměř žádné pravomoce ovlivnit závěrečnou evaluační zprávu, pouze k ní může říci své stanovisko. Druhým typem evaluace, je evaluace vnitřní. Ta je nazývána autoevaluací školy, při této evaluaci je hodnotitelem samotná škola. Cíle jsou stanoveny samotnou školou, je to subjektivní pohled školy na kvalitu. Jelikož je to subjektivní pohled, může být hodnocení zkreslováno neschopností emoční nestrannosti při vnitřním pohledu, taktéž může docházet k ovlivňování citovými vazbami, personálními vztahy či návaznostmi ve škole. Evaluace v obou případech je nástrojem detekování kvality (Kašpárková, 2007, s. 63).

## 2.1 Pedagogická evaluace ve vysokoškolském prostředí

Pod pojmem evaluace akademický slovník udává „určení hodnoty, ocenění“. Pedagogický slovník vymezuje pojem evaluace jako „*zjišťování, vysvětlování stavu, úrovně kvality, efektivnosti procesu vzdělávání*“. Dalším možným způsobem jak si vykládat pojem evaluace je zjišťování a zajišťování kvality vzdělávání a výchovy a sekundárně zajišťovat informace uživatelům vzdělávacích služeb o úrovni edukační činnosti dané instituce (Slavík, 2012, s. 194).

Dá se říci, že školní evaluace je zpětnou vazbou vypovídající, zda práce ve školní instituci dosahuje stanovených cílů. Hovoříme-li o zpětné vazbě, musíme konstatovat, že se bez ní neobejde žádný aktivní systém, jenž má stanoven jakýkoliv cíl (Slavík, 1999. s. 15).

V současnosti školy kladou velký důraz na sběr dat jich samotných, ze svého vlastního prostředí. Takto získané data slouží k evaluaci, k interpretaci školní reality, k diskuzi nad vlastní prací, jakým způsobem naložit se získanými daty a nasměrovat chod instituce k vyšší kvalitě služeb (Pol, 2007, s. 89).

Na území České republiky je kvalita diskutovaným tématem od 90. let. Vývoj začal slibně od roku 1995, ale stále byl vyvíjen tlak na kritéria nejen v pedagogické oblasti, ale zásadně v oblasti ekonomické. Kvalitní školou byla označována ta škola, která ze svého rozpočtu ušetřila nejvíce peněz. Tento pohled na kvalitu se začal měnit až po roce 2000, díky zpracovávání nového zákona a zásadního dokumentu tzv. Bílé knihy. Od této doby se opět začalo rozvíjet hodnocení kvality a v současnosti je toto hodnocení i grantově podporováno (Kašpárková, 2007, s. 64).

V současné době je od škol očekáván relativně samostatný režim stimulovaný převážně zevnitř, pomocí vlastních sil. Do popředí se čím dál častěji dostávají mechanismy dané regulace práce škol. Mechanismy sebou přinášejí vícestranné požadavky, primárně se bavíme o povinnosti škol „skládat účty“ ze své realizované práce, popřípadě o vnější odpovědnosti škol tzv. akontabilitě, z angličtiny „*accountability*“ (Pol, 2007, s. 41).

Švec (in Pol, 2007, s. 41) definuje akontabilitu následovně: „*zúčtovatelná zodpovědnost vzdělávací instituce za kvalitu poskytovaných služeb a výsledků vzdělávání, jakož i za důsledky svého přístupu a postupu, a to v právním rámci směrem ke zřizovatelům, sponzorům, školské radě, inspektorům, jiným nadřízeným, daňovým poplatníkům (zejména rodičům), účastníkům vzdělávání a jiným zaangażovaným činitelům, aby se bilančně prokázala adekvátnost poskytovaných prostředků na kontrolovatelné cílové výkony*“.

Jinými slovy můžeme říci, že se jedná o snahu institucí, a nemusí se to pouze stahovat na vysokoškolské instituce, prosazovat své zájmy a své zaměření, co se týká po stránce kvality. Jelikož kvalita jde ruku v ruce se spokojeností poskytovaných služeb.

V rámci kvality bychom taktéž měli zdůraznit potřeby trhu. Škola by měla být poskytovatelem služeb, jež jsou od této instituce vyžadovány a jež jsou brány jako standardy kvality. Školy by měly rychleji reagovat na potřebné změny, měly by se „od klestit“ od přebytečné byrokracie, tím by došlo k výraznější stimulaci potřeb klientů a vyšší snaze zkvalitňovat práci s ohledem na „spotřebitele“ (Pol, 2007, s. 45).

Do popředí edukačního zázemí se dostává taktéž evaluační nástroj. V rámci evaluačního nástroje Rámec pro vlastní hodnocení školy je dosažení podpory v poskytování

metodického zajištění během celistvého autoevaluačního procesu. Při autoevaluaci dochází k identifikaci kvality školy a jejích podoblastí, v nichž škola dosahuje dobrých nebo naopak špatných výsledků, a vyhodnocují se závěry, co by bylo třeba zlepšit a co naopak vyzdvihnout jako pozitivní výsledky školy (Kekule, 2011, s. 6).

Hodnocení kvality a výkonnosti vysokých škol by mělo vycházet z určitých zásad, proto toho hodnocení stanovených. Vysoká škola by měla být hodnocena jako celek, jelikož je tak viděna v očích veřejnosti, dalšími institucemi, řídicími orgány u nás i na zahraniční půdě. Do hodnocení by měly spadat všechny sféry činnosti vysoké školy, toto hodnocení by mělo být podle lehce dostupných informací a dostupnosti ověřit si data o vysoké škole (Nantlová, 2011, s. 16).

Celistvý nápad a orientace evaluačního nástroje se řídí podle metody řízení organizace TQM, což znamená *total quality management*, jenž je podložen filozofií W. E. Deminga. V počátcích se Deming zabíral zvyšováním kvality v zemědělské sféře a s přibývajícím časem byly jeho metody umístovány do sféry průmyslu. Na pojem kvalita nahlížel jako na stále se vyvíjející proces plný dynamiky. Hlásal, že zlepšování kvality života lidí jde ruku v ruce s rozvojem kvality v hospodářské oblasti. Z tohoto přístupu byl definován nejdůležitější cíl metody TQM, a to: kvalitní satisfakce zákaznických (uživatelských) potřeb z dlouhodobého hlediska a také užitečný přínos celé organizace a jednotlivých členů (Kekule, 2011, s. 7).

Instituce, která realizuje metodu TQM dává přednost orientaci na zákazníka, než aby řešila problémy uvnitř, soustředí se na prevenci problémů, než lokalizaci problémů. Instituce vytváří podporu investic do lidí, vytváří strategii řízení a zvyšování kvality, stížnosti využívá k řešení nedostatků, nechápe je jako negativní kritiku, v instituci jsou lidé zdrojem kvality a proto rozvíjí jejich kreativitu, vymezuje jasné role a kompetence všech pracovníků, řídí se podle evaluační strategie, uplatňuje dlouhodobé plánování. Kvalita je nedílnou součástí kultury podniku, ne jako nezvladatelnou překážku, a co je nejdůležitější organizace má jasnou vizi poslání (Kekule, 2011, s. 7).

### 2.1.1 Hodnocení studentů v rámci pedagogické evaluace

Pro studenty se stává hodnocení na univerzitě a i celkově ve škole, jedno z nejzásadnějších školních aktivit. Studentovo posuzování výuky je bráno z hlediska kvality pedagogického hodnocení, jelikož ne vždy je kvalita učení relevantní s hodnocením pedagoga. Studentův pocit pohody ve výuce odráží a podmiňuje studentskou motivaci k učení (Slavík, 1999, s. 13).

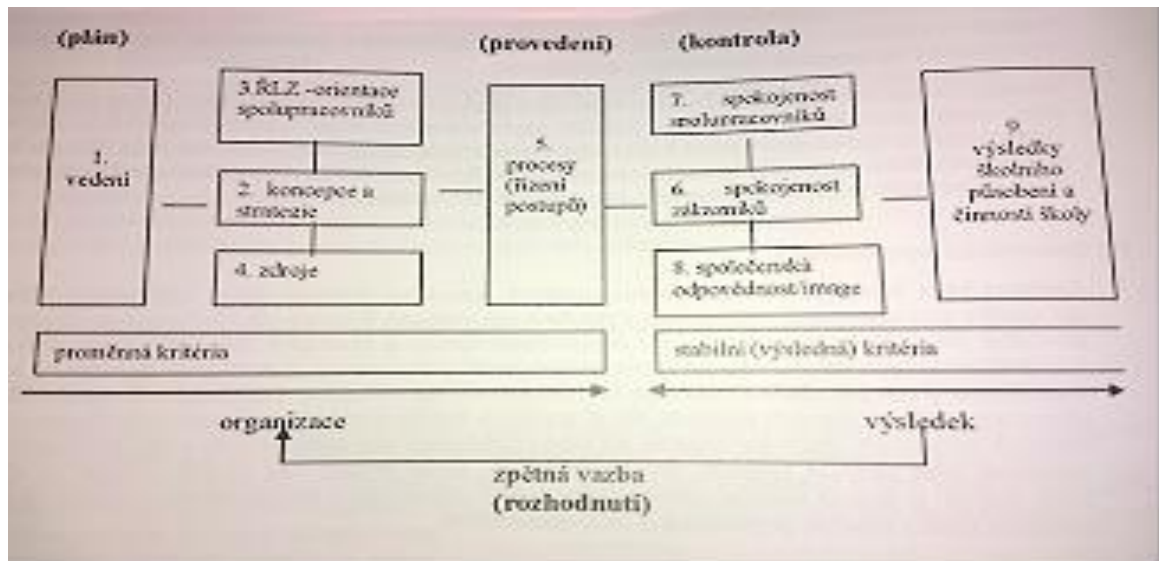
Rodiče jsou součástí evaluace taktéž, většina rodičů není zainteresována do emocí svého dítěte, které prožívá ve školním prostředí, více směrodatné jsou pro ně výsledky jejich ratolesti. Rodičův pohled na školu a pedagogy značně ovlivňuje to, jak je jejich dítě hodnoceno. Lehká rovnice: „Jaká je škola, takové je hodnocení, jaké je hodnocení, taková je škola“ (Kratochvílová, in Horká, et al., 2009 s. 159).

Můžeme říci, že hodnocení ve škole není snadnou záležitostí, protože je na pedagoga a celkově vedení školy kladen velký tlak, jelikož hodnocení může pozitivně i negativně ovlivnit kvalitu celkového edukačního procesu. I žák, student, chápán jako jedinec edukačního procesu, je ovlivňován působením pedagoga, školního klimatu, prostředím třídy a svých rodičů. Jedinec dostává impulzy ve svém vzdělávání, které ho motivují k lepšímu výkonu, v horším případě může být jedinec demotivován.

### 2.1.2 Pedagogové jako součást pedagogické evaluace

Velmi důležitý je pedagog, jenž umí trefně hodnotit a zcela chápe své hodnocení a dokáže ho dál bez obtíží reprodukovat, a tím učí své studenty dobře evaluovat. Tím pádem se evaluace pro ně stává skvělým nástrojem k práci sloužící jim po celý život (Slavík, 1999, s. 15).

Terminologie managementu kvality chápe učitele jako zaměstnavatele nebo též jako manažery žáků či studentů, studenti (žáci) zastávají pozici zaměstnanců a o jejich získaných znalostech mluvíme jako o produktech. Rodiče a společnost je označována jako zákazníci. Tento pohled je chápán z filozofického hlediska vzdělávání a jeho obecnými cíli (Kekule, 2011, s. 8).



Obrázek – Prvky a kritéria TQM školy podle Demingova plánu (Kekule, 2011, s. 8).

Učitel provádějící kvalitní hodnocení musí v první řadě dobře pochopit podstatu hodnocení, dále musí mít znalosti ohledně pojetí své výuky, rozebírat hodnocení a uvědomovat si mezery a přednosti své evaluace. Učitel by měl udržovat trend a neustále modernizovat svůj systém hodnocení edukace a být flexibilní ke změnám a aktualizacím. Také by měl zvolit vhodný způsob hodnocení, který odpovídá dané filozofii školy, způsob hodnocení musí být čitelný pro všechny zúčastněné jedince procesu edukace (Kratochvílová, in Horká, et al., 2009, s. 160).

Hodnocení samo o sobě je zpětnou vazbou, částí diagnostické činnosti učitele, učitel diagnostikuje jedincovy dovednosti, znalosti, postoje v jednotlivých fázích jeho edukace, komparuje s žádoucími cíli a vyhodnocuje stimulační výroky k ideálnímu stavu. V dnešní době není hodnocení chápáno pouze v užším slova smyslu (posuzování jedince), ale spíše je chápáno v širším slova smyslu, jako hodnocení pro učení (*assessment for learning*), není pouhým prostředkem, ale pojetí je rozšířeno, tím, že je i cílem, dovedností pomáhající identifikovat jedincovi výsledky výkonu a procesu učení, aby se mohl dál pozitivně vyvíjet. Působí také jako významný doplněk sebehodnocení jedince (Kratochvílová, in Horká, et al., 2009, s. 160 – 161).

Pedagog by se měl neustále sebevzdělávat a přinášet inovace do svého vyučujícího stylu. Díky procesu sebevzdělávání se pedagog přibližuje ke kvalitnímu zdokonalování své osobnosti a to prostřednictvím jednorázových kurzů, dlouhodobých kurzů, školení (Kasíková, 1994, s. 62 – 63).

## 2.2 Klima školy

Na klima instituce lze nahlížet z hlediska dimenzí, jež mají charakter deskriptivní směřující k hodnocení, neboli evaluaci spokojenosti v práci a celkově v daném prostředí. Podle L. Rosenstiela (in Grecmanová, 2008, s. 16) „*by klima mělo být popisováno, ne hodnoceno.*“ Bohužel teorie se často neslučuje s praxí, z toho lze vyvodit, že se tak často neděje, aby bylo klima jen popisováno (Grecmanová, 2008, s. 16).

V rámci klimatu školy má významné místo i socializace jedince, která vyvstává z charakteru sociální skupiny, socializačního působení na jedince. Škola sama o sobě je sociálním místem, kde se střetává systém světa dospělých a systém světa vrstevníků. Míra a kvalita angažování se jedince do školní socializace mu dává možnost se zařadit do sociokulturního prostředí tak, aby docházelo k rozvoji, správné orientaci a porozumění prostředí, jenž akceptuje za své a bude probíhat realizace jeho osobnosti, díky osvojeným poznatkům a hodnotovému systému (Helus, in Procházka, 2012, s. 127).

Klima na vysokých školách je odlišné, už jen proto, že probíhá vzdělávací proces mezi dospělými, dospělý učí dospělé. Vysoké školy, jednotlivé fakulty a katedry jsou opravňovány k velké autonomii. Tato autonomie má své pozitiva i negativa. Vysokoškolský pedagog je brán jako odborník, a následně už se upouští od jeho konkrétních pedagogických kvalit. Celková situace je umocněna tím, že většina vysokoškolských pedagogů nemá výuku na vysoké škole jako práci na hlavní pracovní poměr. Všeobecně vyplývající stanovisko, že vysokoškolské pedagogové se více zaměřují na svou publikační a vědecko-výzkumnou činnost, za kterou jsou oceňovány v rámci své akademické profese. Pedagogické činnosti pak už jen působí jako doplněk jeho pracovního působení (Vašutová, in Čapek, 2010, s. 191).

Na vysokých školách jsou ovšem i pedagogové vytvářející pozitivní klima ve svých hodinách. Díky jejich snaze evaluovat zpětné vazby ze seminářů, cvičení, od svých studentů, dostává kladné i záporné odpovědi, které následně vyhodnocuje a snaží se o pozitivně ovlivnit jejich změnu, aby studenti byli s metodou výuky spokojeni (Čapek, 2010, s. 193).

V sebepojetí jedince hraje významnou roli dosažení příležitostí. V. Vojtová (in Procházka, 2012, s. 127) apeluje na významnou roli pocitu sounáležitosti, možnosti dosáhnout reálných cílů úspěchu. Kladné citové ohodnocení spolu s procesem edukace navozuje v jedinci silnou stimulující zkušenost, která může být použita v obdobných situacích.

Jak uvádí Fend (in Grecmanová, 2008, s. 84), lze školy dělit na školy s vysokou satisfakcí učitelů a na školy s nízkou satisfakcí. Tohle rozdělení udává, jestliže je škola označena názvem dobrá nebo špatná. Vzhledem k hodnocení, hraje důležitou roli v něm pracovní spokojenost, jestli je daný učitel spokojen v kolektivu dalších učitelů, nachází se ve skupině vysoký podíl porozumění, a vedení je vnímáno kladně, jako otevřené, orientované na rozvoj, flexibilní a kompetentní.

Aby bylo dosaženo daných cílů ve výchovně vzdělávacím procesu, tak musí být podmínkou pozitivní školní klima. Pokud apeluje více faktorů, dochází ke zvýšení jejich působení a ovlivňuje pozitivně celistvou kvalitu školy. Podstatu pozitivního školního klimatu můžeme nalézt ve sféře vzájemných vztahů všech jedinců ve škole. Školní klima bude optimální, pokud jej budeme brát jako sociální systém (Kašpárková, 2007, s. 40 – 41).

Kvalita se dá hodnotit u všech typů klimatu školy. Výsledky hodnocení nám umožní říci, zda je škola dobrá, a tím pádem má pozitivní klima nebo je špatná s negativním klimatem. V rámci klimatu školy, je to velice důležitá součást toho, aby docházelo k úzkým profesionálním vztahům studentů a učitelů, a tím se utvářely podmínky pro plnění zadaných úkolů a povinností. Na druhou stranu při negativním klimatu školy se vytváří špatná atmosféra, které vede k neplnění požadovaných úkolů a povinností a vede k demotivaci jedince. Z amerického výzkumu zaměřeného na klima školy vyplynulo, že pokud schází pozitivní klima, tak je velice složité vytvářet školy pracující efektivně (Grecmanová, 2008, s. 84 – 85).

Doležalová (in Grecmanová, 2008, s. 85), dává odpověď na otázku: Co by měla škola splňovat a čeho by se měla držet, aby mohla být označována za dobrou školu s pozitivním klimatem.

- K - **komunikovat a kooperovat;**
- L - být pozitivně **laděna;**
- I - řešit urgentní **inovace,**
- M - zavádět moderní **metody;**
- A - být **aktivní.**



Zkoumání by nemělo sloužit pouze pro diagnostikování klimatu školy, ale mělo by sloužit i jako nástroj pro opatření, pokud školní klima není pozitivní. L. Sackney (in Petlák, 2006, s. 79) stanovil pět kroků k zdokonalení a zpříjemnění školního klimatu.

Prvním krokem by mělo být **uvědomění si potřeby zlepšit klima**, a to ze strany vedení školy, pedagogického sboru, popřípadě samotné výsledky hodnocení podnítí zlepšení klimatu. Jsou pokládány otázky, co by měla škola změnit, kam by měla směřovat. V druhém bodu by mělo dojít k **diagnostikování a zhodnocení problému**, tady dochází k vypíchnutí stěžejních oblastí vedoucích ke změně, realizované pomocí výzkumných metod. Jakmile jsme diagnostikovali problém dochází k **rozvoji strategií potřebných k řešení problémů**. Ve třetím bodě hledáme nejvhodnější řešení, aby nastalo zlepšení dané situace. Vedou se debaty o strategiích a ideálních řešeních. Po naleznutí ideálního řešení se přistupuje ke čtvrtému bodu a tím je **realizace řešení** a současné včlenění strategií. Realizace řešení nemůže být vedena přímo, musí se počítat s určitou flexibilitou, trpělivostí, a ohlížet se na „*feedbacky*“, jež jsou v podstatě výsledky ze sledování situace, které jsou schopny přinést inovační řešení. Závěrečný krok je označen jako **monitorování a hodnocení výsledků**. V tomto kroku se stabilizují změny inovačních strategií. Vyhodnocují se nastalé změny. Celý proces se neustále vyvíjí a dochází k opakování na vyšší úrovni (Petlák, 2006, s. 79).

Aby evaluace na vysoké škole byla prováděna kvalitně a měla vypovídající hodnotu, je zapotřebí splnit pár bodů. V první řadě je důležité zajistit validitu a reprezentativnost, následně naklonit si studentskou důvěru zabezpečením anonymity. Dale by se výsledky měly objevit v praxi, aby bylo poukázáno studentům, že jejich hodnocení mělo určitou vypovídající hodnotu a je realizováno. Posledním důležitým bodem je apelovat na vysokoškolské učitele, že evaluace je potřebná neustále a ne jen jako povinný prvek výroční zprávy (Čapek, 201, s. 197).

Pro měření kvality klimatu ve školách jsou používány nástroje, které jsou vytvářeny na základě zahraničních předloh.

1. LEI = *Learning Environment Inventory*, metodu vymysleli Anderson a Walberg v roce 1974, a následně v roce 1982 ji rozšířili Fraser, Anderson a Walberg. Tato metoda je určena pro střední školy a zaměřuje se na 15 prvků klimatu školy: „*kohezivnost, třenice, favorizování, klikaření, satisfakci školou, apatii, rychlost*

*práce ve škole, obtížnost, soutěživost, diferenciaci žáků, formálnost výuky, materiální podmínky, cílovost řízení, dezorganizaci a demokracii.*“

Dotazník je rozpracován do sedmi položek obsahujících celkově 105 tvrzení, úkolem studentů je na pětistupňové škále označit tvrzení od silně nesouhlasím, až po silně souhlasím (Lašek, 2007, s. 50).

2. ICEQ = *Individualized Classroom Environment Scale*, tato metoda byla vytvořena v roce 1979 autory Rentoulem a Fraserem, v roce 1985 došlo k obnově tohoto dotazníku samotným Fraserem. Tento dotazník zahrnuje 25 položek s konkrétním zaměřením na pět prvků klimatu: *„nezávislost, diferenciaci žáků učitelem, personalizaci, participaci na sociální dění, pozorování sebe a okolí.*“

Cílovou skupinou tohoto pětistupňového škálového dotazníku jsou studenti vyšších ročníků středních škol a vysokých škol (Lašek, 2007, s. 50).

3. CUCEI – *College and University Classroom Environment Inventory*, metoda z roku 1986, jejíž autoři jsou Fraser, Treagust a Dennis. Tento dotazník je koncipován do 49 tvrzení, detekujících 7 prvků klimatu: *„zaujetí školou, satisfakci školou, orientaci na úkoly, individualizaci výkonů, inovaci výuky, personalizaci, soudržnost.*“

Tento dotazník je využíván ve vysokoškolském prostředí (Lašek, 2007, s. 50).

4. SLEI – *Science Laboratory Environment Inventory*, inovátorem je nám už známý Fraser, metoda datována k roku 1986 se skládá z 56 položek zkoumajících 7 položek klimatu: *„otevřenost v kontaktu, integraci, učitelovu pomoc a podporu, zaujetí prací, soudržnost, organizaci, materiální vybavení a jasnost pravidel.*“

Taktéž i tato metoda se zaměřuje na vysokoškolské prostředí. Jak si můžeme povšimnout, autoři rozšiřují své determinanty klimatu o práci učitele a především o prvky klimatu. Výše uvedené metody mají několik sjednocujících znaků. Jsou docela krátké a perfektně nachystány statisticky. Reliabilita měřená pomocí Cronbachovi alfa je v rozpětí od 0,65 do 0,85. Metody se dají lehce evaluovat a prezentovat. Pomocí získaných výsledků lze ovlivňovat dosavadní klima k lepšímu (Lašek, 2007, s. 51).

### 3 KVALITA JAKO NÁSTROJ SPOKOJENOSTI

Jakost neboli kvalita dle české verze normy ISO 9000 je definována jako „*stupeň splnění požadavků souborem inherentních charakteristik*“. Požadavek je definován jako daná, předpokládající nebo závazná potřeba či očekávání. Inherentní je vykládáno jako stálý znak nebo taktéž rozdílná vlastnost (Veber, 2006, s. 11).

Kritéria kvality školy a její oblasti a podoblasti můžeme nalézt ve znění vyhlášky č. 15/2005, kde je v nástroji definováno 5 oblastí kvality školy, jež jsou dále rozvedeny ve 25 podoblastech následovně.

První oblast obsahuje *podmínky ke vzdělávání*, do kterých můžeme zahrnout personální, bezpečnostní a hygienické, ekonomické, demografické a materiální podmínky. Druhá oblast se zaměřuje na *obsah a průběh vzdělávání*. Zde patří plánování výuky, podpůrné výukové materiály, realizace výuky, vzdělávací program a mimo výukové aktivity. Dostáváme se ke třetí oblasti a tou je *podpora školy žákům (studentům), spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků (studentů), rodičů a dalších osob vzdělávání*. V této oblasti hovoříme o klimatu školy, kooperaci s rodiči a s odbornými institucemi a zřizovatelem, o systému podpory školy žákům (studentům), zohlednění jednotlivých potřeb žáka (studenta). Čtvrtá oblast poukazuje na *výsledky vzdělávání žáků (studentů)*. Čtvrtá oblast je velice důležitá, jelikož obsahuje samotnou motivaci, klíčové kompetence, postoje, znalosti a dovednosti a následnou úspěšnost absolventů. Poslední oblastí je *samo vedení a řízení školy, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kvalita personální práce*. V této oblasti se uplatňuje management jako takový na poli strategického řízení, organizačního řízení školy, pedagogického řízení školy, partnerství dané školy a vnější vztahy, profesionalita a rozvoj lidských zdrojů (Kekule, 2011, s. 25).

V diplomové práci vycházíme z managementu kvality a jeho nahlížení na spokojenost zákazníka. Tento pojem není zcela plošně rozšířen, proto si jej blíže specifikujeme. Spokojenost zákazníka je vymezena speciální pracovní skupinou EFQM (*Evropské nadace pro management jakosti*) jako soubor pocitů zákazníka, odvozený od rozdílů mezi jeho očekáváními a vnímanou realitou na trhu (Nenadál, et al., 2002, s. 25).

Vývoj spokojenosti zákazníků je významným signifikantem výkonnosti systému managementu jakosti, je to dáno proto, že míra spokojenosti a loajality jedinců, je dána právě maximalizací. Realita dokládá, že ty instituce pracující na měření spokojenosti svých

klientů, se dostávají do hloubky průzkumů požadavků současných klientů, tak i budoucích.(Nenadál, et al., 2002, s. 25).

Orientace na klienta se dostává do popředí nesčetných studií a odborných rozprav pojednávajících podrobně o první z osmi zásad managementu kvality podle revidované koncepce ISO. Uchopení celého managementu kvality je v rámci uvedených osmi zásad separované do dvou hlavních oblastí. První hlavní oblast se orientuje na spokojenost a loajalitu zákazníka, neustálé inovace. Druhou hlavní a nemálo důležitou oblastí je management lidských zdrojů s apelováním na zajišťování podmínek pro efektivní a kvalitní činnost zaměstnanců, vedení a řízení lidí s důrazem na postoje, schopnosti a motivaci lidí (Nenadál, et al., 2002, s. 41).

Při zjišťování spokojenosti nám vyvstává další pojem a to hodnocení kvality ve školách. K tomuto jevu jsou stále inovovány nástroje pro měření. V první řadě hovoříme o dotaznících, v kterých můžeme číst jednotlivé dimenze a indikátory spokojenosti ve vzdělávání. Do těchto dotazníků můžeme zařadit dotazník SERVQUAL (Zeithaml et al., 1990) a následně přetransformovanou verzi pro vzdělávací organizace (Oliveira, Ferreira, 2009), dále můžeme ještě zmínit dotazníky účelově zjišťovací spokojenost ve školách, a to: *TUSSTMQ6, Student Satisfaction Questionnaire, High School Satisfaction Questionnaire, Student Satisfaction Inventory* (Kočvarová, 2013, s. 69).

Pokud hovoříme o spokojenosti v průběhu, kdy klienti docházejí do školy, tak mluvíme o „aktuální spokojenosti“, která se děje teď a tady. Pokud jsou klienti zapojováni do hodnocení spokojenosti v rámci svého studia, tak se jedná o jejich aktuální spokojenost, které je ovlivňována v daném prostředí a v danou chvíli. Při tomto zjišťování spokojenosti, nemůžeme konstatovat, že se jedná o spokojenost jako hlavní cíl kvality, je to pouze jeden z aspektů kvality. Pro zjištění spokojenosti, jako cíle kvality bychom museli evaluovat až po absolutoriu klientů. Zahrnujeme do takového výzkumu jedince, kteří mohou sdělit svůj názor po určitém časovém intervalu. Toto hodnocení je záměrné, jelikož tak hraje roli faktor času, po delším časovém úseku, předpokládáme, že hodnocení spokojenosti bude odlišné. Tuto skutečnost můžeme označovat výrazem vhodným pro oblast škol jako „oddálená spokojenost“. Tato oddálená spokojenost je brána jako hlavní cíl kvality školy. Nevýhoda tohoto získávání dat, je nízká dostupnost výzkumného vzorku absolventů (Kočvarová, 2013, s. 74).

### 3.1.1 Metoda měření kvality SERVQUAL

SERVQUAL je metodou měření kvality, jež se vyvinula v 80. letech ve Spojených státech amerických. Od této doby se neustále rozvíjela a korektovala, až do současné podoby. Tato metoda se zabývá rozporem mezi představami zákazníků a realitou, jakým způsobem má být poskytnuta daná metoda. Tento výzkum je koncipován na metodice GAP modelu neboli takzvaných GAP mezerách. Tím pádem metoda tohoto standardizovaného dotazníku pracuje s mezerami mezi jednotlivými sférami procesu poskytování služeb zákazníkovi.

Autory metody jsou A. Parasuraman, V. A. Zeithaml a L. L. Berry, kteří pomocí kvalitativních výzkumů postupně objevili těchto pět mezer. Představme si tyto mezery tak, jak je vnímají autoři (Metoda Servqual, © 2014).

Mezera 1 je rozdílem očekávání zákazníka a tím co si vedení firmy myslí, že bude zákazník očekávat. Pro zlepšení a zmenšení této mezery je nutné dělat průzkum trhu, naslouchat zaměstnancům, který se setkává tváří tvář s klientem.

Mezera 2 vznikne, pokud nesouhlasí charakteristika služby vytvářená firmou a očekávání zákazníka se s touto službou neztotožňuje.

Mezera 3 nastává při nedodržení systémů doručování služeb (zaměstnanci, technologie, procesy), zaručených zákazníkovi jako standardy.

Mezera 4 vzniká při klamné reklamě, není poskytnuto to, co je propagováno, je poskytnut nižší stupeň služby.

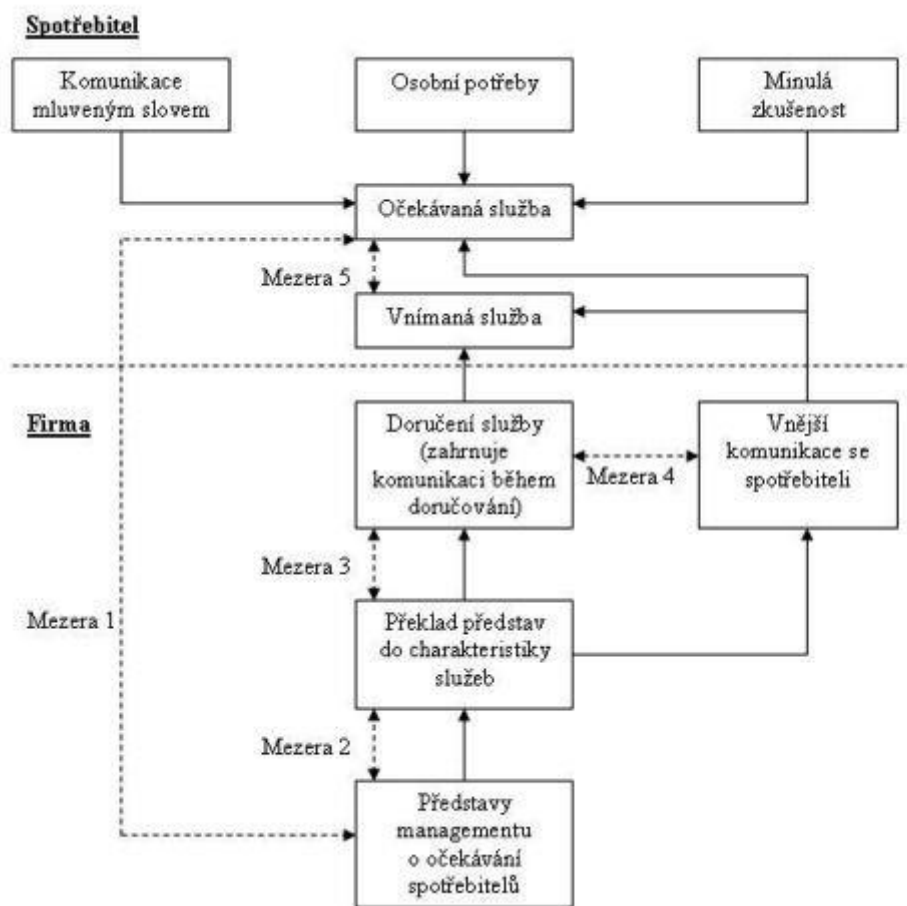
Mezera 5 je výslednicí všech předchozích mezer, velikost daných mezer 1 – 4 se ve finále sčítá a dostáváme rozdíl mezi tím, co je očekáváno zákazníky, a tím co je firmou poskytováno v realitě (Metoda Servqual, © 2014).

A aby vůbec mohly být tyto mezery vyhodnocovány, rozlišujeme pět dimenzí.

1. Hmotné zajištění = *Tangibles*, znamená všechny položky, co může zákazník vidět a má s tím přímý kontakt každý den. Můžeme zde zařadit personál, vybavení firmy (instituce), zařízení kanceláří, komunikační přístroje.
2. Spolehlivost = *Reliability* je chápána tak, jestli je dané služba poskytována podle standardů, správně a přesně.
3. Odpovědný přístup = *Responsiveness* znamená, že poskytovatel služeb rád a pohotově obstarává poskytovanou službu.

4. Jistota = *Assurance* je chápána jako zázemí poskytovatele služeb, je to místo důvěryhodné a schopné zajistit spokojenost.
5. Empatie = *Empathy* se rozumí osobitý a chápavý přístup poskytovatele k zákazníkovi (Metoda Servqual, © 2014).

Nenalezena položka seznamu obrázků.



Obrázek 2 GAP model – model mezer SERVQUAL

### 3.1.2 Další metody měření kvality nejen ve službách

Během tvorby nástroje pro vymezení oblastí kvality školy a definice kritériálních otázek, lze čerpat z následujících zdrojů:

- Autoevaluační nástroj používaný v okolních evropských zemích, jako: přehledová zpráva Eurydice „*Evaluace škol poskytujících povinné vzdělávání v Evropě*“, skotské model „*Jak dobrá je naše škola?*“, evaluační dotazník „*Holandský dotazník pro učitele*“;

- nástroje inspirované Modelem excelence Evropské nadace pro management kvality, a to: **model CAF** = společný hodnotící rámec pro veřejný sektor, model Start pro podnikatelskou sféru;
- **školské legislativy**, především ze školského zákona, vyhláška č. 15/2005 a její novela č. 225/2009;
- hodnocení kritérií podle **České školní inspekce**;
- nároků **Rámcového vzdělávacího programu** týkajícího se autoevaluace;
- v neposlední řadě pomocí další odborné literatury zabývající se danou problematikou a také samotné školy (Kekule, 2011, s. 9).

MODEL EQFM = *Model Excellence*

TQM koncept je realizován pomocí odlišných modelů. Na evropské půdě má výrazné zastoupení model s názvem Evropský model TQM. Tento model byl uveden na trh v roce 1991. Od tohoto roku už stihl projít výraznými změnami a aktualizací. V roce 1999 došlo k přejmenování na EFQM Model Excellence a konečná aktualizace proběhla v roce 2003. Tento model definuje osm základních principů Excellence (Nenadál, 2004, s. 38).

Co to vůbec je Excellence a jako jsou chápány její hodnoty?

Excellence = „*vynikající působení organizace v oblasti řízení i dosahovaných výsledků, vycházejících ze souboru základních principů, které zahrnuje: orientaci na výsledky, zaměření na zákazníka, vůdcovství a stálost účelu, management prostřednictvím procesů a faktů, zapojení lidí, neustálé učení se, zlepšování a inovace, vzájemně prospěšné partnerství a sociální odpovědnost.*“

Hodnoty = „*deklarace porozumění a očekávání, popisující způsob chování zaměstnanců organizace i bázi veškerých aktivit organizace, jako důvěra, podpora, pravda aj*“ (Nenadál, 2004, s. 38).

Mezi základních osm znaků Excellence patří: orientace na výsledky, zaměření na zákazníka, vůdcovství a stálost účelu, management prostřednictvím procesů a faktů, rozvoj a zapojení lidí, neustálé učení se, inovace a zlepšování se, rozvoj partnerství, sociální zodpovědnost (Nenadál, 2004, s. 38 – 39).

Pokud chceme implementovat odlišné cíle a záměry, měli bychom užít metodu zvanou **Balanced Scorecard** (BSC), jenž by se měla uplatňovat při evaluaci a plánování

výkonnosti instituce bez omezení na finanční prostředky, zároveň se zaměřit na ostatní perspektivy: klientské, procesní, rozvoje a sebevzdělávání (Veber, 2006, s. 222).

#### MODEL CQAF = *Common Quality Assurance Framework*

Neboli Společný rámec pro zajišťování kvality vznikl jako část Kodaňského procesu, aby byl podpůrným činitelem zajišťování kvality v přípravě a odborném vzdělávání. V květnu 2004 bylo vydáno rozhodnutí Radou Evropské unie, že se doporučuje uplatňovat CQAF v členských státech. Tento Společný rámec pro zajišťování kvality je koncipován k napomáhání utvářet, hodnotit, mapovat a zlepšovat systémy kvality a praxi řízení kvality a to na státní, tak i na úrovni poskytovatelů odborného vzdělávání a přípravy. Důležitým klíčem tohoto rámce je motivovat různorodé strany působící v odborném vzdělávání a přípravě ke sdílení zkušeností z praxe a kooperovat při učení se navzájem, také provádět komparaci činností a výsledků v rámci jednotlivých členských států v odlišných úrovních systému vzdělávání a přípravy (Přístupy k řízení kvality v odborném vzdělávání, 2008, s. 7).



## 4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Hlavním cílem teoretické části naší diplomové práce bylo definovat a vymežit základní pojmy a seznámit popřípadě rozvinout čtenářovi znalosti z oblasti sociální pedagogiky jako vědy a následně zaměřením se na sociální pedagogiku, jako na studijní obor a jeho posluchače v souvislosti s vnímáním kvality jako nástroje spokojenosti. Teoretická část se snaží jít do hloubky zkoumaného problému a více ho specifikovat od obecného pojetí sociální pedagogiky, přes sociálního pedagoga až po současnou sociální pedagogiku, konkretizovanou na Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií ve Zlíně. První kapitola jak už jsme se zmiňovali výše, pojednává o sociální pedagogice. V této kapitole se zabýváme exkurzem do historického hlediska sociální pedagogiky, jejího dynamického vývoje. Dále se ptáme, kdo je to sociální pedagog, jaká je sociální pedagogika současnosti, jaký je profil absolventa tohoto oboru, snažíme se obor sociální pedagogiky komparovat s ostatními univerzitami v České republice. V této kapitole jsou taktéž uvedeny definice, ideje vážených autorů přibližujících prostředí a zázemí sociální pedagogiky. Na první kapitolu navazuje druhá kapitola směřující konkrétně k pedagogické evaluaci, zodpovídáme otázku, co je to pedagogická evaluace, kde se s ní můžeme setkat a kde je potřebná, jaké výhody přináší pedagogická evaluace v prostředí školy. Dále definujeme pedagogickou evaluaci z pohledu učitelů a následně z pohledu studentů. Do této kapitoly jsme také zahrnuli otázku klimatu školy, jelikož si myslíme, že pokud je klima školy pozitivní, tím pádem aktéři se v tomto prostředí cítí spokojeně a hodnotí ho v kladném měřítku. Podle knižních autorů si vymezujeme pojem klimatu školy obecně z různých úhlů pohledu, zabýváme se otázkou významnosti tohoto činitele v procesu evaluace, a také jakým způsobem bychom mohli ovlivnit negativní klima školy, pro jeho zlepšení v edukačním procesu. Druhá kapitola plynule přechází do třetí kapitoly, jelikož klima školy by se dalo zahrnout jako jeden z faktorů managementu kvality v poskytovaných službách. Třetí kapitola vymezuje pojetí kvality, co je to kvalita, jakým způsobem můžeme měřit kvalitu, co z měření vyplývá. Také v návaznosti na kvalitu rozšiřujeme tento pojem o spokojenost jedince, jelikož spokojenost je úzce propojena s kvalitou poskytovaných služeb. V podkapitolách se konkrétně zaměřujeme na metody měření kvality a také se zmiňujeme o standardizované metodě měření kvality SERVQUAL. Tuto metodu jsme následovně použili v naší praktické části k výzkumu dotazníkovým šetřením. Ve třetí kapitole jsou dále zmíněny zahraniční metody zjišťování kvality, které slouží jako inspirace na území České republiky.



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Výzkumem se snažíme zjistit, jaký je parametr spokojenosti v jednotlivých dimenzích našeho dotazníku a jaká existuje souvislost mezi jednotlivými dimenzemi a studijním prospěchem respondentů. Tento PARAMETR Spokojenosti dostaneme jako výslednici odpočtu hodnot získaných z druhé části dotazníku REALITA od první části dotazníku OČEKÁVÁNÍ v jednotlivých dimenzích Hmotné zajištění, Spolehlivost, Zodpovědný přístup, Jistota, Empatie.

Spokojenost zákazníka je vymezena speciální pracovní skupinou EFQM (*Evropské nadace pro management jakosti*) jako soubor pocitů zákazníka, odvozený od rozdílů mezi jeho očekáváním a vnímanou realitou na trhu (Nenadál, et al., 2002, s. 25).

### Vzorec pro získání parametru spokojenosti:

PARAMETR SPOKOJENOSTI = REALITA – OČEKÁVÁNÍ

Parametrem spokojenosti jsme označili GAP mezeru, která vzniká každým odpočtem hodnot.

#### 5.1.1 Výzkumný problém

Očekávání a realita - obor Sociální pedagogika očima jeho studentů na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

#### 5.1.2 Výzkumné otázky a dílčí výzkumné otázky

##### Obecné výzkumné otázky:

1. Jak studenti oboru sociální pedagogika hodnotí parametr spokojenosti v dimenzi Hmotného zajištění? (otázky 1 – 4)
2. Jak studenti oboru sociální pedagogika hodnotí parametr spokojenosti v dimenzi Spolehlivosti? (otázky 5 – 9)
3. Jak studenti oboru sociální pedagogika hodnotí parametr spokojenosti v dimenzi Zodpovědného přístupu? (otázky 10 – 13)
4. Jak studenti oboru sociální pedagogika hodnotí parametr spokojenosti v dimenzi Jistoty? (otázky 14 – 17)
5. Jak studenti oboru sociální pedagogika hodnotí parametr spokojenosti v dimenzi Empatie? (otázky 18 – 22)

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaký je rozdíl v dimenzi Hmotného zajištění a studentského prospěchu?
2. Jaký je rozdíl v dimenzi Spolehlivosti a studentského prospěchu?
3. Jaký je rozdíl v dimenzi Zodpovědného přístupu a studentského prospěchu?
4. Jaký je rozdíl v dimenzi Jistoty a studentského prospěchu?
5. Jaký je rozdíl v dimenzi Empatie a studentského prospěchu?

**5.1.3 Vymezení výzkumných cílů**

Cíl: Zmapovat současnou situaci hodnocení spokojenosti studentů oboru Sociální pedagogika na Ústavu pedagogických věd ve Zlíně. Druhým cílem je zmapovat parametr spokojenosti u studentů daného oboru v závislosti na studijním prospěchu těchto respondentů.

**5.1.4 Hypotézy**

H1: Mezi studijním prospěchem respondentů a jejich hodnocením dimenze Hmotného zajištění existuje souvislost.

H2: Mezi studijním prospěchem respondentů a jejich hodnocením dimenze Spolehlivosti existuje souvislost.

H3: Mezi studijním prospěchem respondentů a jejich hodnocením dimenze Zodpovědného přístupu existuje souvislost.

H3: Mezi studijním prospěchem respondentů a jejich hodnocením dimenze Jistoty existuje souvislost.

H3: Mezi studijním prospěchem respondentů a jejich hodnocením dimenze Empatie existuje souvislost.

**5.1.5 Proměnné**

U hypotézy H1 máme dvě proměnné: studijní prospěch respondentů (nominální) a dimenze hmotného zajištění (metrická). Budeme tedy používat Mann-Whitneyův U test. U hypotéz

H2, H3, H4 a H5 bude situace obdobná jelikož, ve všech případech se vyskytuje nezávisle proměnná studijní prospěch (nominální) a závisle proměnná dimenze ve zbývajících čtyřech kategoriích (metrická).

Neparametrické testy mají využití pro porovnání souborů statistických dat, u nichž nemůžeme předpokládat normální rozdělení pravděpodobností sledovaného znaku. Neparametrické testy testují nulovou hypotézu, jenž se spojena pouze s obecnými vlastnostmi rozdělení sledované veličiny ve statistických souborech.

## 5.2 Design výzkumu

Pro výzkum parametru spokojenosti studentů oboru sociální pedagogika jsme zvolili kvantitativní metodu výzkumu. Pro zjištění parametru potřebujeme dostatečně velký výzkumný soubor, a to kvantitativní metoda nabízí.

Kvantitativní přístup má za cíl, sesbírat výzkumný vzorek tak, aby reprezentoval danou populaci, jelikož odpovídá nárokům matematické teorie pravděpodobnosti. Pokud se nám podaří kvalitně sesbírat vzorek, můžeme následně zevšeobecnit na celkovou populaci. V tomto typu výzkumu se snažíme existující teorie potvrdit nebo vyvrátit (Gavora, 2000, s. 32).

## 5.3 Technika výzkumu

Pro naši empirickou část jsme zvolili kvantitativní výzkum. Dotazníkové setření bylo provedeno mezi studenty 1. a 2. ročník prezenčního studia oboru Sociální pedagogika na Fakultě humanitních studií ve Zlíně. Pro sestavování dotazníku jsme použili metodu standardizovaného dotazníku SERVQUAL - dotazník měření kvality ve službách, tato metoda se hlavně objevuje v oblasti služeb (bankovníctví, pojišťovnictví, poradenství, knihovnictví), ale díky své standardizaci se dá přenést i do školního prostředí. Metoda se snaží pojmut oblast uceleně a získat co nejspolehlivější data. Dotazník SERVQUAL je rozložen do pěti dimenzí, těmto dimenzím jsou přiděleny jednotlivé otázky.

*„Čím větší je pak rozdíl mezi očekávanou a vnímanou kvalitou představovanou průměrnou hodnotou, tím vyšší je úroveň poskytované služby.“*

V České republice byla tato metoda poprvé použita ke komparaci služeb poskytovaných v knihovně a následně vyhodnocována porovnáním s obdobným výzkumem v rámci Evropské Unie (Metoda Servqual, © 2014).

Naším cílem tohoto dotazníku je zjistit moderní technikou, jenž vychází z tendence marketingové kvality, spokojenost studentů s daným oborem, celkově s ústavem a vyučujícími.

Originální americkou verzi Adaptation and Application of the SERVQUAL jsme zkrátali o 3 položky, abychom ji více začlenili do daného českého prostředí.

DIMENZE	OČEKÁVÁNÍ	REALITA
I. Hmotné zajištění Otázka 1 - 4	Ústav měl moderní vybavení. Prostory ústavu byly hezké a udržované. Vzhled a vyjadřování vyučujících přiměřené k jejich pracovní pozici. Ústav a fakulta měli poutavé a aktuální webové stránky.	Ústav má moderní vybavení. Prostory jsou hezké a moderní. Vyučující se prezentují vhodně a přiměřeně ke své pracovní pozici. Webové stránky ústavu jsou poutavé a aktuální.
II. Spolehlivost Otázka 5 – 9	Vyučující dodržovali dané sliby a plnili je včas. Vyučující a vedení dělali vše pro to, aby můj problém vyřešili. Na ústavu fungovalo vše bez problémů a nedocházelo k častým změnám vyučujících a rozvrhu. Ústav dodržoval stanovená pravidla. Vyučující vedli v pořádku záznamy.	Vyučující dodržují dané sliby a plní je včas. Vyučující a vedení ústavu dělají vše pro to, aby můj problém vyřešili. Na ústavu nedochází k přílišným změnám vyučujících a rozvrhu. Na ústavu se dodržují stanovená pravidla. Vyučující vedou v pořádku záznamy a veškerou dokumentaci.
III. Zodpovědný přístup Otázka 10 - 13	Vyučující dávali jasné požadavky a termíny jejich splnění. Vyučující byli studentům pravidelně k dispozici. Vyučující ústavu byli vždy ochotni pomoci	Vyučující dávají studentům jasné požadavky. Vyučující jsou studentům k dispozici i mimo vyučování. Vyučující jsou vždy ochotni

	<p>studentům.</p> <p>Vyučující se vždy snažili vysvětlit studentům látku, které nerozumí.</p>	<p>studentům pomoci.</p> <p>Vyučující se vždy snaží vysvětlit studentům to, čemu nerozumí.</p>
<p>IV.</p> <p>Jistota</p> <p>Otázka 14 - 17</p>	<p>Chování vyučujících vzbuzovalo u studentů důvěru.</p> <p>Abych se cítil/a bezpečně na ústavu a nebála se řešit své problémy.</p> <p>Aby vyučující měli přátelský přístup ke studentům.</p> <p>Aby vyučující měli dostatečné znalosti k tomu, aby mohli vyučovat a odpovídat na dotazy studentů.</p>	<p>Chování vyučujících vzbuzuje u studentů důvěru.</p> <p>Na ústavu se cítím bezpečně, nebojím se řešit své problémy.</p> <p>Vyučující mají ke studentům přátelský přístup.</p> <p>Vyučující mají dostatečné znalosti k tomu, aby mohli vést výuku a odpovídat na dotazy studentů.</p>
<p>V.</p> <p>Empatie</p> <p>Otázka č. 18 - 22</p>	<p>Vedení ústavu se snažilo vyhovět individuálním požadavkům studentů.</p> <p>Ústav stanoví konzultační hodiny pro studenty, které jim vyhovují.</p> <p>Aby se mi vyučující věnovali individuálně dle mých potřeb.</p> <p>Aby se ústav snažil poskytovat studentům co nejlepší vzdělání.</p> <p>Aby se vyučující ústavu zajímali o mé osobní zájmy a problémy.</p>	<p>Vedení ústavu se snaží vyhovět individuálním požadavkům studentů.</p> <p>Na ústavu jsou stanoveny konzultační hodiny v době, která mi vyhovuje.</p> <p>Vyučující se mi věnují individuálně, podle mých představ.</p> <p>Ústavu záleží na tom, aby poskytoval studentům co nejlepší vzdělání.</p> <p>Vyučující se zajímají také o mé osobní zájmy či problémy.</p>

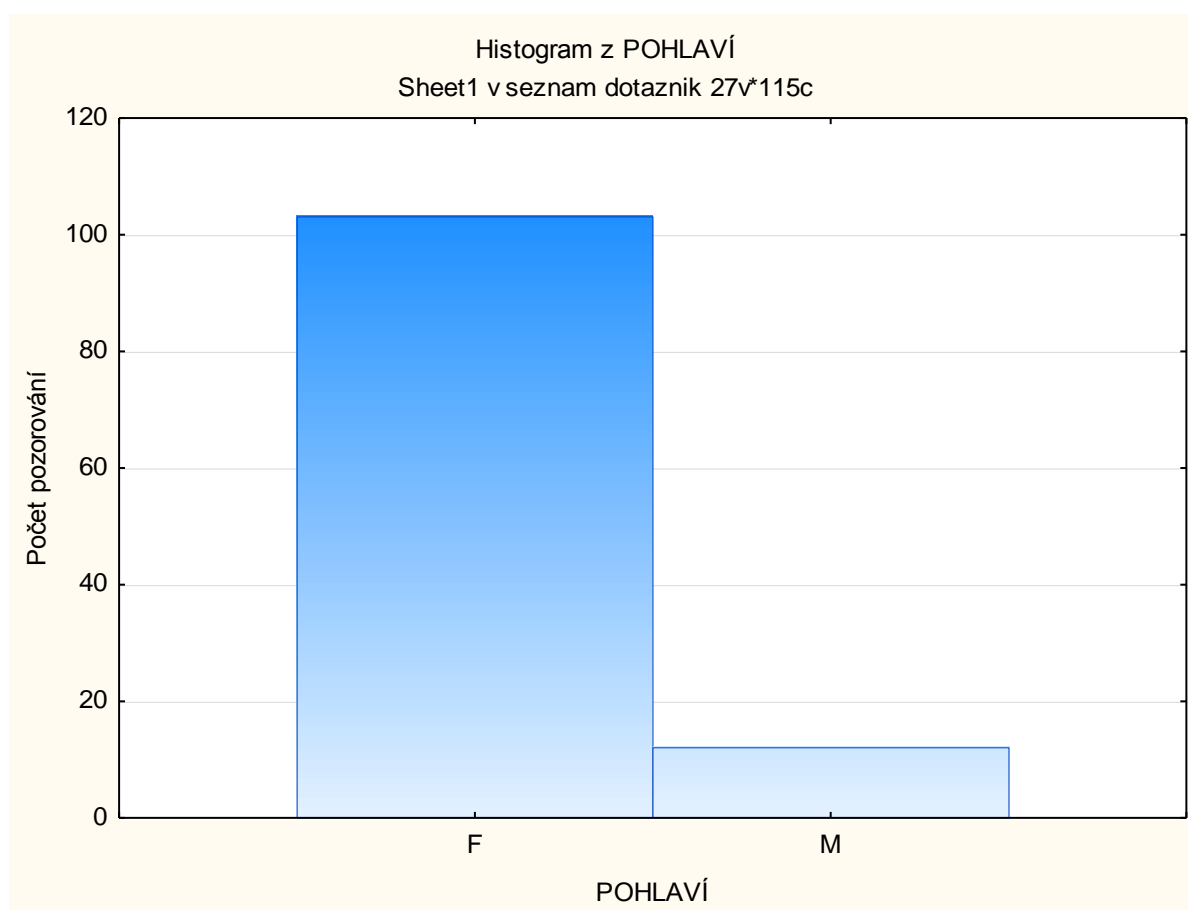


## 5.4 Výzkumný soubor

Základním souborem jsou studenti studující obor Sociální pedagogika na Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií ve Zlíně. Do souboru jsou zahrnuty všechny ročníky oboru sociální pedagogika bakalářského studia v prezenční formě. Předpokládáme, že základní vzorek čítá 228 respondentů. Při realizaci souboru byla dostupnost výzkumného vzorku pouze 1. a 2. ročník bakalářského studia daného oboru. Reprezentativní výzkumný vzorek čítal 152 respondentů. Návratnost dotazníku byla 115 vyplněných dotazníků.

**Úspěšnost návratnosti** dotazníků činila **76%**.

Pro výzkumný vzorek jsme zvolili záměrný kvalifikovaný výběr, na jehož základě jsou vybrány osoby těch znaků základního souboru, které jsou stěžejní pro daný výzkum.



Tabulka 1 Pohlaví respondentů

## 5.5 Realizace výzkumu

Vycházíme z hodnocení klimatu školy, jež jsme rozšířili o moderní tendence z managementu kvality, a to konkrétně spokojenost v zařízení, v našem případě ve školním instituci a jeho prostředí.

Pro náš dotazník jsme zvolili možnost Likertovy škály. Tato škála se používá na měření postojů a názorů lidí. Skládá se z výroků a stupnice (Gavora, 2012, s. 63).

Polohy škál nemusí být označený pouze slovy, ale lze je pro zjednodušení označit čísly 1 až 5. Proto tyto hodnoty mohou figurovat i jako intervalové. Pro náš výzkum lze použít široký výběr statistických metod, jelikož se jedná o intervalovou škálu, lze použít tedy korelace a faktorová analýza.

Získaná data budou zaznamenány do tabulky v programu Microsoft Excel. Do této tabulky budou zapsány hodnoty, které byli respondenty označeny na číselné škále 1 – 5. Následně vypočítané hodnoty z druhé části Reality se budou odečítat od hodnoty z první části Očekávání. Výsledkem nám bude Parametr spokojenosti v hodnotovém rozpětí od -4 až po +4, kde -4 značí nespokojenost, 0 neutrální střed a +4 označuje spokojenost.

Předtím, než budou zpracovaná data vyhodnoceny v programu Statistica 12, proběhne testování předpokladů pro použití testovací metody. Výsledky šetření budou graficky znázorněny a popsány.

Na základě dílčích výzkumných otázek jsme formulovali proměnné. První proměnnou je studijní prospěch, tuto proměnnou jsme označili jako nominální nezávisle proměnnou. Druhou proměnnou jsou jednotlivé dimenze, tato proměnná je definována jako ordinální závislá proměnná.

## 6 VYHODNOCOVÁNÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

	Očekávání						Realita					R - O		
	Odpovědi respondentů					Průměr	Odpovědi respondentů						Průměr	
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5			
Hmotné zajištění	1	25	55	20	13	2	2,234782609	12	56	21	19	7	2,59130435	0,35652
	2	48	57	10	0	0	1,669565217	22	55	22	14	2	2,29565217	0,62609
	3	59	39	14	0	3	1,686956522	17	51	22	19	6	2,53043478	0,84348
	4	37	28	35	15	0	2,243478261	13	32	39	26	5	2,80869565	0,56522
	<b>Průměr Hmotného zajištění= 0,5978</b>													
Spolehlivost	5	74	24	17	0	0	1,504347826	12	45	34	22	2	2,62608696	1,1217
	6	68	37	7	3	0	1,52173913	10	26	48	25	6	2,92173913	1,4
	7	45	49	14	7	0	1,852173913	15	25	19	38	18	3,16521739	1,3130
	8	53	43	15	4	0	1,739130435	29	40	27	16	3	2,33913043	0,6
	9	70	26	14	2	3	1,626086957	42	42	24	7	0	1,96521739	0,3391
<b>Průměr Spolehlivosti= 1,1934</b>														
Zodpovědný přístup	10	82	23	7	3	0	1,4	32	45	25	13	0	2,16521739	0,76522
	11	43	51	12	6	3	1,913043478	32	35	27	19	2	2,33913043	0,42609
	12	65	27	13	8	2	1,739130435	27	38	38	10	2	2,32173913	0,58261
	13	62	34	14	5	0	1,669565217	32	35	22	26	0	2,36521739	0,69565
	<b>Průměr zodpovědného přístupu= 0,6173</b>													
Jistota	14	65	35	13	2	0	1,582608696	12	34	44	22	3	2,73913043	1,15652
	15	56	39	17	1	1	1,686956522	10	39	48	14	4	2,67826087	0,9913
	16	59	37	17	2	0	1,669565217	9	52	34	16	4	2,6	0,93043
	17	81	22	12	0	0	1,4	18	47	30	17	3	2,47826087	1,07826
<b>Průměr Jistoty= 1,0391</b>														
Empatie	18	39	51	19	6	0	1,930434783	9	25	55	22	4	2,88695652	0,95652
	19	31	41	29	12	2	2,243478261	9	39	38	26	3	2,78260869	0,53913

2						2,6608695						3,104347	0,4434
0	18	29	45	20	3	65	4	25	52	23	11	83	8
2						1,3478260							1,0521
1	85	22	6	2	0	87	28	34	38	9	6	2,4	7
2						3,2521739						4,026086	0,7739
2	11	14	36	43	11	13	5	6	19	36	49	96	1
<b>Průměr Empatie=</b>													<b>0,9413</b>

Podle autorů Oliveira a Ferreira (2009), negativní výsledek znamená, že realita je pod očekáváním klienta, značí nespokojenost s poskytovanými službami. Kdežto pozitivní skóre značí, že služba je poskytována lépe, než bylo očekávání. V našem případě máme hodnocení opačné, jelikož naše Likertova škála vychází z opačného měření, kde 1 znamená nejvíce a 5 znamená nejméně, v našem případě budou znamenat plusové hodnoty negativní výsledek a záporné hodnoty kladný, pozitivní výsledek.

### 6.1.1 Jaký je rozdíl v dimenzi Hmotného zajištění a studentského prospěchu?

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (List1 v tabulka ano) Dle proměn. avarege dimenze 1 Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$									
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1str. přesné p
study results	57,50000	20,50000	12,50000	-	0,92634	-	0,91605	9	3	0,863636

Tabulka 2 Studijní prospěch a Hmotné zajištění

H1: Mezi studijním prospěchem respondentů a jejich hodnocením dimenze Hmotného zajištění existuje souvislost.

Tato hypotéza se nám nepotvrdila, proto musíme přijmout nulovou hypotézu  $H_0$ .

$H_0$ : Mezi studijním prospěchem respondentů a jejich hodnocením dimenze Hmotného zajištění neexistuje souvislost.

### 6.1.2 Jaký je rozdíl v dimenzi Spolehlivosti a studentského prospěchu?

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (List1 v tabulka 1) Dle proměn. avarege dimenze 2 Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$									
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1str. přesné p
study results	9,50000	45,50000	6,50000	-	0,79400	-	0,77681	2	8	0,711111

Tabulka 3 Studijní prospěch a Spolehlivost

H2: Mezi studijním prospěchem respondentů a jejich hodnocením dimenze Spolehlivosti existuje souvislost.

Tato hypotéza se nám nepotvrdila, proto musíme přijmout nulovou hypotézu  $H_0$ .

$H_0$ : Mezi studijním prospěchem respondentů a jejich hodnocením dimenze Spolehlivosti neexistuje souvislost.

### 6.1.3 Jaký je rozdíl v dimenzi Zodpovědného přístupu a studentského prospěchu?

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (List1 v tabulka 2) Dle proměn. avarege dimenze 3 Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$									
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1str. přesné p
study results	209,0000	116,0000	56,0000	-0,669934	0,502900	-0,718404	0,472509	17	8	0,510988

Tabulka 4 Studijní prospěch a Zodpovědný přístup

H3: Mezi studijním prospěchem respondentů a jejich hodnocením dimenze Zodpovědného přístupu existuje souvislost.

Tato hypotéza se nám nepotvrdila, proto musíme přijmout nulovou hypotézu  $H_0$ .

$H_0$ : Mezi studijním prospěchem respondentů a jejich hodnocením dimenze Zodpovědného přístupu neexistuje souvislost.

### 6.1.4 Jaký je rozdíl v dimenzi Jistoty a studentského prospěchu?

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (List1 v tabulka 3) Dle proměn. avarege dimenze 4 Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$									
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1str. přesné p
study results	263,5000	201,5000	81,5000	1,265081	0,205843	1,476475	0,139817	15	15	0,201679

Tabulka 5 Studijní prospěch a Jistota

H4: Mezi studijním prospěchem respondentů a jejich hodnocením dimenze Jistoty existuje souvislost.

Tato hypotéza se nám nepotvrdila, proto musíme přijmout nulovou hypotézu  $H_0$ .

Ho: Mezi studijním prospěchem respondentů a jejich hodnocením dimenze Jistoty neexistuje souvislost.

### 6.1.5 Jaký je rozdíl v dimenzi Empatie a studentského prospěchu?

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (List1 v tabulka 4) Dle proměn. avarege dimenze 5 Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$									
	Sčt poč. skup. 1	Sčt poč. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1str. přesné p
study results	25,0000 0	41,0000 0	10,0000 0	-0,821584	0,411314	-1,21861	0,222995	5	6	0,428571

Tabulka 6 Studijní prospěch a Empatie

H5: Mezi studijním prospěchem respondentů a jejich hodnocením dimenze Empatie existuje souvislost.

Tato hypotéza se nám nepotvrdila, proto musíme přijmout nulovou hypotézu Ho.

Ho: Mezi studijním prospěchem respondentů a jejich hodnocením dimenze Empatie neexistuje souvislost.

## 7 SHRNUÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Z výsledků zjišťování mezer z naší tabulky vyplývají následující shrnutí. V první dimenzi se nejvíce svou hodnotou lišila otázka 3. V této otázce se měli studenti vyjádřit jak moc, je pro ně důležité, aby se vyučující vhodně a přiměřeně prezentovali ke své pracovní pozici, tato otázka byla více negativně vyhodnocena, než bylo očekávání studentů. V druhé dimenzi byl největší rozdíl ve vnímání spokojenosti u otázky 7. Podle respondentů je důležité, aby ústav fungoval bez problémů a nedocházelo zde k přílišným změnám vyučujících nebo rozvrhu, v této otázce je očekávání podle respondentů vyšší než skutečná realita. Ve třetí dimenzi byl parametr kvality nejnižší, což značí, že realita je pod očekávání. Tato otázka se zabývala, požadavky, která klade ústav, tyto požadavky by měly být stanovovány jasně a měli by být dávány konkrétní termíny pro jejich splnění. Ve čtvrté dimenzi byl největší rozdíl parametru spokojenosti v otázce 14, jeden respondent dokonce u této otázky udělal u části očekávání vykřičník. Tato otázka se vztahovala důvěry, kterou by měli učitelé ústavu vzbuzovat u studentů. Realita byla negativně hodnocena oproti očekávání. V poslední páté dimenzi jsme vybrali dvě otázky, otázku 18 a 21. Otázka 18 se vztahuje k individuálním požadavkům a jejich vyhovění ústavem. A konečná otázka s nejnižším parametrem spokojenosti byla otázka 21, která říká, že ústav by měl poskytovat studentům co nejlepší vzdělání. V této otázce je realita vnímána, jako více negativní, než samotné očekávání.

### 7.1 Využití pro praxi

Tuto diplomovou práci bychom doporučili jako návaznou práci pro další a časově delší úsek zkoumání. Myslíme si, že problematika kvality by mohla být rozvinuta v rámci nově vzniklého doktorského studia na Ústavu pedagogických věd, kde by mohl být výzkum prováděn delší dobu, z následného výzkumu by mohl vzniknout projekt s názvem „Nástroje pro zlepšení kvality na Ústavu pedagogických věd“. Výzkum by mohl být obohacen o další ročníky studia a taktéž různé formy studia a typ zaměření studia.

## ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali oborem sociální pedagogiky, vymezili jsme si základní pojmy, specifikovali jsme si, co je to sociální pedagogika, kdo je to sociální pedagog, zaměřili jsme se na sociální pedagogika na Ústavu pedagogických věd ve Zlíně. Dále jsme definovali pojmy pedagogická evaluace v obecném smyslu, pedagog a student v rámci pedagogické evaluace. Ve třetí teoretické části stanovujeme, co je to kvalita, jakým způsobem se měří. Jakou má návaznost na spokojenost klienta (zákazníka), představili jsme si několik metod a technik měření kvality.

Teoretická část nás obohatila o poznatky z oblasti sociální pedagogiky. Nahlíženo jako na studijní obor, tento obor je stále se dynamicky vyvíjející a přináší široký záběr uplatnění pro svého absolventa.

V praktické části jsme se orientovali právě na studenta, daného oboru, a to konkrétně na jeho spokojenost se studijním oborem, výzkumem jsme zjišťovali, zda existuje souvislost mezi jednotlivými dimenzemi dotazníku a studijním prospěchem. Z výsledků nám vyplynulo, že musíme potvrdit  $H_0$  (nulovou hypotézu), jelikož neexistuje souvislost mezi spokojeností v jednotlivých dimenzích a prospěchem studentů.

Také nám ze samotného výzkumu vyšel parametr spokojenosti, který jsme získali na základě odečtení hodnoty reality od hodnoty očekávání. Interpretaci jsme museli pozměnit, jelikož původní dotazník SERVQUAL má škálovou hodnotu nastavenou obráceně, kde 1 znamená nejmíň, kdežto v našem dotazníku znamená nejvíc. Ze získaných výsledků vyplynulo, že existují v některých dimenzích významné mezery, které by se daly stále zlepšovat. Více podrobností o výsledcích výzkumu jsme uvedli v kapitolách výše.

Doufáme, že práce byla přínosná a rozšířila teoretické poznatky z uvedené problematiky, které se následně opírali o empirický výzkum.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.
- [2] ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 186 s. ISBN 978-80-247-4639-5.
- [3] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [4] DEÁK, Petr. *Kvalita a image manažerských škol*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2005, 141 s. ISBN 8073570904.
- [5] KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: konstrukce a aplikace v praxi*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 192 s. ISBN 978-80-244-1852-0.
- [6] NOLAN, James F a Linda A HOOVER. *Teacher supervision & evaluation: theory into practice*. 2nd ed. Hoboken: John Wiley & Sons, c2008, xviii, 301 s. ISBN 978-0-470-08405-2.
- [7] PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 203 s. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [8] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [9] ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 281 s. ISBN 978-80-247-4152-9.
- [20] SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 253 s. ISBN 978-80-247-4054-6.
- [31] SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
- [42] SMUTEK, Martin. *Evaluační sociálních programů*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 132 s. ISBN 80-7041-811-7.
- [53] CHVÁTALOVÁ, Alena, Jan KOHOUTEK a Helena ŠEBKOVÁ. *Zajišťování kvality v českém vysokém školství*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš

- Čeněk ve spolupráci s Centrem pro studium vysokého školství a Univerzitou Jana Evangelisty Purkyně, 2008, 200 s. ISBN 978-80-7380-154-0.
- [64] GRECMANOVÁ, Helena. *Klíma školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [75] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 247 s. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [86] KASÍKOVÁ, Hana a Alena Vališová. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV nakladatelství, 1994, ISBN 80-85866-05-6.
- [97] PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006, 119 s. ISBN 80-89018-97-1.
- [108] POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.
- [119] LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klíma školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 161 s. ISBN 978-80-7041-980-9.
- [20] KOČVAROVÁ, Ilona. *Spokojenost klientů školy očima vedoucích a pedagogických pracovníků*, [online] Orbis Scholae, 2013, ROČNÍK 7, ČÍSLO 1 VARIA. Dostupné z: [http://www.orbisscholae.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=120:20131&catid=45:2013&Itemid=117](http://www.orbisscholae.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=120:20131&catid=45:2013&Itemid=117)
- [212] OLIVEIRA, O. J. a E. C. FERREIRA. *Adaptation and application of the SERVQUAL scale in higher education*. , [offline] , 2009. PDF
- [22] Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů, *Metoda Servqual*. [online]: Dostupné z [http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/2804/metoda\\_servqual.pdf](http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/2804/metoda_servqual.pdf))
- [23] MICHEK, Stanislav. *Přístupy k řízení kvality v odborném vzdělávání*. Praha: NÚOV, 2008, ISBN 978-80-87063-17-0.
- [24] NENADÁL, Jaroslav. *Moderní management jakosti: principy, postupy, metody*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2008, 377 s. ISBN 978-80-7261-186-7.
- [25] NENADÁL, Jaroslav. *Měření v systémech managementu jakosti*. 2., dopl. vyd. Praha: Management Press, 2004, 335 s. ISBN 80-7261-110-0.
- [26] NENADÁL, Jaroslav. *Moderní systémy řízení jakosti: quality management*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 1998, 283 s. ISBN 80-85943-63-8.

- [27] HORKÁ, Hana et al. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-210-4859-1.
- [28] NANTLOVÁ, Soňa, *Hodnocení kvality vysokých škol*. Brno: Exactdesign, 2011, ISBN 978-80-210-5653-4.
- [29] GAVORA, Peter. *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2012, 119 s. ISBN 978-80-10-02353-0.
- [30] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

UTB Univerzita Tomáše Bati

aj. a jiné

atd. a tak dále

např. Například

TQM Total Quality Management

EFQM EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT

GAP model Model mezer dotazníku SERVQUAL

SERVQUAL složeno ze dvou slov SERVICE (servis) + QUALITY (kvalita)

## **SEZNAM TABULEK**

**7.1.1 Jaký je rozdíl v dimenzi Hmotného zajištění a studentského prospěchu?**

**7.1.2 Jaký je rozdíl v dimenzi Spolehlivosti a studentského prospěchu?**

**7.1.3 Jaký je rozdíl v dimenzi Zodpovědného přístupu a studentského prospěchu?**

**7.1.4 Jaký je rozdíl v dimenzi Jistoty a studentského prospěchu?**

**7.1.5 Jaký je rozdíl v dimenzi Empatie a studentského prospěchu?**

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1 : Dotazník měření kvality SERVQUAL

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK MĚŘENÍ KVALITY SERVQUAL

SERVQUAL - Dotazník pro studenty

Vážení studenti,

vyplněním tohoto dotazníku máte možnost ohodnotit Ústav pedagogických věd, jeho vedení a vyučující oboru Sociální pedagogika.

V první části ohodnoťte jednotlivé výroky podle toho, jak jsou podle Vás na ústavu důležité k tomu, abyste zde byli spokojeni.

Ve druhé části ohodnoťte položky podle toho, jak je podle Vás splňuje ústav a obor Sociální pedagogika na Fakultě Humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Dotazník je anonymní, nemá špatné ani správné odpovědi, prosím Vás o pravdivé vyjádření Vašich názorů.

Máte k dispozici čísla od 1 do 5, která mají tento význam:

1 - s výrokem zcela souhlasím

2 - s výrokem částečně souhlasím

3 - nevím, s výrokem ani nesouhlasím, ani souhlasím

4 - s výrokem částečně nesouhlasím

5 - s výrokem zcela nesouhlasím

## 1. ČÁST: Očekávání studentů vůči Ústavu pedagogických věd, jeho vedení a vyučujících oboru Sociální pedagogika.

Označte prosím na číslech 1 - 5, jak důležité jsou pro vás na ústavu, při studiu oboru Sociální pedagogika tyto položky:

1.1	Je pro mě důležité, aby Ústav pedagogických věd měl moderní vybavení, jako např.: speciální učebny.	1	2	3	4	5
1.2	Je pro mě důležité, aby prostory ústavu byly hezké a udržované.	1	2	3	4	5
1.3	Je pro mě důležité, aby se vyučující prezentovali vhodně a přiměřeně ke své pracovní pozici. (vzhled, vyjadřování)	1	2	3	4	5
1.4	Je pro mě důležité, aby ústav i fakulta měli poutavé a aktuální internetové stránky.	1	2	3	4	5
1.5	Je pro mě důležité, aby vyučující dodržovali dané sliby a plnili je včas.	1	2	3	4	5
1.6	Pokud mám nějaký problém, je pro mě důležité, aby vyučující a vedení ústavu dělali vše pro to, aby můj problém vyřešili.	1	2	3	4	5
1.7	Je pro mě důležité, aby na ústavu vše fungovalo bez problémů a nedocházelo příliš často ke změnám vyučujících nebo rozvrhu	1	2	3	4	5

	(odpadání výuky atd...)					
<b>1.8</b>	Je pro mě důležité, aby se na ústavu dodržovala stanovená pravidla.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1.9</b>	Je pro mě důležité, aby vyučující ústavu vedli v pořádku záznamy, které se mě týkají (absence, potvrzení, zpracované projekty, známky...)	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1.10</b>	Je pro mě důležité, aby vyučující ústavu dávali studentům jasné požadavky a termíny pro jejich splnění.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1.11</b>	Je pro mě důležité, aby vyučující ústavu byli studentům pravidelně k dispozici i mimo vyučování. (konzultační hodiny atd...)	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1.12</b>	Je pro mě důležité, aby vyučující ústavu byli vždy ochotní pomoci studentům.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1.13</b>	Je pro mě důležité, aby se vyučující ústavu vždy snažili vysvětlit studentům to, čemu nerozumí.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1.14</b>	Je pro mě důležité, aby chování vyučujících ústavu vzbuzovalo u studentů důvěru.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1.15</b>	Je pro mě důležité, abych se na ústavu cítil/a bezpečně a nebál/a se řešit své problémy.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1.16</b>	Je pro mě důležité, aby vyučující ústavu měli k studentům přátelský přístup.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1.17</b>	Je pro mě důležité, aby vyučující ústavu měli dostatečné znalosti k tomu, aby mohli vyučovat a odpovídat na dotazy studentů.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1.18</b>	Je pro mě důležité, aby se vedení ústavu snažilo vyhovět individuálním požadavkům studentů.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1.19</b>	Je pro mě důležité, aby byly na ústavu stanoveny konzultační hodiny pro studenty v době, která mi vyhovuje.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>



<b>1.20</b>	Je pro mě důležité, aby se mi vyučující ústavu věnovali individuálně podle mých potřeb.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1.21</b>	Je pro mě důležité, aby se ústav snažil poskytovat studentům co nejlepší vzdělání.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1.22</b>	Je pro mě důležité, aby se vyučující ústavu zajímali také o mé osobní zájmy či problémy.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

## **2. ČÁST: Hodnocení oboru Sociální pedagogika a vyučujících na Ústavu pedagogických věd ve Zlíně**

**Označte prosím na číslech 1 - 5, jak důležité jsou pro vás na ústavu, při studiu oboru Sociální pedagogika tyto položky:**

<b>2.1</b>	Ústav pedagogických věd má moderní vybavení, jako např. speciální učebny.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.2</b>	Prostory ústavu jsou hezké a udržované.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.3</b>	Vyučující oboru Sociální pedagogika se prezentují vhodně a přiměřeně ke své pracovní pozici.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.4</b>	Internetové stránky Fakulty humanitních studií ve Zlíně a ústavu Pedagogických věd jsou poutavé a aktuální.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.5</b>	Vyučující oboru Sociální pedagogika, dodržují dané sliby a plní je včas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.6</b>	Pokud mám nějaký problém, vyučující a vedení ústavu dělají vše pro to, aby můj problém vyřešili.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.7</b>	Ústav funguje bez problémů, nedochází zde příliš často ke změnám vyučujících nebo rozvrhu.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.8</b>	Na ústavu se dodržují stanovená pravidla.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.9</b>	Moji vyučující vedou v pořádku záznamy, které se mě týkají (docházka, potvrzení, známky, zpracované projekty).	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>2.10</b>	Vyučující oboru Sociální pedagogika dávají studentům jasné požadavky a termíny pro jejich splnění.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.11</b>	Vyučující oboru jsou studentům pravidelně k dispozici i mimo vyučování.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.12</b>	Vyučující oboru jsou vždy ochotní pomoci studentům.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.13</b>	Vyučující oboru se vždy snaží vysvětlit studentům to, čemu nerozumí.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.14</b>	Chování vyučujících vzbuzuje u studentů důvěru.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.15</b>	Na našem ústavu se cítím bezpečně, nebojím se zde řešit své problémy.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.16</b>	Vyučující oboru mají ke studentům přátelský přístup.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.17</b>	Vyučující oboru mají dostatečné znalosti k tomu, aby mohli vést výuku a odpovídat na dotazy studentů.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.18</b>	Vedení ústavu se snaží vyhovět individuálním požadavkům studentů.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.19</b>	Na ústavu jsou stanoveny konzultační hodiny pro studenty v době, která mi vyhovuje.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.20</b>	Vyučující oboru Sociální pedagogika se mi věnují individuálně podle mých potřeb.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.21</b>	Ústavu záleží na tom, aby poskytoval studentům co nejlepší vzdělání.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.22</b>	Vyučující oboru se zajímají také o mé osobní zájmy či problémy.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**Prosíme, doplňte také následující údaje:**

**Věk:**

**Pohlaví:**

**a) Muž**

**b) Žena**

**Ročník:**

**Studijní prospěch: prosím, zakroužkuj jednu z možností.**

**a) výborný (1 – 1,5)**

**b) chvalitebný (1,51 – 2,00)**

**c) dobrý (2,01 – 3,00)**

**Děkuji za vyplnění dotazníku. ☺**