

Spokojenost studentů a absolventů s vybranými aspekty studijního oboru Sociální pedagogika

Bc. Kateřina Musilová

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Kateřina Musilová**
Osobní číslo: **H120053**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Spokojenost studentů a absolventů s vybranými aspekty studijního oboru sociální pedagogika**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k oboru sociální pedagogika, pedagogické evaluaci a zjišťování spokojenosti.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníků.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledku výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociální pedagogika ako životná pomoc. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-809-6994-403.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-807-3673-833.

NENÁDAL. Moderní systémy řízení jakosti: quality management. 2. dopl. vyd. Praha: Management Press, 2002. ISBN 80-726-1071-6.

PRŮCHA, Jan. Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků. V Brně: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.

ŠVEC, Štefan. Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu. České rozš. vyd. Překlad Jana Cacková. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-807-3151-928.

VAŠŤATKOVÁ, Jana. Úvod do autoevaluace školy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Monografie. ISBN 80-244-1422-8.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

7. ledna 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

17. dubna 2015

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.

děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 13.4.2016


.....

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na spokojenost studentů a absolventů s oborem Sociální pedagogika Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně. V teoretické části jsou vymezeny a vysvětleny pojmy týkající se evaluace, autoevaluace a jejich užití ve školním prostředí, dále pojmy vztahující se ke spokojenosti a kvalitě včetně jejich metod evaluace. Dále práce charakterizuje studijní obor Sociální pedagogika. Praktická část práce si klade za cíl pomocí dotazníkového šetření s využitím kvazistandardizovaného dotazníku SERVQUAL zhodnotit celkovou spokojenost respondentů s oborem. Dále se práce orientuje na spokojenost z hlediska 5 dimenzí, a v neposlední řadě poskytuje porovnání mezi spokojeností studentů a absolventů.

Klíčová slova: evaluace, autoevaluace, spokojenost, management kvality, kvalita, CAF, SERVQUAL, Sociální pedagogika

ABSTRACT

This thesis focuses on satisfaction of students and graduates majoring in Social Pedagogy at the Department of Pedagogical Sciences, Faculty of Humanities of Tomas Bata University in Zlín. The theoretical part defines and explains the terms of the evaluation, self-evaluation and their use in school environment as well as terms relating to satisfaction and quality, including their evaluation methods. Furthermore, this work also characterizes the degree course in Social Pedagogy. The aim of the practical part is to evaluate overall satisfaction of respondents with this field of study using non-standardized questionnaire SERVQUAL. Additionally, the work focuses on satisfaction in terms of five dimensions, and finally gives a comparison of satisfaction between students and graduates.

Keywords: evaluation, self-evaluation, satisfaction, quality management, quality, CAF, SERVQUAL, Social Pedagogy

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D. za její odborné vedení diplomové práce, cenné připomínky, trpělivost a metodickou pomoc.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD	10	
I	TEORETICKÁ ČÁST	11
1	PEDAGOGICKÁ EVALUACE A AUTOEVALUACE	12
1.1	VYMEZENÍ POJMŮ.....	12
1.2	AUTOEVALUACE ŠKOLY	14
1.2.1	Vývoj evaluace v české pedagogice	18
1.2.2	Typy evaluace.....	19
1.3	METODY A TECHNIKY VYUŽÍVANÉ PŘI AUTOEVALUACI	21
2	SPOKOJENOST A KVALITA VE VZDĚLÁVÁNÍ	25
2.1	SPOKOJENOST DLE MANAGEMENTU KVALITY	25
2.2	KVALITA ŠKOLY	28
2.2.1	Spokojenost vs. kvalita.....	31
2.3	ZJIŠŤOVÁNÍ SPOKOJENOSTI VE ŠKOLSTVÍ	32
2.3.1	CAF	34
2.3.2	SERVQUAL.....	35
2.3.3	Další metody zjišťování spokojenosti	36
2.3.4	Normy pro řízení kvality ve školství	36
3	STUDIJNÍ OBOR SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA JAKO PŘEDMĚT PEDAGOGICKÉ EVALUACE	38
3.1	OBOR SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA Z HLEDISKA EVALUACE	38
3.2	VYMEZENÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	39
3.3	AKTUÁLNÍ POJETÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	42
3.4	SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA JAKO STUDIJNÍ OBOR	43
3.5	PROFESE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	45
3.6	UPLATNĚNÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	47
II	PRAKTICKÁ ČÁST	49
4	METODOLOGIE VÝZKUMU	50
4.1	CÍL VÝZKUMU	50
4.2	VÝZKUMNÉ OTÁZKY A VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	50
4.3	STANOVENÍ HYPOTÉZ	51
4.4	POJETÍ VÝZKUMU	52
4.5	TECHNIKA VÝZKUMU	53
4.6	VÝZKUMNÝ VZOREK	53
4.7	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	55
5	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	57

5.1	ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ NA POPISNÉ ROVINĚ	57
5.2	KONTROLA NORMALITY DAT	65
5.3	ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ NA VZTAHOVÉ ROVINĚ	66
5.4	SHRNUTÍ VÝZKUMU	70
5.5	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	72
ZÁVĚR		74
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		76
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		81
SEZNAM OBRÁZKŮ		82
SEZNAM TABULEK.....		83
SEZNAM GRAFŮ		84
SEZNAM PŘÍLOH.....		85

ÚVOD

Pro tuto diplomovou práci jsme zvolili téma zabývající se spokojeností studentů a absolventů s vybranými aspekty studijního oboru Sociální pedagogika. Tedy práce je úzce zaměřena na hodnocení prováděné studenty a absolventy, které vyjadřuje jejich spokojenost s kvalitou vybraných aspektů studijního oboru. Jelikož nyní daný obor studujeme, zajímalo nás, jak na studium oboru Sociální pedagogika UTB ve Zlíně nahlízejí studující, a jak zpětně absolventi. To je hlavní důvod, který nás vedl pro napsání této práce.

V první části práce se zaměříme na evaluaci a autoevaluaci, díky které pedagogičtí pracovníci shromažďují údaje o různých aspektech kvality Ústavu pedagogických věd UTB ve Zlíně oboru Sociální pedagogika. Právě tato evaluace blízce souvisí se zjišťováním spokojenosti studentů a absolventů, protože kvalita služeb primárně ovlivňuje spokojenost respondentů. A tím, jak Ústav pedagogických věd uplatňuje autoevaluaci, tedy určité dodržování standardů kvality všech nabízených služeb neboli vzdělání a všech služeb s ním související, tím ovlivňuje úroveň kvality uspokojení u studentů a absolventů. A právě spokojenost a kvalita jsou dalšími tématy, kterým se v teoretické části věnujeme.

V neposlední řadě přineseme teorii o Sociální pedagogice, protože pro naši výzkumnou část jsou stěžejní právě respondenti, kteří se jednou stanou nebo se již stali Sociálními pedagogy. Tedy teoretická práce bude rozdělena na tři samostatné kapitoly, ve kterých budou jednotlivé a podstatné termíny vysvětleny a objasněny. Čtenář tak pochopí podstatu každé problematiky zvlášť, před spojením této nastudované teorie v části praktické.

V druhé části práce si za cíl klademe zmapovat spokojenost studentů a absolventů s vybranými aspekty oboru Sociální pedagogika na Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně (dále jen „ÚPV“). Celkovou spokojenost s oborem budeme zjišťovat pomocí kvazistandardizovaného dotazníku SERVQUAL, díky kterému také zaměříme svou pozornost na spokojenost dle pěti dimenzí plynoucích právě z jeho rozdělení.

Chce-li získat ÚPV konkurenční výhodu mezi ostatními vysokými školami, převážně v konkurenci mezi podobnými obory, musí naplnit očekávání studentů, které bude vést k samotnému hodnocení služby, a to bude poté odrazem vysoké kvality. Díky této spokojenosti bude pro školu snazší usilování o získávání budoucích studentů, udržení studentů stávajících a v neposlední řadě jí přinese dobré jméno vyslovené absolventy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOGICKÁ EVALUACE A AUTOEVALUACE

V praktické části diplomové práce hodnotíme obor Sociální pedagogika, a proto si v následujícím textu teoretické části definujeme nejenom základní pojmy jako evaluace a autoevaluace, ale přiblížíme jejich užití právě v práci školy. Dále si také vymezíme metody a techniky, které se používají při evaluaci. Jedná se o podstatnou kapitolu, protože právě díky ní pojmenujeme významné, v dnešní době relativně mladé a často používané výrazy.

1.1 Vymezení pojmů

Termín „evaluace“, který se u nás v českém jazyce objevuje od 90. let minulého století, pochází z latiny ze slova „valere“, což znamenalo být silný, mít platnost, závažnost. Následným přenesením výrazu do francouzštiny „évaluer“, v překladu tedy řečeno „hodnotit a oceňovat“, který se značně podobá tomu dnešnímu, si slovo převzala angličtina, díky které se rozšířilo na úroveň mezinárodního užití. Tedy současný anglický výraz pro evaluaci je „evaluation“, což obecně znamená „určení hodnoty, ocenění“ (Průcha, 1996, s. 9).

Hledá-li se vhodné české pojmenování tohoto slova, lze se setkat i v zahraniční literatuře s neustáleností významu evaluace. Tento termín je odborníky považován za vědní disciplínu, ale zároveň ho lze označit jako dovednost. Nejen že vyjadřuje teoretický přístup, který umožní hodnotit všechny jevy související se vzdělávací realitou, ale dále vyjadřuje metodologii, která v sobě zahrnuje systém postupů, nástrojů a v neposlední řadě představuje praxi veškerého hodnocení nejrůznějších vzdělávacích jevů (Průcha in Vaš'atková, 2006, s. 9-10).

Evaluace je „proces systematického shromažďování a analýzy informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování“ (Barnett et al. in Deák, 2005, s. 52).

Mezinárodní pedagogický slovník definuje evaluaci takže „Evaluace je hodnocení dat získaných pozorováním nebo měřeními ve výkonových testech či jinak“ (Page and Thomas in Průcha, 1996, s. 9).

Evaluace by tedy měla být, z výše zmíněných definic, systematická; provedená správně metodicky; prováděna pravidelně; řízena dle předem stanovených kritérií; použitelná pro rozhodování a další plánování (Nezvalová, 2008, s. 277).

Výkladový slovník pedagogických pojmů chápe evaluaci jako „vyhodnocování a vyhodnocení procesů nebo výsledků objektivního posuzování hodnoty, kvality a efektivnosti cílových programů, výsledků, prostředků, podmínek, kontextů a jiných stránek a aspektů různých systémů vzdělávání ve školství, osvětě a v ostatních organizačních strukturách výuky a mimovýukové výchovy, např. hodnocení výkonu žáka, vyučovací hodiny, práce učitelů, programu školy“ (Švec in Průcha, 1996, s. 26).

Jak je uvedeno, problém nastává s vymezením přesné slovníkové definice, což je způsobeno složitostí problematiky, kterou tento význam pokrývá. V české literatuře často nastává splynutí dvou výrazů „evaluace“ a „hodnocení“, v anglické literatuře se jedná o „evaluation“ a „assessment“ (Průcha, 1996, s. 9-10).

V odborné literatuře není rozlišení těchto dvou pojmů ustáleno a často dochází k jejich záměně, tedy zhodnocení je doslovným překladem evaluace. Evaluace znamená stanovení hodnocení, tedy určení známky, udělení diplomu, napsaný posudek oproti tomu hodnocení je proces, díky kterému jsou shromažďovány informace sloužící jako podklad pro hodnocení neboli proces zkoušení, testování, diagnostické posuzování žáka (Slavík, 1999, s. 35). Řízené hodnocení provedeno dle stanovených pravidel, je právě evaluace. Naopak pomocí hodnocení přisuzujeme určité hodnoty věcem, jevům, procesům, lidem v daném okamžiku bez podrobnější analýzy předchozího (Bečvářová in Vašátková, 2006, s. 11). Z hlediska užití v praxi se rozdíl mezi těmito dvěma termíny nemusí jevit jako jednoznačně prokazatelný. Jaký termín kdo užije, je velmi podmíněno obecnými trendy či zvyky určitého člověka, ale ve srovnání se školou, tedy na odborné úrovni, se jeví rozlišení těchto výrazů jako žádoucí (Vašátková, 2006, s. 11-12). Po shrnutí lze tedy říci, že evaluace je termín používaný při výzkumných záležitostech naproti tomu hodnocení v souvislosti s běžnou školní praxí, tudíž hodnocení učitelů, žáků atd. (Průcha, 1996, s. 11).

Rozdíly mezi hodnocením a evaluací lze schematicky shrnout následující tabulkou:

HODNOCENÍ <i>(neřízené hodnocení)</i>	EVALUACE <i>(řízené hodnocení)</i>
Kritéria: nejsou vymezena; indikátory výkonu nestanoveny explicitně; nesdíleny mezi partnery.	Kritéria: vymezena explicitně a odsouhlasena; stanovené specifické oblasti priorit, založené na vymezených cílech; formulovány indikátory výkonu.
Evaluační plán: není přesně stanoven; není jasné, co kdo bude dělat; není konzistentní s cíli; není připravován záměrně; je použit v případě potřeby.	Evaluační plán: je strukturovaný; je jasná odpovědnost; explicitní vztahy s cíli; vyžaduje detailní plánování.
Metody: nejsou předem stanoveny; metody nekonzistentní; nepromyšlená analýza dat.	Metody: systematické; přesně určené zdroje; použit reprezentativní vzorek; evaluační nástroje odpovídají metodám použitým pro sběr dat; systematická analýza dat; vypracování zprávy.

Obr. č. 1: Rozdíl mezi hodnocením a evaluací (Nezvalová, 2008, s. 278).

V české literatuře se termín evaluace používá od 90. let 20. století, ale termíny, s potřebou u nás označit jevy nově vytvořené, vznikly jako reakce na měnící se prostředí ve školách. Tyto výrazy je možno souhrnně pojmenovat jako „autoevaluace, sebe-evaluace, sebehodnocení“. Vzniklé pojmy lze označit jako procesy probíhající uvnitř školy ve smyslu zlepšení práce školy (Vašátková, 2006, s. 13-15).

1.2 Autoevaluace školy

Pod výrazem autoevaluace se rozumí „systematické hodnocení dosažených cílů podle předem stanovených kritérií prováděny pracovníky školy“ (Nezvalová in Deák, 2005, s. 52), jejichž cílem je jednak poskytnout zpětnou vazbu o kvalitě a úrovni dosažených cílů, ale jedná se také o autoregulační mechanismus vlastní pedagogické práce školy (Deák, 2005, s. 52). Nejnovější vystižení tohoto pojmu poskytl RVP ZŠ (Rámcový vzdělávací program pro Základní vzdělání) (in Vašátková, 2005, s. 14), jako „systematické posuzování činnosti školy, jehož výsledky slouží jako zpětná vazba ke korekci vlastní činnosti a jako východisko pro další práci školy“. Autoevaluace se stává povinnou součástí práce českých škol zakotvené nejen v RVP, ale také ve Školním vzdělávacím programu. K významu autoevaluace je možno jednoznačně říci, že jde o mechanismus pravomocí školy kladoucí si za cíl zlepšení a rozvíjení se zevnitř, který v sobě zahrnuje strategické myšlení, plánování a jednání (Vašátková, 2006, s. 15-16).

Autoevaluaci školy lze shrnout jako systematické hodnocení dosažených cílů dle stanovených kritérií. Tím, že se jedná o hodnocení ve škole, proto musí být prováděna pracovníky školy, jejichž výsledek poskytne zpětnou vazbu o kvalitě a úrovni dosažených cílů vzhledem k cílům, které se projektují (Světlík, 2006, s. 276). Přirozenými evaluátory jsou učitelé, kteří jsou každodenně zapojeni do evaluačních aktivit, díky kterým přezkoumávají vlastní práci, práci žáků až do změn jejich praktik (Kunčarová a Nezvalová, 2006, s. 19).

Podstatou autoevaluačního procesu ve škole je zohlednění informací, které se dají získat spojením kvality se zpětnou, průběžnou a systematickou vazbou (Vašátková, 2006, s. 23). Díky autoevaluaci dosáhne škola za určité období výsledky výchovy a vzdělání, na jejichž podkladu lze pojmenovat její základní cíl (Kunčarová a Nezvalová, 2006, s. 12). Cíle autoevaluačních procesů, které se rozlišují dle jejich účelu, mají specifickou podobu. V obecné rovině jejich účel by měl směřovat ke zlepšování, k rozvoji školy v jednotlivých oblastech práce, dále ke zjištění v čem je škola dobrá a k maximálnímu využívání minulých zkušeností ve snaze o lepší práci v budoucnu. Cíle autoevaluace vycházejí z vize školy, z jejich strategických a dílčích cílů a ze znalosti aktuálního stavu (Vašátková, 2006, s. 115-116).

Autoevaluace se provádí ze dvou hlavních důvodů, a těmi jsou:

- zodpovědnost při prokazování kvality školy, např. že použití finančních prostředků je správně využito k udržení a zlepšení výsledků školy;
- zlepšování kvality školy, např. podpora procesu zkvalitňování tvorby a zavádění vzdělávacích procesů (Nezvalová, 2008, s. 287).

Základní zodpovědností školy je činnost směrem k jejich žákům a zvyšování kvality vzdělávání. Kontrolování, monitorování a proces hodnocení jsou metody všech evaluačních procesů, které mají určitý význam pro školu. Dále jsou propojeny s plánováním a dalšími fázemi řídicího procesu, v rámci kterých se rozpozná nesoulad reality s očekáváním, identifikují se kroky vedoucí k udržení nebo zlepšení současného stavu jednotlivců nebo celé školy. Poskytuje všem pochopení minulé aktivity a následné ovlivnění budoucího vývoje. Nástrojem řízení kvality se tedy stává autoevaluace, která by neměla být vnímána jako kontrola (Vašátková, 2006, s. 30).

Předmět pedagogické evaluace se proti jeho dřívějšímu chápání, kdy bylo hlavním účelem skutečné hodnocení výsledků žáků, rozšířil a vymezil o poskytování hodnotící informace o celé pedagogické realitě. Jedná se o testování vzdělávacích výsledků a reflexi pedagogic-

kých jevů, které slouží k výzkumným i praktickým účelům. Předmětové pole pedagogické evaluace jsou oblasti:

- *Evaluace vzdělávacích potřeb* – zjišťuje, monitoruje a analyzuje vzdělávací potřeby jednotlivců, různých skupin;
- *Evaluace vzdělávacích programů* – zahrnuje různé programy, plány, projekty vzdělávání, včetně cílů a obsahu vzdělávání;
- *Evaluace učebnic (didaktických) textů* – analýza a vyhodnocení objektivně měřitelných parametrů textů učebnic a jiných didaktických textů a materiálů;
- *Evaluace edukačního prostředí* – vzdělávací proces probíhá v nějaké konkrétní situaci a v nějakém psychosociálním klimatu;
- *Evaluace vzdělávacích výsledků* – měření a vyhodnocení vzdělávacích výsledků u žáků či jiných subjektů vzdělávání;
- *Evaluace vzdělávacích efektů* – zaměřuje se na okamžité výstupy vzdělávacích procesů, je evaluace efektů směřována na hodnocení dlouhodobých výsledků vzdělávacích procesů;
- *Evaluace škol (vzdělávacích) institucí* – vyhodnocení kvality a efektivnosti škol (Průcha, 1996, s. 22-26).

V předmětu evaluace bývají zahrnuty ještě další oblasti, které jsou jen následně shrnuty, protože pro tuto práci mají význam právě výše zmíněné. Tedy dalšími oblastmi jsou: Evaluace alternativních škol (alternativního vzdělání); Evaluace na základě indikátorů vzdělávacího systému; Evaluace pedagogické vědy (výzkumu). Shrnou-li se všechny okruhy, jinak řečeno předmět pedagogické evaluace, získá se předmět, který neznamena pouze hodnocení vzdělávacích výsledků žáků či hodnocení produkce školy, ale je oblastí mnohem širší (Průcha, 1996, s. 22-26).

Složitost evaluace ve spojení se školou je dána tím, že může probíhat na různých úrovních, s různými cíli, záměry apod., je tedy velmi různorodá a komplikovaná. Důležitou stránkou jakéhokoliv hodnocení nebo evaluace práce školy není jen kdo a jaké způsoby používá, proč, co a s jakým cílem hodnotí, ale i jak vše plánuje a realizuje. Rovněž je však také důležitá úroveň, ze které jevy posuzuje a komu a kdo výsledky a závěry sdě-

luje a stanovuje. Vnitřní evaluace, která je smysluplná a komplexní, by měla vždy zahrnovat:

- *hodnocení rolí a aktivit jednotlivců, včetně jejich sebehodnocení*, týkající se učitelů, žáků a členů vedení školy;
- *hodnocení výuky a práce zaměstnanců školy*, které je prováděno především žáky, učiteli, rodiči, popř. institucemi nebo organizacemi;
- *hodnocení školy jako celku*, prováděno zaměstnanci školy, rodiči, především učiteli, zřizovatelem, školami či pracovišti, kam absolventi odcházejí;
- *hodnocení vedení školy (managementu)*, realizováno učiteli, zřizovatelem, jinými odborníky či výzkumníky;
- a následné *podávání zpráv* o těchto aktivitách a *reflexe*, která přináší souvislosti získaných výsledků v praxi (Vašátková, 2006, s. 36-37).

Vnitřní hodnocení škola realizuje na základě předem připravených metodických materiálů s následným vypracováním sebehodnotící zprávy. Sebehodnotící zprávy se mohou u jednotlivých škol odlišovat na základě jejich obsahu, který není jednotně stanoven. Zpráva by měla zahrnovat jednak analýzu slabých a silných stránek vzdělávacího procesu, dále všechny oblasti vytvářející kvalitu procesu vzdělávacího programu, hodnocení řídicí práce vedení školy či její vnitřní klima. Měla by i obsahovat poslání a cíle školy, její podmínky, profil absolventa, učební plány a osnovy, organizaci studia, analýzu žáků/studentů a jejich výsledků, personální oblast, materiální zabezpečení výuky, řízení školy a její strategii, systém kontroly kvality a závěr sebehodnotící zprávy (Světlík, 2006, s. 277-278).

Autoevaluace, která nespotřebuje nepřiměřené množství času, úsilí a zdrojů, teprve může být úspěšná. Nedostatek času, nedostatečná kvalifikace pro autoevaluaci a neochota učitelů evaluaci přijmout jako neodmyslitelnou součást jejich práce, jsou obtíže, které mohou autoevaluaci ohrozit. Tyto problémy je možno zmírnit následovně: omezit autoevaluaci na několik konkrétních bodů; shromáždit pouze nejpodstatnější informace; maximálně využít již získané informace; omezit se na krátké a stručné věci; snaha, aby byla autoevaluace pro učitele důvěryhodná a hodnotná (Kunčarová a Nezvalová, 2006, s. 20).

1.2.1 Vývoj evaluace v české pedagogice

První zmínka o pedagogické evaluaci pochází z konce 18. století, která se týkala hodnocení při školních zkouškách. Další evaluační charakter v těch dobách měly statistiky o školství a vzdělání pocházející od roku 1828. V 19. století se evaluační procesy, jak poskytují četné didaktické příručky, používaly v různých typech zkoušek žáků, studentů a také kandidátů učitelství. Ve smyslu hodnotící praxe – různé druhy „zkoušek žakovských“ a „zkoušek učitelských“ byla evaluace chápána na přelomu 19. a 20. století. Před 1. světovou válkou se moderní evaluační procedury založené na exaktních přístupech začaly prosazovat. František Čáda (1865-1918) byl český badatel, který začal prosazovat tyto evaluační výzkumy (Průcha, 1996, s. 12-13).

Významný rozkvět v pedagogické evaluaci nastal v 20. a 30. letech 20. století v souvislosti s rozvojem tehdejší české pedagogické vědy a reformy pedagogického hnutí. Empirické evaluační výzkumy, které jsou dodnes významností, prováděli J. V. Klíma (1927) a Cyril Stejskal (1927). Pro českou pedagogiku z hlediska evaluačního přístupu byl nejvýznamnější Václav Příhoda (1889-1979), který vytvářel teorii a metodologii evaluace, mezi jeho důležitá díla patří: *Teorie školského měření* (1930) a *Praxe školního měření* (1936). Dnes v oblasti evaluace takový typ základní monografie nenalezneme (Průcha, 1996, s. 14-15).

Po 2. světové válce byly české evaluační výzkumy utlumeny oproti západním zemím, kde se intenzivně rozvíjely. Zlom nastal v 60. a 70. letech, kdy se mohlo o testovacích metodách publikovat, ale také se začaly i oficiálně uznávat testy potřebné pro výzkumné účely. V 70. letech v tehdejší Pedagogickém ústavu J. A. Komenského ČSAV se dále začalo vyvíjet kromě testování také hodnocení efektivnosti vzdělávacích procesů. V Pedagogickém ústavu ČSAV probíhal rozsáhlý výzkum zaměřený na hodnocení fungování a výsledků vzdělávacích procesů v různých vyučovacích předmětech tehdejší základní školy. V 80. letech 20. století v české pedagogice vycházely publikace a vyvíjely se výzkumné aktivity na úrovni srovnatelné s tehdejšími zahraničními evaluačními teoriemi. Z velké části se jednalo o práce teoretické a metodologické (Průcha, 1996, s. 15-18).

V 90. letech došlo ke značné změně ve společnosti, což významně ovlivnilo i vzdělávací systém. Záměrem bylo poskytnout školám prostor k samotnému rozvoji a propojenost s okolím. *Kvalita vzdělání – odpovědnost na výzvy budoucnosti* (1994) přináší významnost monitorování, hodnocení výsledků a činnosti škol i vzdělávací soustavy spolu s nutností

vytvořit komplexní evaluační prostředí ve školství. V roce 1995 bylo vše také zdůrazněno v materiálu Kvalita a odpovědnost, kde bylo zapotřebí vytvořit systém evaluace škol a žáků, vyvinout odpovídající formy a metody hodnocení (Vašátková, 2006, s. 63-65).

Dnes je u nás evaluace ve sféře vzdělání považovaná za velice potřebnou. Česká republika se zapojila do mezinárodní instituce (OECD) a do projektů (PHARE a další), v nichž je evaluace různého zaměření (Průcha, 1996, s. 18). Pro Českou republiku v roce 1996 znamenalo zapojení do OECD další vývoj a podporu v monitorování a v evaluaci celého systému (Vašátková, 2006, s. 65). Díky tomu, že byla česká vzdělávací politika součástí institucí a projektů, vedlo to k určitým, konkrétním aktivitám, a to především ve vytváření standardů vzdělávání a měření vzdělávacích výsledků na různých typech škol, např. v dokumentu MŠMT ČR Kvalita a odpovědnost – Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (Průcha, 1996, s. 18).

V roce 2001 v Bílé knize bylo zdůrazněno posílení významu hodnocení, tedy evaluace nejen v práci jednotlivých žáků, ale i celé školy a celé vzdělávací soustavy. Dokument s názvem Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky vznikl v roce 2002. Tento dokument vymezil představy o způsobu, jak by se mělo přispívat ke zkvalitnění práce celého vzdělávacího systému a dále shledával potřebu zavádět vnitřní evaluaci jednotlivých škol. V roce 2005 dlouhodobý záměr na státní úrovni zdůraznil problematiku vnitřní evaluace školy (Vašátková, 2006, s. 67-68).

1.2.2 Typy evaluace

Evaluace probíhající uvnitř školy nebo v jejím okolí nazýváme jako *interní* a *externí*. Tyto dva potřebné typy evaluace by měly být především v souladu, v rovnováze a neměly by si protřečít. *Externí evaluace* mající podobu různých písemných testů či zkoušek, díky kterým se sleduje vývoj práce jednotlivých škol a vzdělávacích systémů. Na základě této evaluace je možno i jednotlivé systémy mezi sebou srovnávat (Vašátková, 2006, s. 44-45). Zaměřuje se na fungování celkového systému školy jako instituce. Tento typ evaluace je prováděn pracovníky České školní inspekce či odbornými pracovníky, které pověřuje zřizovatel školy. Díky jejímu výsledku si hodnotitel udržuje potřebný nadhled nad problémy dílčími. Externí evaluace nikdy nepronikne k jádru samého problému, a proto nelze postihnout všechny příčiny zjištěných jevů. Tento typ evaluace se provádí nárazově, a proto nedokáže do detailů prostudovat dlouhodobý vývoj školy (Kunčarová a Nezvalová, 2006, s. 12).

Díky dlouhodobým výsledkům lze vidět, že samotné externí hodnocení má za výsledek zlepšení kvality vzdělávání. Samotným smyslem tohoto hodnocení (externí inspekce a externích zkoušek) je zaručit zodpovědnost škol vůči veřejnosti. V poslední době se postupně od této evaluace opouští a větší zájem je soustředěn na evaluaci interní (Vašátková, 2006, s. 45-47).

Interní evaluace neboli autoevaluace školy je prováděna pracovníky školy zaměřující se na hodnocení jak podmínek vzdělávání a procesů, které probíhají uvnitř školy, tak také na hodnocení výsledků vzdělávání. Samotné cíle, metody a formy hodnocení a měřítek si škola určuje sama (Kunčarová a Nezvalová, 2006, s. 12). Interní typ evaluace se považuje za vnitřní pohon, který zlepšuje, monitoruje a zajišťuje kvalitu. Shrnutí významu obou typů evaluace, jednou větou lze říci, že externí evaluace kvalitu prokazuje, zatímco interní ji zlepšuje (Vašátková, 2006, s. 46).

Michael Scriven je považován za zakladatele základních a trvalých rozlišení typů evaluace, a to na *formativní* a *sumativní evaluaci*. *Formativní evaluaci* chápe, jako evaluaci uskutečňovanou s cílem poskytnout zpětnou vazbu lidem, kteří usilují o nějaké zlepšení (Smutek, 2005, s. 28). Tento typ se může synonymy nazvat jako hodnocení korektivní, zpětnovazební nebo pracovní. Poskytuje informace v takovou chvíli, kdy lze určitý výkon nebo činnost dále zlepšit. *Formativní evaluace* pomáhá hledat cesty k určitému cíli, slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka a většinou probíhá jako rozhovor nad průběhem práce, tedy má dialogický charakter. Hodnocení je chápáno jako pomoc, dále jako prostředek k vlastnímu zlepšování a k sebepoznání posuzovaného, což má kladný motivační vliv na hodnoceného člověka (Slavík, 1999, s. 37-40). Ti, kteří přijímají informace z toho typu evaluace, mají odpovědnost za plánování, řízení a doporučení opatření. Pracují úzce s programovým personálem a poskytují zpětnou vazbu o problémech a postupu práce a to vždy, kdy je potřeba (Smutek, 2005, s. 29-30). *Formativní evaluace* je prováděna s úmyslem zlepšit práci v budoucích aktivitách těch, kteří určitý zásah řídí (Kunčarová a Nezvalová, 2006, s. 14).

Sumativní evaluace je dalším typem evaluace, díky ní lze získat konečný a celkový přehled o dosahovaných výkonech. Cílem je zařadit žáka, oproti *formativnímu hodnocení*, kde žáka průběžně vedeme. Tato evaluace má záměr diagnostikovat nebo informovat žáka o jeho úspěšnosti po nějakém dlouhodobém úseku nebo vybrat ty žáky, kteří byli úspěšnější. Toto hodnocení většinou provádějí vnější hodnotitelé, kteří se nepodílejí přímo na výuce (Slavík, 1999, s. 37-38). Takové typy evaluace jsou obvykle objednány tvůrci a financova-

teli. Výsledek evaluace napomůže při rozhodování o existenci daného programu v budoucnu. Závěrem je doporučení, zda by daný program měl nebo neměl pokračovat (Smutek, 2005, s. 28-31). Klasickým příkladem sumativní evaluace jsou přijímací zkoušky na vysokou školu nebo testy pracovních konkurzů. Mezi sumativní hodnocení je možno zařadit také hodnocení, které se používá na konci určitého studijního období, jako např. v pololetí, v závěru školního roku, atd., jehož účelem je shrnující posouzení chování a vyučovacích výsledků žáků (Slavík, 1999, s. 37-38). Souhrnně o této evaluaci je možno říci, že se jedná o systematické zkoumání směrem ke stanovení hodnot nebo předností postupu s použitím odpovídajících metod, kritérií, standardů a indikátorů (Kunčarová a Nezvalová, 2006, s. 14).

Následující část se zabývá *formativním typem* evaluace, který je v praxi typem často užívaným. Tato evaluace se uchytila v zahraničí v řadě zemí, jako je USA, Velká Británie, Nizozemsko či Francie. Za cíl a výsledek si tento způsob stanovuje zvyšování kvalit škol pomocí zjištění slabých míst v jejich aktivitách a jejich následné odstranění (Světlík, 1996, s. 350-351). V uvedených zemích se kritéria a postupy v řadě aspektů odlišují, ale v mnoha případech se hodnocení shoduje. Jedná se zejména o čtyři shodné aspekty, jako je existence koordinujícího a nezávislého řídicího orgánu, který rozhoduje o podmínkách, postupech a kritériích evaluace. Dalším shodným aspektem je zapojení školy do evaluačního procesu, tedy do „autoevaluace“, která se uskutečňuje pomocí sebehodnotící zprávy školy. Sebehodnotící zpráva se formuluje pomocí předem stanovených metodických pokynů a kritérií. Aspekt je také hodnotící návštěva nezávislé evaluační komise na škole, která vyhodnocuje sebeevaluační zprávy a následně je srovnává se skutečností. Členem komise se mohou stát např. nezávislí pracovníci, pracovníci na různém stupni a zaměření školy, odborníci z praxe, pedagogové aj. Hodnocení slouží jako zpětná vazba managementu školy ke zkvalitnění řídicí práce, ale také k informovanosti veřejnosti o dané kvalitě školy. Posledním společným aspektem je zpracování závěrečné zprávy evaluační komise, celkové hodnocení školy a zveřejnění výsledků evaluačního řízení (Světlík, 2006, s. 275-277).

1.3 Metody a techniky využívané při autoevaluaci

Evaluační studie, která by byla založena pouze na jedné technice, lze jen stěží najít. Při sběru dat evaluátor využívá jednak primární data získané výzkumnými nástroji, např. dotazníky a rozhovory, ale i sekundární data, která sesbírali jiní výzkumníci, organizace aj.

Oba dva typy dat mohou mít podobu kvalitativního a kvantitativního přístupu. Všechny techniky a metody používané v evaluaci jsou známy i z jiných výzkumů a je jim věnována pozornost v mnoha publikacích, dále je pouze stručná zmínka o technikách a metodách (Smutek, 2005, s. 77).

Školy si volí provádění vlastní evaluace z velké škály nabídek dle její konkrétní situace a připravenosti. Důležitou roli pro volbu vhodného zaměření, metody a nástroje hrají evaluační indikátory, kterými jsou statistické údaje vypovídající o současném stavu sledovaného jevu. Indikátory jsou většinou pozitivně formulovány. Zpravidla se jedná o signály úspěchu, které se používají k zjištění, v jakém rozsahu bylo cíle dosaženo, tzv. určují přesný popis žádoucí kvality. Správně zvolené indikátory naznačují jaké metody, nástroje či techniky budou nejvhodnější pro získání určitých dat. Mezi dobré indikátory se mohou zařadit např. indikátory vztahující k výsledkům prováděné aktivity, indikátory vztahující se k takovým výsledkům, které je možno ve škole dosáhnout, poskytující zpětnou vazbu, realistické, dosažitelné, kontrolovatelné, atd. Zvolené indikátory musí být stanoveny ještě před začátkem celého procesu, a proto evaluační proces nelze začít volbou metod (Vašatková, 2006, s. 119-127).

Mezi nejběžnější metody zabezpečení kvality a hodnocení patří:

- uplatňování výkonových ukazatelů, tedy indikátorů, které jsou kvantifikovatelné a ověřitelné, díky jimž se podchycují statistické aspekty vstupů, procesu samotného a výstupů ve výuce, výzkumu a ostatních působení školy;
- vyjádření studentů, vyučujících, administrativy apod. k podchycení kvalitativních údajů;
- přizvání externích expertů k hodnocení kvality v dané situaci (Roth, 1997, s. 13-15).

Hodnotící systémy spočívají ve skutečnosti, jak je výše uvedeno, na kombinaci metod. Tím tedy neexistuje univerzální základní hodnotící model (Roth, 1997, s. 13-14). Při autoevaluaci školy, kdy se získávají nezbytné informace, se obvykle některé existující nástroje obměňují, přizpůsobují nebo dokonce nově vytvářejí, aby vyhovovaly podmínkám daných situací, souvislostí. Jako nelze autoevaluaci provádět pomocí jednoho nástroje, tak nelze shrnout celkovou kvalitu školy do jediného kritéria nebo indikátoru. Možnosti daných nástrojů by neměly být přeceňovány a využití více metod, technik a nástrojů by mělo být jako prioritní, jelikož s sebou nesou mnoho výhod i nevýhod. Velkou obtíž v sobě nesou měře-

ní, která jsou pro školní prostředí podstatné, ale špatně zachytitelné, jako např. jsou žáci a učitelé a jejich pocity (Vašátková, 2006, s. 126-128).

Mezi nejfrekventovanější techniku sběru dat v evaluačním výzkumu je *dotazník*, který může být jako hlavní zdroj sběru dat, ale i užitečným zdrojem dat dodatečných (Smutek, 2005, s. 77-78). Cílovou skupinou mohou být žáci, učitelé, rodiče i ostatní sociální partneři. Škola může porovnávat stejné položky právě u zmíněných různých cílových skupin (Kunčarová a Nezvalová, 2006, s. 22). Dále velmi využívanou technikou mezi evaluátory je *rozhovor*. Významné informace může evaluátor získat již během raných fází evaluace (Smutek, 2005, s. 78). *Párové nebo vrstevnické pozorování* bývá velmi často využíváno. Učitelé se spojí s kolegou ve stejné pozici, mohou s nimi pracovat v klimatu důvěry, podpory a ochoty spolupracovat. Dále je v některých školách využíváno i *žákovské pozorování*, kde žáci provádějí své vlastní pozorování v určitých případech za pomoci učitele či kritického přítele. Další metodou pozorování je *stínování*, které se provádí dlouhodobě. Princip spočívá v tom, že pozorovatel je „stínem“ žáka, učitele nebo ředitele a sleduje jeho aktivity v průběhu celého dne (Kunčarová a Nezvalová, 2006, s. 22).

Analýza dokumentů je zdrojem, který poskytuje informace z veškerých písemných záznamů o škole, tedy oficiálních i neoficiálních. Informačním zdrojem mohou být dokumentace školy, portfolia, deníky, kroniky, fota, videodokumentace, hodnotící zprávy, zprávy v médiích, koncepční a strategické dokumenty, apod. Evaluátor má k dispozici celou šíři výzkumných nástrojů, ze kterých si může vybírat. Dále jsou vyjmenovány metody a techniky, které také lze využívat, těmi jsou: Brainstorming; Dílna – workshop; Diskuze; Evaluace pomocí obrazu; Měření školních výkonů; Nástroje sebereflexe; Poznámky; Sebehodnocení; Případová studie; Psaní; Situační metoda; Test; SWOT analýza; Zápisník; atd. (Vašátková, 2006, s. 173-186).

Volba metod v evaluačních studiích je ovlivněna mnoha faktory. Mezi tyto faktory především patří (Smutek, 2005, s. 79-80): podstata evaluačního problému; potřeba poskytovat informace pro školní pracovníky; kontext evaluace; metodologická orientace výzkumníka a podstata teorie, která stojí za výzkumem.

Evaluátor má tedy velký výběr výzkumných nástrojů, ale efektivní evaluace souvisí s připraveností evaluátora, který vybírá z mnoha metod a technik, a je-li potřeba, musí být

schopen úspěšně dané metody a techniky mísit v rámci jednoho výzkumu (Smutek, 2005, s. 79-80).

Výsledky, kterých lze dosáhnout v rámci evaluačního procesu je potřeba zaznamenat v rámci evaluační zprávy. Tato zpráva je považována za reflexi vývoje, který byl realizován v určitém stanoveném časovém intervalu. Zpráva by neměla sloužit pouze pro inspekci jako doklad o její realizaci, ale měla by škole sloužit jako informace pro rozvoj školy a jejích jednotlivých úseků. Slouží k hodnocení cílů, kterých bylo určitým způsobem dosaženo, ale poukazuje i na cíle, kterých dosaženo nebylo. Zpráva umožňuje pohled do budoucna, tedy umožňuje další plánování. Mezi hlavní rysy evaluační zprávy patří: reflexe, která je založena na relevantních údajích; evaluace, která je založena na souhlasu rozhodujících osob; výsledek následuje jako podnět další činnosti (Nezvalová, 2008, s. 281). Zároveň je potřeba si uvědomit, že zpráva o evaluačních procesech ve škole nemusí být pouze písemná, ale je možno využít i ústního podání, popř. lze obojí kombinovat či jinak doplnit či obohatit (Morrison in Vašátková, 2006, s. 136).

2 SPOKOJENOST A KVALITA VE VZDĚLÁVÁNÍ

Díky autoevaluaci, která je pravidelně ve školách prováděna, získáme informace, které následně určitým způsobem zhodnotíme. Na základě těchto zhodnocených informací docílíme určité kvality, která se promítne v samotné spokojenosti aktérů školy. Spokojenost a kvalita jsou pojmy, které slycháváme každodenně všude kolem, ale definovat tato dvě slova je velmi obtížné. Pro každého z nás mají jiný význam, tedy jsou subjektivně ovlivněny naším vnímáním, aktuálním psychickým stavem, našimi pocity, emocemi a stavem, ve kterém se právě nacházíme. Z nejobecnějšího hlediska definujeme spokojenost jako „příjemný pocit z dobrých vztahů a dobře vykonané činnosti“ (Hartl a Hartlová, 2000, s. 556) a kvalitu jako „jakost, hodnota“ (Hartl a Hartlová, 2000, s. 283). V následující kapitole budeme usilovat o vyložení spokojenosti a kvality z hlediska školy a poukážeme na jejich vzájemnou provázanost.

Zjišťování spokojenosti, kterou se zabýváme v praktické části této práce, je v dnešní době velmi oblíbený, avšak často nepadno uchopitelný jev. Získáme-li, ať už samotnou spokojenost nebo nespokojenost aktérů výzkumu, přinese nám to jednoznačné hodnocení dané školy.

2.1 Spokojenost dle managementu kvality

Filozofií, ze které právě pramení spokojenost pro účely této práce, je TQM neboli Total quality management. Jedná se o „filozofii trvalého zlepšování, které může poskytovat vzdělávací instituce pomocí praktických nástrojů pro dosažení a uspokojení současných a budoucích potřeb, přání a očekávání zákazníka“ (Nezvalová in Deák, 2005, s. 53). Pro upřesnění je potřeba zmínit, že v managementu jsou ustálené výrazy oproti škole, kde jsou tyto výrazy specifické, tedy „školu“ nelze tady považovat za „podnik“ a „studenta“ za „zákazníka“, v určitých případech pouze za „klienta“. TQM se používala již v 70. letech 20. století pro systémy celopodnikového řízení jakosti ve firmách, ale díky postupnému rozpracování je dnes považovaná spíše za filozofii managementu bez pevně daných norem a předpisů oproti např. koncepci ISO (Nenadál, 2002, s. 29). Spokojenost, které chce škola dosáhnout, souvisí právě s touto filozofií. Díky této filozofii se podnik učí a neustále zlepšuje, aby dosáhl plné spokojenosti klientů (Kočvarová, 2014, s. 39).

Pro TQM jsou důležité dvě zásady:

- Klientem není pouze kupující finálního výstupu, ale každý, kdo se účastní právě procesu tvoření; tedy ve vzdělávacím programu, který je hlavním produktem školy, musí zahrnovat všechny aktéry, kteří se účastní právě takového programu (Deák, 2005, s. 53-54).
- Druhá zásada je spojená s procesem tvoření a s neustálým zdokonalováním.

Z výše zmíněných zásad se bere ohled na klienty interní a externí, kteří v daný okamžik TQM školy ovlivňují. Ve škole nelze hodnotit pouze její produkty bez ohledu na podmínky vzniku, ale je potřeba zohlednit i vnitřní procesy (Deák, 2005, s. 53-54). „TQM naznačuje celkové zaměření všech pracovníků vysokoškolské instituce na dosahování vysoké kvality a důraz na předcházení destrukci produktu („nulová zmetkovitost“) či přepracování („správně napoprvé“)“ (Woodhouse, 1998, s. 132). Nutností je nepodceňovat jakost v akademických procesech, ale zároveň je důležité brát zřetel na řízení jakosti v administrativních procesech, protože právě ty podporují procesy akademické (Roberts in Fiala, 2012, s. 3). Potřeba je přijmout fakt, že student není produkt, ale produktem je vzdělání studentů. Aplikuje-li se TQM ve vzdělávání, musí se zaměřit na dva důležité procesy, a to na „vyučování“ a „učení se“. Tyto procesy je nezbytné pomocí řízení kvality zlepšovat (Bonvillian a Nowlin in Fiala, 2012, s. 3).

Z obecného hlediska je spokojenost „vnímání jedince týkající se stupně splnění jeho požadavků“ (Půček et al., 2005, s. 7). Shrne-li se tato definice, zjednodušeně lze říci, že člověk díky názoru na jeho vlastní vnímání vyjadřuje svou spokojenost. Samotné vnímání je pojem velmi iracionální a obtížně uchopitelný spojený s city a pocity. Pro všechny tyto důvody není právě jednoduché spokojenost měřit (Půček et al., 2005, s. 7-8). Spokojenost management definuje jako „souhrn pocitů vyvolaných rozdílem mezi požadavky a vnímanou realitou na trhu“ (Nenadál, 2001, s. 57).

Na základě rozdílů mezi požadavky a vnímanou realitou je možno rozlišovat různá stadia spokojenosti. Prvním stupněm, kdy vnímaná realita a poskytnutá hodnota značně převyšuje nad původní představy a očekávání, se hovoří o *tzv. potěšení*. Tento stav není příliš častý, ale stává se. *Tzv. plná, naprostá spokojenost* je dána shodou mezi potřebami, očekáváním a vnímanou realitou. Třetí stupeň, *tzv. limitovaná spokojenost*, nastane v té chvíli, kdy se vnímaná realita neztotožňuje s původními požadavky (Nenadál, 2001, s. 57-59).

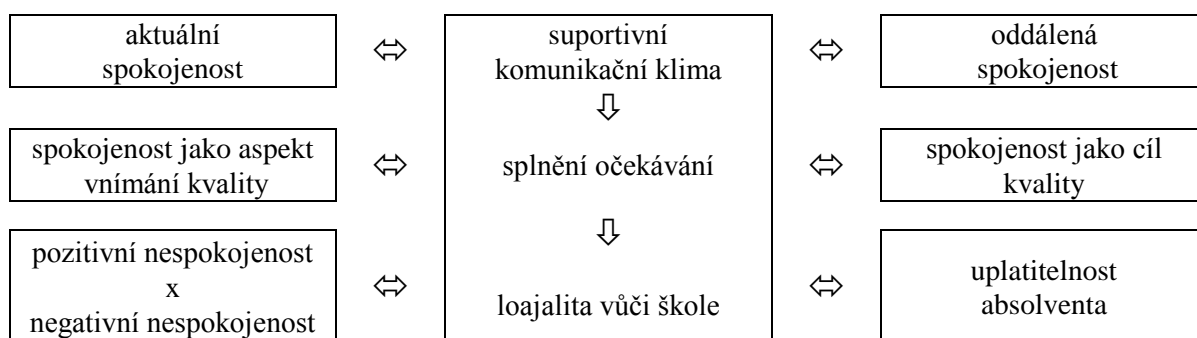
Spokojenost studentů lze pojmut jako subjektivní hodnocení studenta různých výsledků a zkušeností spojených se vzděláním. Spokojenost studenta se neustále tvaruje opakovanými zážitky v akademickém životě (Elliot a Shin in Ijaz et al., 2011, s. 98). Spokojenost zákazníka tvoří loajalitu, zatímco spokojený student je přitahován k účasti na další kurz nebo jiný vyšší stupeň vzdělání z těže univerzity. Spokojený student pro vysokou školu je zdrojem konkurenční výhody s následnou spokojeností, která vede k udržení studujících na vysoké škole, je atrakcí pro nové, budoucí studenty vedoucí až k pozitivnímu obrazu v médiích (Ijaz et al., 2011, s. 93).

Spokojenost je možno vnímat na jedné straně statisticky, jako určitý souhrn dimenzí spokojenosti a na straně druhé dynamicky, jako proces. Tento proces lze pojmut z hlediska tří fází vývoje spokojenosti, a to:

- Klient školy, který je spokojen, má možnost otevřeně komunikovat na partnerské úrovni a zároveň má dostatek informací o svých možnostech a dění ve škole, tedy suportivní komunikační klima. Komunikace k chodu školy, informovanost a vyjasnění si kompetencí je jednoznačným krokem ke spokojenému klientovi.
- Spokojený klient je ten, který dostává ve škole to, co on sám očekává, tj. klientovi škola splnila jeho očekávání. Sám si vytváří představu o tom, jak škola funguje, na základě vlastních zkušeností nebo informací, které mu zpřístupní každý účastník školy, ať už se jedná o účastníka každodenních činností nebo vnějšího pozorovatele. Klienti musí mít pocit připravenosti na budoucí povolání, život a nesmí mít pocit přetížení.
- Spokojený klient se sám identifikuje se školou a sám danou školu doporučuje dalším, tj. loajální klient. K této fázi potřebuje klient dosáhnout předchozí obě fáze, aby doporučil školu dalším. Doporučuje školu na základě pozitivních referencí a udržuje si s ní styky i po dosažení určitého stupně vzdělání. K této fázi je potřeba dojít za určitou dobu, po které klient pociťuje spokojenost (Kočvarová, 2013, s. 72-73).

Výše uvedené fáze na sebe navazují, kde suportivní komunikační klima dává možnost klientovi k vyjednávání o požadavcích na kvalitu, což následně přispívá k jeho očekávání, díky které se naplní podmínky spokojenosti a následně klient doporučí školu dalším nebo se sám vrátí např. jako účastník kurzu poskytovaného danou školou (Kočvarová, 2013, s. 72-73).

V následujícím obrázku jsou zobrazeny vztahy jednotlivých typů spokojenosti klientů školy.



Obr. č. 2: Model spokojenosti klientů ve škole (Kočvarová, 2013, s. 75).

Ve středu obrázku, který je popsán v předchozím textu, na sebe navazují tři fáze dosahování spokojenosti ve škole. Na obou stranách se nacházejí ambivalentní vize spokojenosti. Na levé straně modelu se nachází aktuální spokojenost, která je jen částí celkového hodnocení kvality školy. V tomto aktuálním pojetí spokojenosti ve škole je důležité dbát na rovnovážný stav mezi pozitivní nespokojeností a negativní spokojeností, ale také je potřeba brát v úvahu aktuální spokojenost ve škole s vybranými oblastmi hodnocení škol a nespokojeností s jinými oblastmi. *Pozitivní nespokojenost* pramení z poslání školy, což je edukace. Tuto pozitivní nespokojenost klientů tvoří pravidla a povinnosti ve škole, požadavky kladené zákonem, školním vzdělávacím program a je omezena spokojeností jiných. Naproti tomu *negativní spokojenost* klientů pramení z jejich neomezených požadavků, ale nepodporuje dosažení cílů školy ve vztahu ke společnosti. Na pravé straně modelu je vyobrazena tzv. oddálená spokojenost. Tato spokojenost se projevuje až v době, kdy se z klienta školy stává absolvent a následně školu hodnotí z hlediska uplatnění na dalším stupni vzdělání nebo v praxi. Tato část je nejdůležitějším ukazatelem kvality a spokojenosti (Kočvarová, 2013, s. 74-75).

2.2 Kvalita školy

Kvalita školy je základním faktorem, díky kterému je možnost od sebe odlišovat jednotlivé vzdělávací instituce stejného typu. Jde o aplikaci ekonomického pohledu na školu neboli TQM a může být realizována jen v kvalitně řízené a organizované instituci, neboť kvalitu zásadně ovlivňují zúčastnění a kvalitní lidé. Jak je uvedeno výše, TQM je filozofií zlepšování, která se snaží zapojit všechny lidi a využít všechny zdroje pro dosažení a uspokojení

jejich současných a budoucích potřeb, přání a očekávání (Hudec, Malčík a Rangl, 2007, s. 8).

K pojmu kvalita se často váže slovní spojení jako je „*efektivní škola, dobrá škola či úspěšná škola*“. Spojení „*efektivní škola*“ se nejčastěji používá v zahraničí, u nás se využívají pojmy jako „*dobrá či úspěšná škola*“ (Deák, 2005, s. 50). Ve vztahu k vysokému školství se nejběžněji uvádí definice kvality jako „*vhodnost k účelu*“. Vysokoškolské instituce formulují dané cíle a poslání, kterých chtějí dosáhnout a právě „kvalita“ se projevuje jejich naplněním (Woodhouse, 1998, s. 115). Z obecného hlediska je možno o kvalitě říci, že je „přímo úměrná míře naplnění funkce či poslání, stupni dosažení vytyčených cílů“ (Roth, 1997, s. 9). Zákazník, spotřebitel, žák, student určuje danou míru přiměřenosti a stupně uspokojení určitých potřeb hmotnými statky nebo službami. Vysoké školství, které je ve většině případů financováno vládou, je komplikovanější, protože přímým uživatelem vzdělávacích služeb je student a jeho „uživatelem“ poté zaměstnavatel (Roth, 1997, s. 9-10).

„Kvalitou vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí, vzdělávací soustavy se rozumí žádoucí (optimální) úroveň fungování anebo produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy) a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena“ (Průcha, 1996, s. 27).

Na kvalitu je možno nahlížet jako na pojem absolutní a relativní. Takovou kvalitu, kterou vnímáme v každodenním životě, chápeme jako absolutní a v takovém případě je vykládána jako vše dobré, pěkné, pravdivé neboli ideál bez pochyb. Relativní kvalita má dvojí definici. První aspekt někdy nazýván jako definice výrobce či poskytovatele služby, je porovnání se specifikací, tedy splnění účelu, pro který je určena. Jsou přesně dány standardy služby či výrobku a samotná kvalita naznačuje, jak určitým standardům vyhovuje (Nezvalová in Deák, 2005, s. 50-51). Dle pedagogického slovníku se kvalitou školy rozumí teoretická či optimální úroveň samotného fungování školy a jejich produktů (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 111). Druhá relevantní definice kvality je formulována jako souhrn faktorů směřující ke splnění potřeb a přání jedince, tedy k celkovému jeho uspokojení. Tato definice je občas pojmenována jako zákaznická definice (Deák, 2005, s. 51).

Kvalita ve spojení s vysokým školstvím má šest základních teoretických vymezení, ale v praxi se nejčastěji aplikují poslední čtyři. Základními vymezeními tedy jsou:

- *kvalita jako dokonalost* - jedná se o tradiční akademické hledisko, ve kterém usilují o vysokou kvalitu subjektu, který v daném směru vykazuje vynikající vlastnosti;
- *kvalita jako shoda nulové chyby* - z velké části jde o kvalitu ve výrobě, kde požadavky na určité vlastnosti jsou přesně dány a lze snadno zjistit (změřit) jejich dodržení. Ve vysokém školství je definována třemi základními typy činností, a to vysokoškolskou výukou, výzkumem či vývojem a službou společnosti;
- *kvalita jako vhodnost k účelu* - kvalita jako míra naplnění daných požadavků. V rámci vysokoškolské souvislosti je potřeba učinit dva kroky: stanoví se cíle pro určitý subjekt neboli vysokou školu s následným zajištěním jejich dosažení. Pravidlem však bývá, že kvalita je přímo úměrná míře naplnění nebo dosažení požadovaného stupně stanovených cílů;
- *kvalita jako transformace* - vstupního stavu na požadovaný výstup. Váže se na studenty, kdy je potřeba transformovat původní vědomosti na kvantitativně a kvalitativně vyšší, což je dáno typem příslušného vzdělávání resp. studijním programem;
- *kvalita jako práh* - základ tvoří srovnání hodnoceného subjektu, což může být instituce, fakulta, studijní program, atd., se souborem norem a kritérií, které tvoří standard. Po dosažení standardu je hodnotící subjekt uznán jako kvalitní. V rámci vysokoškolského vzdělání je spojováno s akreditací;
- *kvalita jako stálý růst* - představuje opak vymezení kvality jako prahového standardu (Chvátalová, Kohoutek a Šebková, 2008, s. 10-11).

Kvalita školy je dána vzdělávacími cíli, následným stupněm jejich dosažení a především je dána výsledky, kterých bylo dosaženo ve vzdělávacích činnostech. Následné dosažení i nedosažení určité kvality má za důsledek celá řada faktorů, které se podílejí na vzdělávacích procesech. Mezi faktory ovlivňující kvalitu školy patří: definování základní vzdělávací koncepce a strategie; kvalifikovanost vzdělatelů a jejich výběrem a přípravou; motivace účastníků vzdělávacího procesu; schopnost zjistit skutečné vzdělávací potřeby; kvalita akreditace studijních programů; tvorba a výběr přístupů, metod, forem a programů, které nejlépe odpovídají vzdělávacím a učebním cílům; hodnocení každé vzdělávací aktivity a schopnost inovace; atd. (Hudec, Malčík a Rangl, 2007, s. 8). V praxi je spojeno s kvalitou mnoho problémů a ty organizace, ať už soukromé nebo státní, které chápou kvalitu a znají své slabé stránky, jsou považovány za ty nejlepší. A právě kvalita se může stát takovým

faktorem, kterým se jednotlivé instituce odlišují. Důležitým požadavkem pro kvalitu jsou hledané zdroje. Těchto zdrojů pro kvalitu ve vzdělávání je mnoho: velmi dobře udržované budovy, profesionální učitelský sbor, vysoké morální hodnoty, vynikající výsledky žáků, specializace, podpora rodičů, využívání moderních technologií, silné a cílevědomé vedení, vyvážené kurikulum, dobré klima školy, atd. (Nezvalová, 2008, s. 275-276).

Základními útvary, které zajišťují kvalitu vysokého školství, jsou akreditace, hodnocení a audit. Způsob akreditace je využíván k zajištění kvality činností dané vysoké školy, na jejich základě se udělí/neudělí oprávnění dané instituce tuto činnost vykonávat. Základ spočívá ve srovnání s předem stanoveným standardem týkající se zejména studijních programů nebo celých institucí (Chvátalová, Kohoutek a Šebková, 2008, s. 11). Zda je kvalita určitého vzdělávacího programu vyšší či nižší je důležitou informací nejen pro akreditaci ministerstva, ale také pro přerozdělování omezených rozpočtových zdrojů pro potřeby financování a efektivity takto vynakládaných prostředků (Světlík, 2006, s. 178). Hodnocení kvality je definované jako „*systematické posouzení kvality nebo hodnoty*“ určitého subjektu, studijního programu, fakulty, vysoké školy atd. Hodnocení kvality dále spočívá v definování, výběru, vytváření, interpretaci a využití informací, které slouží ke zkvalitnění výuky a kvalifikovaného rozvoje studentů. Nejčastěji hodnocení probíhá ve třech základních rovinách, a to v hodnocení znalostí předcházejících přípravě na vysokoškolské studium, hodnocení vysokoškolského studia a následné hodnocení výsledků vysoké školy (výstupů) ve vztahu ke vstupům. Za přínosné hodnocení se považuje takové, během kterého dojde ke zkvalitnění vzdělávacích programů a znalostí studentů (Ratcliff, 1998, s. 10). Hodnocení často provádí externí tým, ve kterém mohou být členové zaměstnanci dané instituce nebo externí hodnotitelé. Hodnocení se dále rozlišuje na hodnocení vnitřní neboli vlastní a hodnocení vnější. Jako třetí útvar zajišťující kvalitu je audit. Audit je proces, který ověřuje funkci interních procedur využívaných za účelem zajišťování kvality a integrity standardů (Chvátalová, Kohoutek a Šebková, 2008, s. 11-12).

2.2.1 Spokojenost vs. kvalita

Spokojenost a kvalita jsou pojmy spolu úzce související a navzájem výrazně propojené. Z hlediska účastníků výuky lze sledovat spokojenost a kvalitu z různých hledisek, ale při posuzování je nutností opatrně přistupovat k jejich interpretaci, aby nemohlo dojít k jejich ať už úmyslnému či neúmyslnému zkreslení významu. Lze tedy sledovat z hlediska těchto

dvou pojmů znaky pedagogického procesu, pedagogického sboru, prostředí školy, komunikace, vedlejších služeb školy a uplatnitelnost absolventů (Kočvarová, 2013, s. 76).

Míra uspokojení studentů s kvalitou vzdělávacího programu je určována rozdílem mezi tím, jak student vnímá kvalitu poskytovaných služeb školou, a tím co od školy očekával. Právě kvalita práce školy a poskytovaných služeb je velmi blízce spojena s otázkou spokojenosti žáků a studentů. Školy se v prvním kroku snaží nabírat dostatečný počet kvalitních žáků a studentů, ale následně po jejich získání se většina z nich přestává zajímat o jejich uspokojení a stupeň uznání hodnoty služeb, které jim škola poskytuje. Právě nespokojenost žáků a studentů vede k horším výsledkům nebo až následně k odchodům ze školy, což značně přispívá ke snížení image školy neboli její kvality. Odrazem kvality celkové práce školy se stává spokojenost těchto žáků a studentů, které přerůstá rámeč kvality vzdělávacího programu (Světlik, 2006, s. 187-189). Ti pracovníci školy, kteří si kladou za cíl dosažení kvality, musí se zároveň zabývat dosažením spokojenosti žáků a studentů. Dosažení spokojenosti, tedy dosažení i kvality získají, když splnění očekávání žáků, studentů vůči škole (Kočvarová, 2013, s. 76). Spokojenost studentů, žáků a kvalitní služby se staly v poslední době důležitým tématem k diskuzi u akademických a výzkumných pracovníků a tento trend lze pozorovat na vysokých školách. Nadřazenost kvality služeb je silně závislá na spokojenosti žáka, studenta, které lze měřit z jeho očekávání a vnímání (Ijaz et al., 2011, s. 98).

2.3 Zjišťování spokojenosti ve školství

Zjišťuje-li se spokojenost u žáků a studentů, princip spočívá v pravidelném hodnocení služby, kterou škola poskytuje. Za služby poskytované školou lze považovat výchovu a vzdělávání formou pedagogického procesu, který se snaží o celkové formování žáka dle školního vzdělávacího programu. Mezi služby je možno považovat i výlety, zájezdy, kroužky, informace, poradenství, další vzdělávání, stravování a ubytování (Kočvarová, 2013, s. 71-72). Zjišťování spokojenosti je tedy nástroj zjišťování zpětné vazby, který se používá ve všech metodách kvality (Půček et al., 2005, s. 7). V jakýchkoliv institucích jsou jedním z nejdůležitějších požadavků procesy měření a monitorování spokojenosti, ale je třeba brát v úvahu, že znalosti o podstatě těchto měření a monitorování jsou nedostatečné a zároveň také zkreslené (Nenadál, 2007, s. 131).

Velká pozornost v posledních letech je věnována měření kvality ve vzdělávacích institucích kvůli konkurenci mezi těmito institucemi a dále také kvůli velké poptávce po kvalitních a vynikajících výsledcích v oblasti vzdělávání. Vezme-li se v úvahu abstraktní povaha těchto služeb v porovnání s výrobky nebo měření kvality služeb a jejich vlastností, nastává velmi obtížný a komplikovaný úkol pro akademické pracovníky, ale také pro odborníky z praxe (Parabha et al. in Ijaz et al., 2011, s. 94-95). Z dřívějších výzkumů bylo zjištěno, že dlouhodobá úspěšnost a udržitelnost univerzit v závislosti na kvalitě služeb a snaha o jejich dosažení, odlišuje jednu vysokou školu od jiné. A právě zavádění principů řízení kvality a použití těchto zásad jako strategický nástroj vede k získání konkurenčních výhod a vyšších výkonů (Ijaz et al., 2011, s. 93).

Určité formy procesů hodnocení a zjišťování spokojenosti vedou ke dvěma hlavním cílům. Tyto cíle ústí k takovému účelu, který má prokázat odpovědnost za kvalitu činnosti, a dále také umožnit neustálé zdokonalování. Použití určitých objektivních „měření“, díky kterým mohou být dosaženy stanovené standardy, vyžaduje prokázání odpovědnosti. Většinou se jedná o vnější hodnocení a je často spojováno s procesy akreditace, přičemž výsledky zjištění by měly být zveřejněny. Hodnocení a zjišťování spokojenosti mající za cíl zdokonalování, vedou k analýze činností, nalézání silných a slabých stránek a formulaci doporučení, která samotné zdokonalování prohloubí (Chvátalová, Kohoutek a Šebková, 2008, s. 38).

Souhrn argumentů, proč se zabývat procesem měření spokojenosti, jsou popsány níže:

- postupy měření spokojenosti jsou nejefektivnější činností při uplatňování tzv. zpětné vazby, tedy bez podpory odezvy žádná organizace, instituce nemá v konkurenčním prostředí šanci na dlouhodobější setrvání;
- díky měření spokojenosti jsou organizace, instituce nuceny se začít seriózně zabývat zkoumáním současných i očekávaných požadavků jedince;
- vývoj míry spokojenosti by měl být jedním z hlavních impulsů pro procesy neustálého zlepšování (Nenadál, 2001, s. 60-61).

Současné přístupy zjišťování spokojenosti vycházejí ze zásady klasického evaluačního šetření. Směřuje k myšlence, že kvalitu lze určit subjektivně dle užítku daného jedince (Kočvarová, 2014, s. 42). Pomocí dosažení kvality se zjistí fungování všech procesů směřující ke konečnému výstupu, které byly v souladu s našimi požadavky. Není cílem zjišťovat pouze konečné výstupy (znalosti žák, procento přijetí, atd.), ale je potřeba neustále pro-

vádět všechny procesy ve škole (plánování, hodnocení, kontrolování, atd.) s ohledem na kvalitu. Pracovníci školy jsou povinni přijímat a splňovat zásady dané Českou školní inspekcí, a dále jsou povinni přijímat zásady zvnějšku implementovaných systémů řízení kvality (ISO, CAF) (Jirečková, 2011, s. 72-73).

2.3.1 CAF

System hodnotící kvalitu je nástroj komplexního manažera kvality (CAF), který byl vytvořen veřejným sektorem pro veřejný sektor. Z toho vyplývá, že je také zajímavým nástrojem pro vzdělávací sektor. Model vychází z manažerského modelu výjimečnosti Evropské nadace pro řízení kvality (EFQM) (CAF, 2013, s. 6). CAF je cesta „*dobré služby*“, tedy dobrého výkonu mající spokojené zákazníky, občany, ale také i žáky, studenty. Zkratka CAF znamená „The Common Assessment Framework = Společný rámec pro hodnocení“. CAF v sobě tedy nese:

- *Společný (Common)* nástroj pro inovaci a zlepšování kvality, efektivnosti, výkonnosti a spokojenosti;
- *Sebehodnotící (Assessment)* metoda, která umožňuje provést bodové hodnocení výsledků;
- *Rámec (Framework)* pro efektivní, kvalitní, výkonné vedení a řízení, pro strategické i operativní plánování. CAF je rámec, který slouží k hledání a dosahování klíčových cílů (Půček, 2005, s. 58).

Model CAF je promyšlený bodovací systém, ve kterém probíhá hodnocení dle předem stanovených kritérií, subkritérií a otázek (Vaš'átková, 2006, s. 51). Cílem tohoto systému je stát se komplexní proces zlepšování v institucích mající pět hlavních záměrů. Svůj první záměr vede k zavedení kultury výjimečnosti a principu řízení kvality (TQM). Dalším záměrem je vést postupně k plnému integrovanému cyklu PDCA (plánuj, realizuj, kontroluj a čiň). Třetí úmysl CAF má za úkol podporovat samohodnocení institucí s cílem získat strukturovaný obraz instituce a následné návrhy pro zlepšení. CAF by měla působit jako cesta k dalším modelům používaných v řízení kvality a posledním záměrem je podpora „*bench learning*“ (proces učení se od jiných) mezi institucemi (CAF, 2013, s. 9).

Přínos pro školy, které používají tento model, je představen v dokumentu *The Common Assessment Framework and Schools*. Mezi přínosy patří rychlejší dosahování kvalitních slu-

žeb, zaměření na klienty, zintenzivnění komunikace v rámci školy a rozvoj kompetencí pracovníků škol (Jirečková, 2011, s. 77). Model „CAF a vzdělávání“ je určen všem vzdělávacím institucím v Evropě. Je použitelný ve všech úrovních vzdělávání od předškolního až po univerzitní nebo až vzdělávání třetího věku. Tento model pro vzdělávání byl revidován v roce 2013 (CAF, 2013, s. 15).

2.3.2 SERVQUAL

Další uvedenou metodou zjišťující spokojenost je kvazistandardizovaný dotazník SERVQUAL. Tento dotazník pro oblast vzdělávání je použit v praktické části této práce. Jedná se o obecně uznávanou metodu, kterou je možno univerzálně použít. Pomocí této metody se zjišťují postoje, které jsou založeny na rozdílu mezi očekáváním a skutečným vnímáním poskytované služby. V obecné literatuře známá jednak pod názvem SERVQUAL nebo také GAP model či MODEL 5 mezer (Ruda, Augustová a Šíma, 2012, s. 48).

Tato metoda měřící kvalitu služeb byla poprvé popsána roku 1985 Parasuramanem, Zeithamlovou a Berryem v Journal of Marketing v USA. V 90. letech minulého století byla vyzkoušena v oblasti kvality služeb, a to od prodeje nemovitostí přes služby dentálních klinik, cestovního ruchu, účetních forem až po oblast vzdělávání (Wagnerová et al., 2011, s. 77-78).

„Struktura dotazníku přesně souhlasí s definicí spokojenosti a míry spokojenosti“ (Kočvarová, 2014, s. 44). Ve výchovně-vzdělávacím prostředí zjišťujeme osobní potřeby dotazovaných, které tím vyjadřují očekávání a následně hodnocení stejných položek, které jsou členěny do následujících dimenzí, a to *spolehlivost* (orig. reliability), tj. organizační zajištění edukace; *jistota* (orig. assurance), tj. odbornost pedagogických pracovníků a zároveň pocit bezpečí na univerzitě; *materiální zázemí* (orig. tangibles), tj. materiální vybavení a celková prezentace univerzity; *empatie* (orig. empathy), tj. individuální přístup pracovníků univerzity ke studentům; *odpovědnost* (orig. responsiveness), tj. osobní zainteresovanost pedagogických pracovníků na kvalitě edukace (Kočvarová, 2014, s. 44).

Provedeným výzkumem, metodou SERVQUAL, se získá, jednak celková spokojenost respondentů, dále analýza jednotlivých otázek a v neposlední řadě analýza jednotlivých dimenzí (Ruda, Augustová a Šíma, 2012, s. 48-49).

2.3.3 Další metody zjišťování spokojenosti

K metodám, které jsou nejčastější a nejpoužívanější k určení spokojenosti a kvality náleží dotazníky. Tato technika vyjadřující zpětnou vazbu má mnoho silných, ale také slabých stránek, mezi které patří její povrchnost a z hlediska respondentů neodpovídá jejich výstupům. Použití dotazníků s kombinací jiných metod se tedy jeví jako nejlepší způsob zjištění jakékoliv zpětné vazby (Kočvarová, 2014, s. 43).

K zjišťování spokojenosti koluje na internetu, převážně v zahraničí, velké množství nestandardizovaných dotazníků, které nemají jasný postup pro vyhodnocování. Dotazníky jsou vytvořeny pro různé stupně vzdělání převážně se záměrem na studenty. Konstrukce těchto všech dotazníků je velmi obdobná, spočívající především v rozdělení do několika oblastí hodnocení, jako např. výuka, nabídka vzdělávacích aktivit, hodnocení ve škole, zkoušení žáků, pravidla školy, vyučovací a studijní prostory a jejich vybavení, atd. Mezi tyto dotazníky se řadí např. TUSSTMQ6, High School Satisfaction Questionnaire, Student Satisfaction Questionnaire, Student Satisfaction Inventory (Kočvarová, 2014, s. 43).

2.3.4 Normy pro řízení kvality ve školství

V následujícím textu velmi stručně uvedeme normy, díky kterým škola reguluje úroveň kvality na základě dodržování určitých pravidel a jejich následné zhodnocení. Zahrnuli jsme v této práci dvě normy, a to normu ISO a Českou školní inspekci.

ISO

Dalším kritériem kvality pro školy je norma ISO, která byla poprvé popsána v roce 1987, jako sada norem zabývající se technickými požadavky na výrobu a procesy, ale výhradně požadavky na systém jakosti. Původně se jednalo o soubor pěti norem označovaných jako normy ISO řady 9000. Postupně normy prošly řadou inovací. Normy ISO mají univerzální charakter s použitím jak ve výrobních organizacích, tak i v podnicích služeb bez ohledu na jejich velikosti. U těchto norem tedy nezávisí na charakteru procesů a ani na povaze produktů (Nenadál, 2007, s. 23).

V České republice školy používají pouze normu ČSN EN ISO 9001. Jedná se o standard, který je převzat z mezinárodní úrovně do soustavy norem, které ustanovily základní a minimální požadavky na řízení kvality jakékoliv organizace. Tyto organizace si kladou za cíl zvýšit spokojenost jedince pomocí splnění jeho požadavků. Instituce používající tuto nor-

mu musí opakovaně dokazovat splnění kritérií dané právě touto normou, tedy udržení si certifikátu kvality. Jedná se tedy o certifikovanou normu (Jirečková, 2011, s. 75).

Česká školní inspekce (ČŠI)

Česká školní inspekce zajišťuje a hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělání podle příslušných školních vzdělávacích programů na základě zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozd. předpisů, dále tzv. „Bílé knihy“ a v neposlední řadě se orientuje také dle platného Dlouhodobého záměru. ČŠI vykonává jak kontrolní činnost, jejímž obsahem je výkon státní a veřejnoprávní kontroly, tak činnosti inspekční spočívající zejména v hodnocení škol, tedy účinnost podpory rozvoje osobnosti žáka a dosahování cílů z hlediska školy (Vašátková, 2006, s. 69-70). Ze zákona č. 561/2014 vyplývají podklady pro hodnocení ČŠI, jejichž základem je vlastní hodnocení školy, které vede k následnému zpracování výroční zprávy o její činnosti (Vašátková, 2006, s. 134).

ČŠI je součástí SICI, což je mezinárodní organizace založená roku 1995. Tato organizace sjednocuje národní a regionální inspektoráty vzdělávání, které jsou vzájemně sdruženy na mezinárodní úrovni. Každý inspektorát nastavuje vlastní kritéria i postupy hodnocení škol na základě jejich platného legislativního rámce (Jirečková, 2011, s. 73-74).

3 STUDIJNÍ OBOR SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA JAKO PŘEDMĚT PEDAGOGICKÉ EVALUACE

V poslední kapitole teoretické části se zaměříme na sociální pedagogiku jako vědní disciplínu. V práci se primárně věnujeme hodnocení, tedy autoevaluaci oboru Sociální pedagogika, proto se prostřednictvím následujícího textu snažíme o přiblížení základních teoretických poznatků z této oblasti bez vyčerpávajících a sáhodlouhých historických faktů.

V současné době sociální pedagogika jako vědní disciplína působící významně pro praxi, má nenahraditelné postavení mezi ostatními vědami společensky zaměřenými. Pro širokou veřejnost je pojem „sociální pedagogika“ známý, ale velmi často zaměňovaný se „speciální pedagogikou“ či „sociální prací“, tedy pro většinu nesprávně uchopený (Potměšilová, 2013, s. 9). Pomocí odborné literatury čtenářům vymežíme její základy, aktuální pojetí, studijní obor včetně jejího uplatnění v praxi, atd.

3.1 Obor Sociální pedagogika z hlediska evaluace

Současná společnost vyžaduje zlepšení kvality odborné přípravy a vzdělávání odborníků v sociální sféře. Samotná sociální praxe požaduje vysokou kvalitu v odborné přípravě a ve vzdělávání sociálních pedagogů. Tento tlak je však přenášen především na fakulty, ústavy a pedagogy zabývající se přípravou a vzděláváním těchto studentů. Velmi náročné je propojit teorii s praxí toho studijního oboru, ale na druhou stranu díky tomuto získá vysokou kvalitu. Cílem každé vzdělávací instituce je připravovat a vzdělávat kvalitní odborníky a částečně jim tak zjistit jejich úspěch v pracovních postupech. Zpětná vazba neboli spokojenost zaměstnavatelů, absolventů a studentů poskytuje nejen zrcadlo pro posouzení kvality dané instituce, ale také možný vývoj dané odborné oblasti (Ivanovičová in Chudý, Kašparková, Kročková a Masariková, 2009, s. 34-35).

Evaluace oboru Sociální pedagogika prováděna pedagogickými pracovníky vede ke kvalitě, kterou pedagogové předávají svým studentům, a která vyúsťuje ve spokojenost aktéru školy. Obor Sociální pedagogika je potřeba hodnotit, aby mohl neustále odpovídat na nové potřeby zaměstnavatelů a společnosti. Jelikož k této samotné problematice jsme nezískali publikace, uvedeme zde alespoň diplomovou práci, ve které studentka Š. Coufalová (2006) provedla výzkumné šetření spokojenosti. Tento výzkum je jedním z mála, který se nejvíce přibližoval naší problematice. V rámci tohoto výzkumu hodnotila spokojenost oboru Soci-

ální pedagogika u studentů na čtyřech fakultách, a to v Ostravě, Brně, Zlíně a Hradci Králové. Aby si čtenář dovedl udělat obrázek, co tento obor představuje a co vše v sobě zahrnuje, v následujícím textu se zaměříme na sociální pedagogiku jako vědní disciplínu. V rámci praktické části totiž podrobujeme hodnocení oboru Sociální pedagogika taktéž i my.

3.2 Vymezení sociální pedagogiky

Z hlediska historického vývoje prošlo dnešní pojetí sociální pedagogiky vývojem, který byl vývojem pestrým a nejednoduchým. Nejen, že se inspirovala z věd filozofických, sociologických, pedagogických, ale také z teorií výchovy a především z praxe pomoci druhým. V současnosti, díky jejímu složitému vývoji v našich zemích, neexistuje jednotné vymezení této vědní disciplíny (Procházka, 2012, s. 61).

Začátkem 90. let uplynulého století začala vznikat práce, kterou autoři definovali jako „sociální pedagogiku“, zabývali se také jejím obsahem i metodologií. Středem jejich zájmu taktéž bylo vytvářet profil sociální pedagogiky jako vědního oboru, dále její zakotvení na středních, vyšších a vysokých školách, včetně formování studijního oboru, studijní specializace či konkrétního předmětu (Knotová, 2007, s. 1-2).

V současné době se pojetí sociální pedagogiky prezentuje v různé podobě spočívající v nezakotvenosti v minulosti. Vytvářejí se různá pojetí a výklady vědní disciplíny tak i studijního oboru. Současné teoretické vymezení sociální pedagogiky jak u nás i v zahraničí vychází z různých podnětů, např. německých - H. Huppertz, D. Lenzen, L. J. Mees, J. Schilling; rakouských - K. Mollenhauer a dále polských - R. Wroczynski, T. Pich, I. Lepalczyk. Mezi novodobé zastánce sociální pedagogiky u nás řadíme tyto autory: J. Haškovec, P. Klíma, K. Kraus, M. Hradečná, D. Knotová, M. Procházka; na Slovensku O. Baláž, Z. Bakošová, J. Hroncová, I. Emmerová (Knotová, 2007, s. 1-2).

Jak se uvádí výše, sociální pedagogika u nás i v zahraničí je chápána z různých pohledů a vymezení jejího obsahu je nejednotné. Proto se následující část bude snažit přiblížit pohled vybraných autorů na sociální pedagogiku.

Sociální pedagogika je vědní disciplína patřící do soustavy pedagogických věd o výchově (Bakošová et al., 2005, s. 10). Jejím cílem je přeměna dětí, mládeže a dospělých prostřednictvím výchovy i výchovného působení na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny dětí, mládeže a dospělých. V této pedagogice je výchova chápána jako pomoc, jejichž výsled-

kem má být stabilní, integrovaná osobnost. Sociální pedagogiku lze pojímat jako životní pomoc, která se zaměřuje na všestrannou péči o děti, mládež i dospělé v různých typech prostředí. Komplexní péče těchto cílových skupin spočívá v hledání optimální formy pomoci a kompenzaci nedostatků. Jedinec má být výchovou veden k zodpovědnosti za vlastní život, sociálním pedagogem má být primárně směřován k samotnému řešení problémové situace a sekundárně k předcházení podobných problémových situací (Bakošová in Potměšilová, 2013, s. 10).

Pedagogický slovník definuje sociální pedagogiku jako „aplikovanou vědní disciplínu, jež se zabývá širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikovou a sociálně znevýhodněnou skupinu mládeže a dospělých“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 217). Mezi široké okruhy problémů patří např. poruchy rodiny a rodičovství, náhradní rodinná péče, problematika týraných, zanedbaných a sexuálně zneužívaných dětí. Dále mezi oblasti zájmů řadí různé sociální deviace, delikventství, drogové závislosti, dětskou prostituci a pornografii a následnou resocializaci a reedukaci trestaných osob (Procházka, 2012, s. 64 – 65).

„Sociální pedagogika je obor zaměřující se na sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti“. Sociální pedagogika se snaží vychovávat jedince ke svépomoci s cílem zlepšení společenských podmínek vychovávaného (Kraus, 2008, s. 49). Tato pedagogika musí reagovat na celoplošné změny zasahující svět v posledních letech. Vědní obor zkoumá změny společnosti, která analyzuje a bádá podmínky na úrovni mikroprostředí, dále lokálního a v neposlední řadě makroprostředí (Kraus in Procházka, 2012, s. 66).

Na vývoji sociální pedagogiky na Slovensku se podílel O. Baláž (in Kraus, 2008, s. 42), který říká, že „sociální pedagogika je pedagogická disciplína, která na základě exaktních poznatků řeší vztahy výchovy a společnosti, podílí se na vymezení cílů výchovy, zkoumá výchovné aspekty socializace a přispívá k rozvoji osobnosti ve výchovně vzdělávacím postupu v rodině, škole a ve volném čase“ (Baláž in Kraus, 2008, s. 42).

I. Emmerová (in Bakošová et al., 2011, s. 25) pojímá sociální pedagogiku jako pedagogiku orientovanou na „prevenci sociálně-pedagogických jevů, na prevenci deviantního chování dětí a mládeže“.

K zahraničním autorům definujícím sociální pedagogiku patří německý autor J. Schilling (in Kraus, 2008, s. 41) a chápe sociální pedagogiku jako „pomoc všem věkovým kategoriím v různých životních situacích“.

Polský autor R. Wroczyński (in Kraus a Poláčková et al., 2001, s. 11) uvádí, že „sociální pedagogika analyzuje všechny výchovné vlivy v prostředí a organizuje tyto vlivy ve směru hodnotných podnětů a kompenzuje nežádoucí“.

Z pohledů českých a slovenských autorů, kteří svými názory vyjádřili podstatu a zaměření sociální pedagogiky, lze z hlediska obsahového a objektivního zájmu, sociální pedagogiku pojmut dvojím způsobem, a to širším a užším (Procházka, 2012, s. 66).

Širší pojetí

V širším pojetí se sociální pedagogika chápe jako obor multidisciplinární s orientací na celou populaci. Předmětem toho pojetí je hledání ideálního souladu mezi individuálním a společenským. Nejedná se o odstraňování negativních individuálních a společenských projevů chování, ale jedná se zejména o posilování pozitivních složek životního způsobu, a to prostřednictvím výchovy a vzdělávání (Procházka, 2012, s. 67). Nejširší pojetí sociální pedagogiky nachází J. Haškovce (in Kraus, 2005, s. 43), který uvádí, že celá pedagogika by měla být sociální. Širší sociální pedagogiku zastávají: O. Baláž, P. Klíma, V. Poláčková, J. Schilling (Kraus, 2005, s. 40-41).

Užší pojetí

Předmětem zájmu užšího pojetí sociální pedagogiky jsou společenské problémy, které vznikají s chudobou, nezaměstnaností, sociální deviací, atd. Cílem tohoto pojetí je tedy pomoci skupinám, jedincům spolu nalezením výchovných postupů vedoucích k jejich soběstačnosti a svépomoci. Užší pojetí má kořeny v praktickém směru sociální pedagogiky, vychází z koncepce pomoci druhým a uplatnění najde především v oblastech primární prevence (Procházka, 2012, s. 11). Úzce specifikuje sociální pedagogiku S. Klapilová (in Kraus, 2008, s. 44), která definuje sociální pedagogiku jako „*teorii životní pomoci ohrožené mládeže*“ a Z. Moucha (in Kraus, 2008, s. 44) spojuje obsah sociální pedagogiky s ústavní výchovou a náhradní rodinnou péčí. Mezi autory zastávající užší pojetí sociální pedagogiky, patří O. Matušek, J. Dočkal a definování pedagogického slovníku (Kraus, 2008, s. 44-45).

3.3 Aktuální pojetí sociální pedagogiky

Po roce 1989 měl rozvoj sociální pedagogiky souvislost s mnohými faktory. Jedním z hlavních faktorů byly společenské problémy, které byly do této doby pro většinu populace ukryté. Následkem politických změn, tedy kdy život v nové demokratické společnosti umožnil vyplouvání problémů napovrch, mezi problémy patřily např. problémy zanedbaných, zneužívaných a týraných dětí, rodiny s nízkou sociokulturní a vzdělanostní úrovní, delikvence, kriminalita a další jiné dysfunkční procesy. Pedagogika musela začít reagovat, ale ukázalo se mnoho nedostatků. Pedagogové tehdejších institucí nebyli připraveni na řešení výchovných problémů pomocí různých metod, převýchovy, poradenství či intervencí. Bylo tedy potřeba přistupovat k řešení problému interdisciplinárně. Při řešení sociálně-výchovných problémů nemůže odborník postupovat pomocí nástrojů jen a pouze jediné vědy (Bakošová, 2007, s. 9).

Od počátku 90. let se sociální pedagogika značně posunula dopředu a výhrady typu, že sociální pedagogika trpí vnitřní nejednotností, neexistencí zřetelné profese, myšlenkovou uzavřeností, nedostatkem empirických výzkumů, nejasným vymezením předmětu zkoumání, aj. nemají v současnosti opodstatnění. V uplynulých patnácti letech se měnil okruh pracovníků, kteří se sociální pedagogikou zabývali. V dnešní době přibýlo a přibývá řada pracovníků zajímavých se a projevují velký zájem o daný obor. Ale vezme-li se sociální pedagogika z hlediska vymezení předmětu zájmu, respektive všichni zabývající se sociální pedagogikou dříve (Hradečná, Klapilová) nebo nyní (Knotová, Chudý, Němec, atd.), se shodují v pojetí širokém (Kraus, 2007, s. 1).

V celé populaci tedy nejde jen o nějak postižené či znevýhodněné, ale tento výchovný proces je provázán problémy a díky tomu se, dle B. Krause, ujalo široké pojetí sociální pedagogiky. V dnešní, rychle se měnící a náročné době se problémy a řešení složitých životních situací dotýkají každého jedince a v tom tkví podstata sociálně pedagogické práce. (Kraus, 2007, s. 2). Sociální pedagogika je otevřenou disciplínou, jejíž obsah se musí nutně měnit a vyvíjet více než jakékoliv jiné obory. Úkolem sociální pedagogiky je, aby koncipovala výchovně-vzdělávací proces a aby promítla postavení člověka a současnou společnost do pedagogiky (Ondrejko in Kraus, 2007, s. 2). Sociální pedagogika by měla reflektovat stav a tendence vývoje současné společnosti včetně místa postavení jedince (Kraus, 2007, s. 2).

Sociální pedagogika by se u nás měla ubírat jasným směrem a měla by se stát respektovanou disciplínou. Významnou pozici by si dobyla tím, že by byla schopna reflektovat aktuální společenskou situaci a reagovala by tak na problémy současnosti. Tato pedagogika by se měla zabývat následujícími aktuálními okruhy a otázkami: sociální podmíněnost výchovného procesu, výchovou jako součástí procesu socializace, vztahy mezi prostředím a výchovou, charakteristikou konkrétních prostředí, působením médií na výchovný proces, životním stylem a jeho utvářením, životními a výchovnými situacemi, krizovými situacemi a jejich řešením, profesí sociálního pedagoga, prací sociálních pedagogů v terénu, sociálně výchovným působením v minoritních a rizikových skupinách, probací a mediací, pomáháním, dobrovolnickou prací a metodami sociálně výchovného působení (Kraus in Procházková, 2012, s. 71-72).

Je třeba apelovat na rozvoj sociální pedagogiky v nových podmínkách. Významné a důležité je, aby ji v současnosti rozvíjely i další osobnosti. Potřeba je, aby se podporovala mladá generace nastupujících odborníků, kteří spolu se zkušenými můžou sociální pedagogiku, její poslání a uplatnění posunout do další fáze, a to díky její aktuální nepropojenosti a její nevyužitelnosti v praxi (Baláž in Sukupová, 2009, s. 549-550).

3.4 Sociální pedagogika jako studijní obor

Vzdělávání sociálního pedagoga musí být kontinuální, celoživotní a musí v sobě zahrnovat všechny odpovídající oblasti s možnostmi další specializace. Vyšší odborné, bakalářské, magisterské či doktorské studium, tedy všechny stupně vzdělávání musejí na sebe navazovat. Dále má sociální pedagog možnost přípravy s vnitřní specializací a diferenciací s ohledem na cílové skupiny nebo na jednotlivé oblasti možného působení. Minimální standardy jako jsou např. profesionální, vzdělávací, zaměstnavatelské či klientské by vzdělávání mělo respektovat (Kraus, 2008, s. 2004).

Sociální pedagogiku jako studijní obor lze studovat v bakalářské nebo magisterské, příp. doktorandské formě na různých vysokých školách a univerzitách: Univerzita Karlova v Praze, Masarykova univerzita v Brně, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Univerzita Hradce Králové, Ostravská univerzita v Ostravě, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně a Univerzita Palackého v Olomouci (Potměšilová, 2013, s. 17). Na mnoha zmíněných vysokých školách a univerzitách má obor soci-

ální pedagogika tradici (Brno, Hradec Králové, Ostrava), jinde se zřídily v posledních letech (FF Brno, České Budějovice, Zlín) (Kraus, 2007, s. 6).

V souladu s odbornou orientací je obsah studia přizpůsobován na jednotlivých vzdělávacích institucích (Kraus, 2007, s. 6). Rozdíly v obsahu studia odpovídají především v chápání sociální pedagogiky, a to v chápání z užšího a širšího pojetí. Své specifické zaměření mají pak také programy, jako např.: poradenství, etopedie či prevence (Potměšilová, 2013, s. 17). Koncepce studia významným způsobem mohou přispět k růstu úrovně i kvality pro sociálního vědomí obyvatelstva a také i ke zkvalitnění rozvoje samostatné sociální pedagogiky (Kraus, 2007, s. 6).

Studijní obor sociální pedagogika studuje a také absolvuje tisíce studentů na vysokých i vyšších odborných školách, ale termín „sociální pedagog“ není zakotven oficiálně v žádném dokumentu. Tento obor si vydobyl pevné místo mezi studijními obory a představuje obor, o nějž je stálý zájem a do budoucna praxí žádán. Vědní obor sociální pedagogika se v současných podmínkách vymezil a seriózně zakotvil mezi vědami o výchově a doufá se, aby také zakotvil v soustavě povolání jako důležitá a potřebná profese (Kraus, 2007, s. 6-7).

Osobnostními předpoklady, které umožní pracovat s různými cílovými skupinami v náročných i nenáročných situacích, by měl disponovat každý sociální pedagog. K osobnostním předpokladům se řadí především porozumění, empatie, altruismus, efektivní komunikace, schopnost porozumění a pomoci, aj. Mimo osobnostních předpokladů má vysokoškolské studium poskytnout sociálním pedagogům také všeobecné a specifické cílové požadavky. Pod *cílovými všeobecnými požadavky* se představují např. odborné znalosti teoretických základů výchovy, odborná způsobilost, profesionálně-morální postoje, odborné samovzdělávací návyky, schopnost aplikovat teoretické poznatky v praxi, aj. (Bakošová, 2005, s. 184-185). *Specifické cílové požadavky* v sobě zahrnují schopnosti plánovat, organizovat, monitorovat sociálně-pedagogickou práci, schopnost kooperovat s klientem a spolupracovníkem, ochota zdokonalovat vlastní pedagogické kompetence, znalosti cizích jazyků, manažerské schopnosti, schopnost využívat poznatky sociálně-pedagogické teorie, aj. (Bakošová, 2005, s. 184-185).

Studijní obor Sociální pedagogika na UTB ve Zlíně

V praktické části diplomové práce se pracuje s výzkumným vzorkem, který tvoří studenti a absolventi oboru Sociální pedagogika na UTB ve Zlíně, a to denní a kombinované formě studia.

Obor Sociální pedagogika na UTB ve Zlíně si klade za cíl poskytnout studentům takové vzdělání, aby se z nich stali kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci v oboru pro oblast školství a sociálních služeb. Díky struktuře předmětů studenti zvládají základní problémy, se kterými se aktuálně sociální pedagog setkává ve společnosti. Během studia si studenti neosvojí pouze teoretické znalosti z oboru např. psychologie, sociologie, pedagogika aj., ale také praktické znalosti, a to díky realizovaným praxím ve školských a sociálních organizacích. Osvojené znalosti a dovednosti, jejichž základ tvoří pedagogicko-psychologické disciplíny a praktické dovednosti jsou dále prohlubovány a rozvíjeny prostřednictvím výukových praxí. Studenti získají znalosti z oblasti sociální pedagogiky včetně teorie a metodiky výchovy, dále díky „psychologickým“ předmětům si osvojí základy i aplikaci psychologických disciplín, přičemž je kladen důraz na posílení jejich profesních i osobnostních kompetencí (UTB, ©2014).

Profil absolventa sociálního pedagoga na UTB ve Zlíně

Absolventi oboru Sociální pedagogika si osvojí klíčové kompetence, které vyplývají ze současného pojetí sociální pedagogiky. Kompetencemi se rozumí profesně oborové, sociálně pedagogické, diagnostické, intervenční, komunikativní, řídicí a osobnostně kultivující. Po úspěšném absolvování absolvent umí aplikovat teoretické poznatky společenských disciplín v praxi, při své práci využívá metody výzkumu, řídí práci v organizaci a orientuje se ve všech oblastech sociálně pedagogické činnosti (UTB, ©2014).

3.5 Profese sociálního pedagoga

Profesi sociálního pedagoga ve velké míře ovlivnil a nyní stále ovlivňuje vývoj sociální pedagogiky jako vědy a vymezení jejího předmětu. Nejednotnost ve vymezení kompetencí a v profesi sociálního pedagoga souvisí se záběrem sociální pedagogiky na řešení sociálně-výchovných problémů dnes, ale také i v minulosti (Emmerová, 2007, s. 1). Profese sociálního pedagoga není stále zařazena mezi profese, které jsou terminologicky a jednotně vymezeny, např. ve srovnání s povoláním pedagoga – učitele. V praxi je možno stále častě-

ji se setkat se záměnou s vychovatelem, či pedagogem volného času. Práce sociálního pedagoga je velmi blízká práci učitele, psychologa, sociálního pracovníka, ale ani v jednom povolání pracovníky nenahrazuje, ale doplňuje. Sociální pedagog nemá žádné osnovy, učební plány, předmětové osnovy, aj. (Žumárová, 2007, s. 1).

Profese sociálního pedagoga se řadí mezi tzv. pomáhající profese. Profese je humanisticky orientována s potřebou pomáhat druhým lidem s důrazem na respektování individuálních potřeb klienta. Jak je výše uvedeno, je velmi obtížné jasně a zřetelně definovat profesi sociálního pedagoga v současné společnosti (Procházka, 2013, s. 73). Každý autor, ať už z domácí či zahraniční odborné literatury, vidí funkci sociálního pedagoga v praktické, sociálně výchovné, vzdělávací, poradenské či preventivní činnosti (Bakošová, 2005, s. 179).

Charakteristiku sociálního pedagoga lze pojmut z širokého hlediska. Sociální pedagog jako specializovaný odborník, který je vybaven teoreticky, prakticky a koncepčně pro záměrné působení na osoby a sociální skupiny, tam kde způsob života těchto klientů se vyznačuje destruktivním či nekreativním způsobem uspokojování potřeb a problémy s utvářením vlastní identity (Klíma in Procházka, 2013, s. 74-75).

Na základě akceptací názorů autorů na roli sociálního pedagoga na konferenci „Sociální pedagog“ v Bratislavě dospěli k této charakteristice sociálního pedagoga: „je to odborník, který je teoreticky i prakticky připravený ve vysokoškolském, magisterském studiu oboru sociální pedagogika, filozofického, pedagogického či sociálně zaměřeného na sociálně výchovnou činnost. Je odborníkem, kterého všeobecné kompetence spočívají v pomoci a podpoře dětem, mládeži, dospělým, rodičům a jejich podpoře v situacích vyrovnávání deficitu socializace a hledání možnosti zlepšení kvality života prostřednictvím výchovy, vzdělávání, prevence, poradenství“ (Bakošová, 2005, s. 179-180).

Struktura činností sociálního pedagoga je velmi pestrá, široká, různorodá, dá se říct, že je relativně nová a neopakovatelná, dále také tvořivá a původní. Jde o činnosti, ve kterých je vyžadovaná plná aktivita až po činnosti, kdy se jedná o dohled. Z hlediska věkové kategorie, zahrnuje celou věkovou strukturu populace, přes klienty, zákazníky, ale také rodiče, spolupracovníky, další odborníky aj. V profesi sociálního pedagoga je potřeba počítat s činnostmi organizačními, manažerskými, výzkumnými, metodickými, koncepčními, dále také edukačními či dramaturgickými. Z toho vyplývají kompetence, tedy požadavky, které

v sobě zahrnují vědomosti, praktické sociální dovednosti a jistou profesionální etickou identitu (Kraus in Žumárová, 2007, s. 1-2).

3.6 Uplatnění sociálního pedagoga

Sociální pedagog realizuje a řídí práci v sociálně-výchovné sféře, pracuje ve státní správě, dokáže identifikovat, analyzovat a řešit pedagogické problémy a je schopný poskytovat služby pedagogického poradenství. Tedy uplatnění sociálního pedagoga je z hlediska praxe i škále jeho působnosti široké. V současnosti nachází své uplatnění ve státních institucích, institucích třetího sektoru, ale zastává významné místo v prevenci sociálně-patologických jevů a v zařízeních výchovné prevence (Emmerová in Mařová, 2007, s. 2-3).

Předpokládané možnosti uplatnění v profesi sociálního pedagoga:

Rezort práce a sociálních věcí – při zanedbávání, týrání a zneužívání dětí, v předrozvodové a porozvodové situaci rodin, v přípravě rodin na adopci a pěstounství, v práci s rodinou drogově závislého dítěte, v případech spáchání trestného činu mladistvého dítěte. *V náhradní rodinné péči:* ve vzdělávání pracovníků, v sociální práci s biologickou rodinou, v přímé výchovné činnosti (Bakošová, 2005, s. 185-186). Jedná se např. o pracovníky jako sociální asistenti, sociální kurátoři pro mládež a práce v institucích sociálně výchovné péče o seniory a ústavy sociální péče (Kraus, 2008, s. 204).

Rezort školství, mládeže a tělovýchovy – *Mateřská škola:* výchovně-vzdělávací a sociální činnost, spolupráce s rodinou a veřejností. *Zařízení pro volný čas:* školní kluby, domovy mládeže, družiny, střediska volného času. *Základní a střední školy:* koordinátor prevence, řešení pedagogických situací a situací sociálně-patologických jevů, jako je záškoláctví, násilí, ochrana dětských práv, koordinátor spolupráce mezi rodinou a školou. *Centrum výchovné a psychologické prevence:* výchovná prevence sociálně-patologických jevů, prevence školy. *Pedagogicko-psychologická poradna:* výchovné problémy pocházející z rodinného a školního prostředí, sociálně a emočně narušené chování dětí, práce s dětmi i rodiči.

Rezort zdravotnictví – *Dětské kliniky, psychiatrické kliniky* – preventivní činnost, drogová závislost, rehabilitační zařízení, aj. (Bakošová, 2005, s. 186).

Rezort spravedlnosti – Penitenciární a postpenitenciární práce s mládeží v nápravných zařízeních, věznicích, institut mediačního a probačního pracovníka, poradenství a komunikace s rodinou.

Rezort vnitra - Práce v utečeneckých táborech, pomoc a podpora při hledání pracovních míst, při rekvalifikaci. Tvorba programů a opatření předcházejících páchaní trestných činů a kriminalitě mladistvých (Kraus, 2008, s. 205).

Rezort kultury – Osvěta a propagace předsudkového chování, odkrývání tabuizovaných jevů ve společnosti (bezdomovci, děti ulice, děti dětských domovů apod.). Chránit děti a mládež před mediálním násilím.

Jiné organizace – Organizace třetího sektoru, dobrovolné a neziskové organizace, nadace (Bakošová, 2005, s. 187).

Možností, kde sociální pracovník může pracovat, je dostatek. V některých institucích je potřeba dalšího specializačního vzdělání, např. pro mediační a probační službu, ale také pro výkon některých profesí ve zdravotnictví (Kraus, 2008, s. 206).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části práce se zaměřujeme na realizaci výzkumu, kterým se pokusíme zhodnotit spokojenost studentů a absolventů oboru Sociální pedagogika Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně. V této části diplomové práce popisujeme výzkumné šetření včetně výzkumného cíle, výzkumného problému, techniky výzkumu, výzkumného vzorku a způsobu zpracování získaných dat.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zmapovat spokojenost studentů a absolventů s vybranými aspekty oboru Sociální pedagogika na Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně.

Z hlavního cíle jsme zformulovali následující dílčí cíle:

1. Zjistit, jaká je celková spokojenost studentů a absolventů ÚPV s oborem Sociální pedagogika.
2. Zjistit, jaká je spokojenost studentů a absolventů ÚPV s oborem Sociální pedagogika z hlediska následujících pěti dimenzí, tj. spokojenost z hlediska materiálního zázemí, spolehlivosti, zodpovědnosti, jistoty, a empatie.
3. Zjistit, zda jsou rozdíly ve spokojenosti studentů a absolventů ÚPV s oborem Sociální pedagogika ve vztahu k jejich současnému statusu, pohlaví, studijnímu programu a formě studia.

Proměnné, jako je pohlaví, studijní program a forma studia, které jsou nedílnou součástí našeho realizovaného výzkumu, definujeme v kapitole 4.6 Výzkumný vzorek.

4.2 Výzkumné otázky a výzkumný problém

Z našeho tématu, kterým je „*spokojenost studentů a absolventů s vybranými aspekty studijního oboru Sociální pedagogika*“, nám vplynuly následující výzkumné otázky, které jsou popisné a dále výzkumný problém vztahový (terminologie vychází z Chrásky, Kočvarové, 2014).

Výzkumné otázky:

1. Jaká je celková spokojenost studentů a absolventů ÚPV s oborem Sociální pedagogika?
2. Jaká je spokojenost u studentů a absolventů ÚPV s oborem Sociální pedagogika z hlediska následujících pěti dimenzí: materiální zázemí, spolehlivost, zodpovědnost, jistota a empatie?

Výzkumné problémy:

3. Existují rozdíly u studentů a absolventů ÚPV ve spokojenosti s oborem Sociální pedagogika v závislosti na jejich současném statusu?
4. Existují u studentů a absolventů ÚPV rozdíly ve spokojenosti s oborem Sociální pedagogika ve vztahu k jejich pohlaví?
5. Existují u studentů a absolventů ÚPV rozdíly ve spokojenosti s oborem Sociální pedagogika v závislosti na studijním programu?
6. Existují u studentů a absolventů ÚPV rozdíly ve spokojenosti s oborem Sociální pedagogika v závislosti na formě studia?

4.3 Stanovení hypotéz

1. Existují rozdíly u studentů a absolventů ÚPV ve spokojenosti s oborem Sociální pedagogika v závislosti na jejich současném statusu?

H₁: Celková spokojenost s oborem Sociální pedagogika je u absolventů ÚPV nižší než u studentů ÚPV.

2. Existují u studentů a absolventů ÚPV rozdíly ve spokojenosti s oborem Sociální pedagogika ve vztahu k jejich pohlaví?

H₂: Muži z řad studentů i absolventů ÚPV jsou spokojenější s oborem Sociální pedagogika, nežli ženy studentky a absolventky ÚPV.

3. Existují u studentů a absolventů ÚPV rozdíly ve spokojenosti s oborem Sociální pedagogika v závislosti na formě studia?

H₃: Studenti a absolventi ÚPV kombinované formy studia prokazují vyšší spokojenost s oborem Sociální pedagogika než studenti a absolventi ÚPV denní formy studia.

4. Existují u studentů a absolventů ÚPV rozdíly ve spokojenosti s oborem Sociální pedagogika v závislosti na studijním programu?

H4: Studenti a absolventi magisterského studijního programu ÚPV jsou s oborem Sociální pedagogika spokojenější nežli studenti a absolventi bakalářského studijního programu ÚPV.

U první hypotézy vycházíme z výsledků výzkumu Š. Chudého, S. Kašpárkové, Š. Kročkové a A. Masarikové (2009, s. 42), kteří došli k závěru, že absolventi UTB ve Zlíně oboru Sociální pedagogika poukázali na nedostatky v oblasti vzdělávání a na nezbytnost provést změny ve složení předmětů a mimo jiné jejich obsahu, a také v akreditačních materiálech daného studijního oboru. U druhé hypotézy vycházíme z logiky věci, že celkově tento obor studuje méně mužů než žen. U mužů, kteří se rozhodli pro takto zaměřené studium, očekáváme jejich předpoklady a vztah k humanitně orientovaným vědám. Proto zde podle nás tak často nedochází k situaci nevhodně vybraného oboru. Při formulování třetí hypotézy nás ovlivnil výzkum Š. Coufalové (2006, s. 151) provedený v rámci její diplomové práce, ve které došla k závěru, že míra spokojenosti s obsahem studia, jeho organizací, kvalitou výuky a s přístupem vyučujících je charakteristická především pro studenty kombinovaného studia oboru Sociální pedagogika. Studenti prezenčního studia naopak zaujímali ke svému studiu celkově více kritických postojů. Poslední, čtvrtou hypotézu, jsme stanovili na základě našeho subjektivního pocitu. U studentů a absolventů magisterského studijního programu máme předpoklad, že již dříve projevíli spokojenost se studovaným oborem a v návaznosti pokračovali nebo pokračují ve studiu magisterském.

4.4 Pojetí výzkumu

Cílem praktické části diplomové práce je zmapování spokojenosti studentů a absolventů s vybranými aspekty studijního oboru Sociální pedagogika Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně. Na základě zvoleného výzkumného cíle jsme zvolili metodu kvantitativního výzkumu, neboť je potřeba oslovit větší počet respondentů, kteří nám poskytnou potřebné informace. Účelnost kvantitativního výzkumu pro práci vidíme také v tom, že jsme oslovili dvě skupiny respondentů, a to jak studenty, tak také absolventy oboru Sociální pedagogika. Tuto metodu jsme zvolili pro její objektivnost a množství informací, které nám poskytne.

4.5 Technika výzkumu

Pro sběr potřebných dat jsme použili metodu dotazování, techniku dotazníku. Pro účely této práce jsme vybrali kvazistandardizovaný dotazník SERVQUAL. Dotazník jsme volili především z časového hlediska, kdy tato metoda není časově náročná. Jak jsme uvedli výše, oslovili jsme dvě skupiny dotazovaných, což nám jasně poukázalo na efektivnost a vhodnost této techniky. Dotazníkové šetření bylo anonymní, z čehož nám vyplynul vyšší počet pravdivých odpovědí.

Dotazník SERVQUAL, výše popsáný, jsme sestavili ze dvou částí, každý s celkem 22 uzavřených otázek. Výzkum jsme realizovali takovým způsobem, kde se respondenti nejprve vyjadřovali k výroku tak, jak ho očekávali a následně, jak ho reálně vnímali. Výzkum kvazistandardizovaným dotazníkem SERVQUAL se provádí na různé číselné škále, nejčastěji pěti až sedmistupňové, někdy i desetistupňové. V našem případě jsme zvolili škálu pětistupňovou, a to jak pro vyjádření míry očekávání (jak je určitý aspekt studijního oboru důležitý), tak pro vyjádření hodnocení (jak kvalitně je daný aspekt studijního oboru realizován). Respondenti přiřazují jednotlivým výroky hodnotu na škále, kterou vyjadřují silný nesouhlas (číslo 1) až silný souhlas (číslo 5) s daným výroky.

Kvazistandardizovaný dotazník SERVQUAL jsme částečně poupravili, ale pouze tak, aby mohl být výzkum realizován ve vysokoškolském prostředí. Jak je uvedeno v teoretické části, tento dotazník je rozdělen do 5 dimenzí. Těchto 5 dimenzí, tj. hmotné zajištění, spolehlivost, zodpovědnost, jistota a empatie, se nám promítly také v analýze a interpretaci dat.

4.6 Výzkumný vzorek

Základní výzkumný soubor, díky kterému je realizováno výzkumné šetření, tvoří studenti a absolventi oboru Sociální pedagogika ÚPV Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně. Tyto dvě skupiny musí splňovat společně jedno kritérium a tím je, že studují nebo studovali a úspěšně ukončili obor Sociální pedagogika. Tento vzorek jsme získali pomocí dostupného výběru, protože tím, že jsme se zaměřili na obor Sociální pedagogika ÚPV, který nyní studují, se nám dostalo dostatek kontaktů na oslovení respondentů.

Na závěr našeho výzkumného nástroje, tedy dotazníku SERVQUAL jsme zjišťovali demografické údaje o respondentech, kteří se zapojili do dotazníkového šetření. V první řadě nás zajímalo pohlaví respondentů, dále jejich současný status a to, zda jsou nyní studenty nebo

absolventy ÚPV. Pomocí další položky jsme zjišťovali u studentů a absolventů jejich studijní program, tedy bakalářský či magisterský, a v neposlední řadě jsme chtěli vědět, zda studovali a studují denní nebo kombinovanou formu studia.

Údaje o současném statusu respondentů jsme zjišťovali z toho důvodu, že v našem výzkumném cíli primárně hodnotíme spokojenost právě u studentů a absolventů. Pomocí dalších položek jsme získali i jiné informace o dotazovaných, které pro nás měly také velký význam v následné interpretaci dat. V rámci analýzy těchto získaných demografických údajů jsme chtěli formulované hypotézy přijmout nebo vyvrátit. Jinak řečeno, zajímalo nás, jak jednotlivé skupiny respondentů vnímají spokojenost s oborem Sociální pedagogika.

V tomto výzkumu jsme oslovili absolventy, kteří v akademickém roce 2013/2014 úspěšně absolvovali jak bakalářské, tak magisterské studium. Respondenty, kteří již dostudovali, jsme kontaktovali pomocí e-mailové pošty. Podařilo se nám zajistit emailovou adresu na 255 respondentů a těm všem jsme dotazník rozeslali. Převážná část takto dotazovaných byli právě absolventi, ale přes e-mail se nám vrátily odpovědi také z řad studentů. Většinu studentů jsme oslovili osobně v rámci výuky v akademickém roce 2014/2015. Do výzkumu byli zahrnuti studenti denní, kombinované formy, bakalářského a magisterského programu.

Respondenty do našeho výzkumného souboru jsme získali pomocí metody anketního výběru a tito dotazovaní se výzkumu zúčastnili dobrovolným a svobodným rozhodnutím.

Výzkumný soubor našeho dotazníkového šetření je tvořen celkem 167 respondenty. Návratnost dotazníků v rámci e-mailové pošty byla na 40 %, tedy vrátilo se nám 101 vyplněných dotazníků. Zbýlých 66 dotazovaných jsme oslovili osobně.

Pohlaví	Četnost	Relativní četnost
Žena	139	83,24
Muž	28	16,77

Tab. č. 1: Dělení respondentů dle pohlaví

Nejvíce respondentů z hlediska jejich pohlaví jsme získali z řad žen. Pokud vezmeme v úvahu, že převážnou část studentů a absolventů oboru Sociální pedagogika tvoří ženy, plyne nám z toho velmi logicky, že nikdy tyto dvě skupiny nebudou rovnocenné a ženy vždy budou počtem převyšovat nad muži.

Současný status	Četnost	Relativní četnost
<i>Student</i>	90	53,89
<i>Absolvent</i>	77	46,11

Tab. č. 2: Dělení respondentů dle současného statusu

V rámci výzkumu jsme se dále zaměřili na rozdělení dotazovaných dle jejich současného statusu, tedy na studenty a absolventy ÚPV. Tato zjištěná data jsou pro nás velmi důležitá, protože již v hlavním cíli naše výzkumu porovnáváme spokojenost z hlediska těchto dvou skupin. Studenty, kterých bylo 90, jsme oslovili v rámci výuky, kde byla návratnost 100 %, tedy ani jeden oslovený student neodmítl se zúčastnit výzkumu. Oproti absolventům, kteří dotazník vyplňovali na základě dotázání přes elektronickou poštu a návratnost tak byla nižší. I přesto můžeme považovat tyto dvě skupiny respondentů za rovnocenné.

Další charakteristiky výzkumného vzorku shrneme do následujících informací:

- z hlediska studijního programu se jednalo o 112 magisterským (67 %) a 55 bakalářských (33 %) studentů a absolventů ÚPV;
- dotazník vyplnilo 98 (59 %) studentů a absolventů s kombinovanou formou a 69 (41 %) s denní formou studia.

4.7 Způsob zpracování dat

Získaná data z dotazníkového šetření jsme zaznamenali pomocí programu Microsoft Excel do tabulek a následně vyhodnotili pomocí odborné literatury, která je zaměřena metodologicky (Chráška a Kočvarová, 2014; Chráška, 2007). Vyhodnocení sebraných dat samozřejmě plyne ze stanovených cílů a výzkumných otázek.

Nejprve jsme se zaměřili na data, které nám poskytly charakteristické údaje o našem výzkumném vzorku. Respondenty jsme v tabulkách četností stratifikovali dle potřeb našeho výzkumného cíle a výzkumných problémů. Následně jsme odpovědi dotazovaných rozdělili na 5 dimenzí, které nám dotazník nabídl. Dále jsme ověřovali pomocí Kolmogorov-Smirnovova testu a Lillieforsova testu, zda naše data pocházejí z normálního rozdělení. Po potvrzení normality dat, jsme použili parametrického testu k ověřování hypotéz. Před zvolením dvouvýběrového T-testu jsme ověřili další předpoklad pro jeho použití, a to homogenitu rozptylu, která byla v pořádku.

Na závěr jsme tedy ověřili naše hypotézy, ve kterých jsme hledali vztahy mezi proměnnými. Pro verifikaci hypotéz jsme určili hladinu významnosti 0,05. Nezávisle proměnnými jsou pohlaví, status respondentů, studijní program a forma studia, které ovlivňují závisle proměnnou, a to jejich spokojenost. Tedy jednoznačně řečeno na vztahové úrovni jsme vyhodnotili stanovené hypotézy, a to s využitím vhodného statistického testu významnosti. Pomocí grafů a tabulek jsme poté výsledky výzkumu přehledně znázornili a opatřili slovním komentářem.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V této části práce interpretujeme výsledky z výzkumného šetření. Nejprve se zaměříme na první dvě výzkumné otázky, které jsou popisné. Jedná se o popis a analýzu spokojenosti studentů a absolventů ÚPV dle jejich odpovědí na škálové otázky v SERVQUAL dotazníku. Následně se v textu zaměříme na výzkumný problém vztahový, kde budeme stanovené hypotézy přijímat či zamítat.

5.1 Analýza dat a interpretace výsledků na popisné rovině

Předně jsme zpracovali výsledky jednotlivých škálových položek a to tak, že jsme odpovědi respondentů, tedy jejich očekávání a skutečnou vnímanou realitu od sebe odečetli. Následně jsme k jednotlivé položce dotazníku zpracovali ze získaných výsledků aritmetický průměr, určili minimální a maximální hodnotu a směrodatnou odchylku. Vznikly nám tak hodnoty, které jsou záporné a kladné. Výsledky se pohybovaly od - 4 (výrazná nespokojenost) do + 4 (výrazná spokojenost). Získané hodnoty, které se pohybují okolo nuly, lze považovat za dosažení spokojenosti u studentů a absolventů ÚPV. Jinak řečeno, na nule dochází k tomu, že kvalita přesně odpovídá očekávání.

V první řadě jsme vyhodnotili první výzkumnou otázku, která popisuje celkovou spokojenost studentů a absolventů ÚPV s oborem Sociální pedagogika. Popisujeme a hodnotíme celkovou spokojenost a spokojenost či nespokojenost u daných škálových položek. Ve druhé výzkumné otázce, kterou jsme zpracovali následně, jsme popsali rozdíly v hodnocení v rámci pěti dimenzí. Dále jsme porovnali z hlediska těchto pěti dimenzí výsledky mezi dvěma skupinami respondentů, a to mezi studenty a absolventy ÚPV.

VO₁: Jaká je celková spokojenost studentů a absolventů ÚPV s oborem Sociální pedagogika?

Následující tabulka nám přináší pohled na výsledné hodnoty, tedy rozdíly mezi očekáváním a realitou u studentů a absolventů ÚPV. Tyto hodnoty se pohybují na číselné škále od - 4 do + 4, kde střed, tedy 0 představuje spokojenost. Položky v tabulce odpovídají přesnému řazení, jaké měli respondenti v dotazníku. Pro lepší orientaci jsme otázky v tabulce pojmenovali dle dimenzí, kterým škálová položka odpovídala. Toto označení používáme také v následujícím textu, ale také i ve všech tabulkách.

Dimenze	Popisné statistiky	<i>Průměr</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Směrodatná odchylka</i>
<i>Hmotné zajištění</i>	HZ1	-0,65	-4,00	4,00	1,63
	HZ2	-0,56	-4,00	3,00	1,43
	HZ3	-0,16	-3,00	4,00	1,22
	HZ4	-0,46	-4,00	3,00	1,47
<i>Spolehlivost</i>	S5	-1,09	-4,00	3,00	1,19
	S6	-0,89	-4,00	3,00	1,39
	S7	-0,96	-4,00	4,00	1,51
	S8	-0,71	-3,00	2,00	1,19
	S9	-0,22	-3,00	4,00	1,36
<i>Zodpovědný přístup</i>	Z10	-0,72	-4,00	3,00	1,19
	Z11	-0,34	-4,00	3,00	1,30
	Z12	-0,75	-4,00	3,00	1,36
	Z13	-0,68	-4,00	2,00	1,18
<i>Jistota</i>	J14	-0,96	-4,00	3,00	1,33
	J15	-0,71	-3,00	4,00	1,23
	J16	-0,44	-3,00	4,00	1,22
	J17	-1,08	-4,00	3,00	1,27
<i>Empatie</i>	E18	-0,58	-4,00	3,00	1,31
	E19	-0,65	-4,00	4,00	1,52
	E20	-0,23	-4,00	4,00	1,37
	E21	-0,92	-4,00	4,00	1,21
	E22	-0,33	-4,00	4,00	1,24
Celkový průměr		-0,64	-2,55	1,90	0,74

Tab. č. 3: Výsledné hodnoty z odpovědí studentů a absolventů ÚPV na škálové položky

Z výsledků uvedených v tabulce jednoznačně vidíme, že konečný celkový průměr vyjadřující rozdíl mezi očekáváním a skutečnou hodnocenou realitou je v záporné hodnotě, a proto lze říci, že jsou respondenti dotazníků nespokojeni s oborem Sociální pedagogika. Ale jelikož se výrazná nespokojenost nachází v hodnotě – 4, pořád můžeme považovat výsledný průměr za takový, že kvalita víceméně odpovídá očekávání s malou mírou nespokojenosti. V rozpětí mezi výslednou minimálně a maximálně naměřenou hodnotou můžeme pozorovat, že ani jedna hodnota nedosáhla jejího maxima. Ve výsledné hodnotě minimum dota-

zovaných uvedlo větší míru nespokojenosti, oproti tomu v maximu, která dosáhla pouze hodnoty pod 1,9.

Z tabulky je také možno vidět, že v průměrných hodnotách u jednotlivých položek nedosáhla žádná kladné hodnoty. Tedy studenti a absolventi ÚPV tím uvedli, že se jejich očekávání v některých oblastech přiblížilo naplnění, ale v jiných byla zase realita výrazně opačná, tedy neodpovídala až tak kvalitě.

Nejvíce se od sebe lišily odpovědi u položky HZ1, která zjišťovala, zda je pro respondenty důležité moderní vybavení ÚPV. Odpověď ukázala, že otázka je velmi subjektivně podmíněna, protože každý dotazovaný preferuje z hlediska materiálního vybavení něco jiného. Na tuto směrodatnou odchylku s hodnotou 1,63, na kterou lze nahlížet z toho hlediska, že někteří studenti a absolventi si nevybírají a nestudují obor Sociální pedagogika z hlediska moderního vybavení, tedy není pro ně důležitý, ale pro někoho je to zase jeden z důležitých faktorů pro studium. Největší shodnost v odpovědích nastal u otázky Z13, kde respondenti hodnotili pedagogické pracovníky oboru Sociální pedagogika z hlediska jejich snahy o vysvětlení.

Pořadí položek od nejhůře po nejlépe hodnocené	<i>Průměr</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Směrodatná odchylka</i>
S5	-1,09	-4,00	3,00	1,19
J17	-1,08	-4,00	3,00	1,27
S7	-0,96	-4,00	4,00	1,51
J14	-0,96	-4,00	3,00	1,33
E21	-0,92	-4,00	4,00	1,21
S6	-0,89	-4,00	3,00	1,39
Z12	-0,75	-4,00	3,00	1,36
Z10	-0,72	-4,00	3,00	1,19
J15	-0,71	-3,00	4,00	1,23
S8	-0,71	-3,00	2,00	1,19
Z13	-0,68	-4,00	2,00	1,18
HZ1	-0,65	-4,00	4,00	1,63
E19	-0,65	-4,00	4,00	1,52
E18	-0,58	-4,00	3,00	1,31
HZ2	-0,56	-4,00	3,00	1,43

HZ4	-0,46	-4,00	3,00	1,47
J16	-0,44	-3,00	4,00	1,22
Z11	-0,34	-4,00	3,00	1,30
E22	-0,33	-4,00	4,00	1,24
E20	-0,23	-4,00	4,00	1,37
S9	-0,22	-3,00	4,00	1,36
HZ3	-0,16	-3,00	4,00	1,22

Tab. č. 4: Pořadí škálových položek od nejhorších po nejlepší dle průměrných výsledků

Výše uvedená tabulka nám poskytuje náhled na položky seřazené od nejhůře po nejlépe hodnocené studenty a absolventy ÚPV. Samy výsledky nám ukázaly, že jsou respondenti nespokojení převážně s položkami, které se nacházejí v dimenzi spolehlivost a jistota. Údaje z tabulky, které spadající do dimenze zodpovědný přístup, se pohybují z velké části uprostřed a hmotné zajištění z hlediska porovnání mezi očekáváním a realitou, je hodnoceno nejlépe.

Nejhůře hodnocenou položkou je S5, se kterou poukázali respondenti na nespokojenost s pedagogickými pracovníky oboru Sociální pedagogika, konkrétně s dodržováním jejich daných slibů a jejich následným včasným plněním. Průměrná hodnota zde dosáhla záporné číslo - 1,9, tedy jednoznačná nespokojenost. I rozptýl odpovědí, který zde patří mezi ty s nejnižší hodnotou, naznačuje shodnost v hodnotě odpovědí studentů a absolventů ÚPV. Druhou nejhorší položkou je J17, která také přesáhla přes hodnotu -1, konkrétně - 1,8, pouze o jednu desetinu méně než položka předchozí. Tento údaj patří do dimenze jistota a zjišťoval, zda je pro dotazované důležité, aby pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika měli dostatečné znalosti k tomu, aby mohli vést výuku a odpovídat na dotazy. Respondenti tím vyjádřili, že pracovníci mají nepatrné rezervy ve znalostech vést výuku a v odpovědích na dotazy. U této položky je vhodné zmínit i to, že v ní byla označena druhá nejnižší, minimální hodnota, a to - 4. Žádná další škálová položka už nepřekročila průměrnou výslednou hodnotu - 1.

Hodnotu dosahující - 0,16 nám přinesly odpovědi na otázku HZ3. Tady svou spokojenost vyjádřili studenti a absolventi s pedagogickými pracovníky oboru Sociální pedagogika a jejich vhodnou a přiměřenou prezentací vztahující se k jejich pracovní pozici (vzhled, vyjadřování). Druhá nejlépe hodnocená položka je z dimenze spolehlivost, tedy otázka S9,

kteřá poukázala na spokojenost s vedením záznamů (absence, studijní výsledky, atd.) pedagogickými pracovníky.

Z uvedených výsledků, které se převážně pohybovaly v rozmezí od 0 do -1, lze považovat, že studenti a absolventi ÚPV jsou víceméně spokojeni s daným oborem. I když se výsledky nacházely v záporných hodnotách, nemusí to znamenat jednoznačnou nespokojenost, protože na 0 mluvíme o spokojenosti a do hodnoty - 1, lze o výsledcích pořád hovořit jako pozitivních. Nacházely by se údaje pod - 1, poté už lze mluvit o hodnocení, které je na negativní úrovni.

VO₂: Jaká je spokojenost studentů a absolventů ÚPV s oborem Sociální pedagogika z hlediska následujících pěti dimenzí: materiální zázemí, spolehlivost, zodpovědnost, jistota a empatie?

V rámci této druhé otázky porovnáváme celkovou spokojenost z hlediska pěti dimenzí, a to hmotné zajištění, spolehlivost, zodpovědnost, jista a empatie. Dále popíšeme oblasti, ve kterých nastaly změny mezi studenty a absolventy ÚPV a určíme tři nejhůře a tři nejlépe hodnocené položky z pohledu těchto dvou skupin respondentů.

Spokojenost jsme vyhodnotili stejně jako u předchozí výzkumné otázky, převážně pomocí aritmetického výzkumu, ale také pomocí dalších statistických operací.

Průměrné výsledky v dimenzích dotazníku	<i>Průměr</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Směrodatná odchylka</i>
Průměr HZ	-0,46	-3,50	2,75	1,04
Průměr S	-0,77	-2,80	1,80	0,91
Průměr Z	-0,62	-3,00	2,00	0,94
Průměr J	-0,80	-3,00	2,75	0,93
Průměr E	-0,54	-3,60	3,00	0,92
Celkový průměr	-0,64	-2,55	1,90	0,74

Tab. č. 5: Průměrné výsledky dle dimenzí dotazníku

Z tabulky je patrné, že ve srovnání spokojenosti z hlediska pěti dimenzí kvalita nejvíce odpovídá očekávání v dimenzi hmotné zajištění, a to hodnotou - 0,46. Ale u této hodnoty je možno pozorovat největší odchýlení od průměru, a tedy lze říci, že se odpovědi respondentů značně liší než u jiných oblastí. Další nejlépe hodnocenou položkou v tabulce je dimen-

ze empatie, která má zároveň největší rozdíl mezi hodnotou minimum a maximum. V této oblasti se výsledky dostaly převážně do rozmezí od + 3 do - 3,60.

Jednoznačná je dimenze jistota, která se dostala s hodnotou - 0,80 na nejhůře hodnocenou. To nám naznačuje, v jaké oblasti jsou studenti a absolventi ÚPV nejméně spokojeni. V dimenzi jistota se souhrnně zjišťovalo, zda je pro respondenty důležité chování pedagogických pracovníků vzbuzující důvěru, jejich přátelský přístup, dále zda se cítí respondenti bezpečně a nebojí se řešit své problémy a v neposlední řadě, zda pedagogičtí pracovníci mají dostatečné znalosti k vedení výuky a k odpovídání na dotazy.

Hodnota maximum, která byla ze všech uvedených nejnižší, dotazovaní označili v dimenzi spolehlivost, a to pouze 1,80. Zároveň je zde i nejnižší hodnota dosažena v minimum, tedy -2,80. Tato oblast se stala tak druhou nejhůře hodnocenou s výsledným průměrem - 0,77.

Z výše zmíněné tabulky lze velmi jasně vyčíst, se kterou konkrétní oblastí jsou studenti a absolventi spokojeni, a na kterou by se škola měla zaměřit v dalším rozvoji. Dále může škola brát jako kritiku a varovní ty položky, které dosáhly u respondentů nejnižší spokojenosti, tedy pro ně důležité aspekty nejsou školou kvalitně realizovány a je právě potřeba se zaměřit na tyto preferované aspekty respondentů.

Níže uvedená tabulka nám porovnává studenty a absolventy ÚPV a jejich spokojenost/nespokojenost v uvedených pěti dimenzích. Již na první pohled lze říci, že studenti se ve většině oblastí blíží hodnotě nula a tím poukazují na relativní spokojenost. Absolventi nemají jednoznačně vyhraněné hodnocení, které by se přiklánělo ke spokojenosti či naopak k nespokojenosti. I když se více přibližují hranici - 1, neznamená to značnou nespokojenost.

Průměrné výsledky v dimenzích dotazníku	<i>Studenti</i>	<i>Absolventi</i>
Průměr HZ	-0,31	-0,63
Průměr S	-0,68	-0,88
Průměr Z	-0,46	-0,81
Průměr J	-0,68	-0,94
Průměr E	-0,42	-0,68
Celkový průměr	-0,51	-0,79

Tab. č. 6: Průměrné výsledky pěti dimenzí dotazníku dle studentů a absolventů

Jak jsme uvedli výše v celkových výsledcích, nejnižší hodnota přibližující se nule nastala v dimenzi hmotné zajištění a tak je tomu i u studentů. V porovnání hodnot absolventů můžeme říci, že i u nich je hmotné zajištění oblastí nejlépe vystihující jejich očekávání. Tedy v této dimenzi hodnotili respondenti tyto položky, s nimiž byli relativně spokojeni: moderní vybavení, prostory ÚPV jsou hezké a udržované, pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika se prezentují vhodně a přiměřeně ke své pracovní pozici a ÚPV má poutavé a aktuální internetové stránky.

Lze říci, že výsledky rozdělené podle studentů a absolventů kopírují výsledky celkové spokojenosti v jednotlivých oblastech. Jinak řečeno, pořadí přesně odpovídají celkovému průměrnému výsledku u každé dimenze. Oblasti seřazené od nejlépe hodnocených po nejhůře, podle celkových výsledků vypadají následovně: 1. hmotné zajištění; 2. empatie; 3. zodpovědnost; 4. spolehlivost a 5. jistota.

Pořadí tří nejlépe hodnocených položek studenty	<i>Studenti</i>
E20	0,02
S9	-0,11
HZ3	-0,14

Tab. č. 7: Tři nejlépe hodnocené položky studenty

Pořadí tří nejlépe hodnocených položek absolventy	<i>Absolventi</i>
HZ3	-0,17
S9	-0,34
E22	-0,43

Tab. č. 8: Tři nejlépe hodnocené položky absolventy

Zmíněné tabulky nám poskytují náhled na tři nejlépe hodnocené položky dotazníku, a to v tabulce č. 7 studenty a v tabulce č. 8 absolventy. Vidíme, že dvě položky, a to S9 a HZ3 se nacházejí u obou respondentů jen s tím rozdílem, že u studentů je HZ3 na třetím místě oproti absolventům. Tato otázka je u nich nejlépe hodnocená, tedy první. Zjišťovala, zda pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika se prezentují vhodně a přiměřeně ke své pracovní pozici (vzhled, vyjadřování). Položka S9 je u obou dotazovaných na stejném, druhém místě a zjišťovala, jestli pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika vedou v pořádku záznamy, které se týkají respondentů (absence, studijní výsledky, atd.).

Položkami, které byly mezi těmito respondenty rozdílnými, byly E20 a E22. Tyto obě otázky spadají do dimenze empatie. Studenti s jedinou hodnotou, která dosáhla kladného výsledku přesahující nulu, a to 0,02 u položky E20, vyjádřili spokojenost, a to s pedagogickými pracovníky oboru Sociální pedagogika s jejich individuálním přístupem

ke studentům dle jejich potřeb. Ze strany absolventů se tato položka nedostala mezi tři nejlépe hodnocené. Absolventi, jako třetí nejlépe hodnocenou odpověď s výsledkem -0,43, uvedli E22. Tato položka zjišťovala, zda mají pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika zájem také o osobní zájmy či problémy dotazovaných.

Z výsledků, které se nám naskytly, lze usoudit, že očekávání oproti realitě je postaveno u obou těchto respondentů na jiné úrovni s tím, že u studentů začíná na hodnotě 0,02 a u absolventů na - 0,17. Každá skupina kvalitu oboru Sociální pedagogika tak vnímá jinak.

Pořadí tří nejhůře hodnocených položek studenty	<i>Studenti</i>
S5	-1,00
J17	-0,92
S7	-0,97

Tab. č. 9: Tři nejhůře hodnocené položky studenty

Pořadí tří nejhůře hodnocených položek absolventy	<i>Absolventi</i>
J14	-1,31
J17	-1,26
S5	-1,19

Tab. č. 10: Tři nejhůře hodnocené položky absolventy

Výše jsme uvedli tři nejlépe hodnocené položky studenty a absolventy ÚPV, proto zmíníme také položky v opačném pořadí, tedy nejhůře hodnocené. Tyto tabulky nám přinášejí výsledky pouze dvou dimenzí, a to jistoty a spolehlivosti. Je velmi zajímavé, že položka z oblasti spolehlivost se objevila jak na konci pomyslné tabulky, tedy nejhůře hodnocená, ale také na začátku, patřící mezi nejlépe hodnocené. Opět tady nacházíme shodné položky S5 a J17. Shodná otázka J17 je u studentů a absolventů na stejné, druhé nejhorší pozici. V rámci položky J17 hodnotili respondenti, jak je pro ně důležité, aby pedagogičtí pracovníci měli dostatečné znalosti k tomu, aby mohli vést výuku a odpovídat na jejich dotazy. Zajímavostí je také to, že položka S5, která řeší, zda pedagogičtí pracovníci dodržují dané sliby a zda je včas plní, je u studentů hodnocena jako ta nejhorší oproti absolventům, kde se nachází na pomyslném třetím místě. Ale při celkovém hodnocení, které je dříve uvedeno v textu, se tato položka S5 nachází na prvním místě ze všech nejhůře hodnocených odpovědí.

Za zmínku stojí uvést položku S7, která se objevila mezi třemi nejhoršími pouze u studentů. Tato položka vyjadřovala, zda ÚPV funguje bez problémů a nedochází zde příliš často ke změnám pedagogických pracovníků nebo rozvrhu. Studenti tímto poukázali na nespokojenost s tímto tvrzením s výslednou hodnotou - 0,97. U absolventů se objevila jako první

nejhůře hodnocená položka J14 s výsledkem $-1,31$, která zjišťovala spokojenost s chováním pedagogických pracovníků oboru Sociální pedagogika, které vzbuzuje u studentů důvěru.

5.2 Kontrola normality dat

Normalita dat nastává tehdy, kdy zkoumaná proměnná je ovlivňována současným působením mnoha náhodných faktorů, které se projevuje soustředěním velké části výsledků kolem průměrné hodnoty. Od průměrné hodnoty na obě strany jsou výsledky méně časté a toto normální rozdělení lze graficky vyjádřit pomocí Gaussovy křivky (Chráska a Kočvarová, 2014, s. 36-37).

V našem případě jsme normalitu dat ověřovali pomocí Kolmogorov-Smirnovova testu a Lillieforsova testu. Zvolené hypotézy pro testování normality:

H_0 Data z měření pocházejí z normálního rozdělení.

H_A Data z měření nepocházejí z normálního rozdělení.

Proměnná	N	$K-S$ test p	Lillief. p	Hladina významnosti
<i>Spokojenost</i>	167	$p > 0,2$	$p > 0,2$	0,05

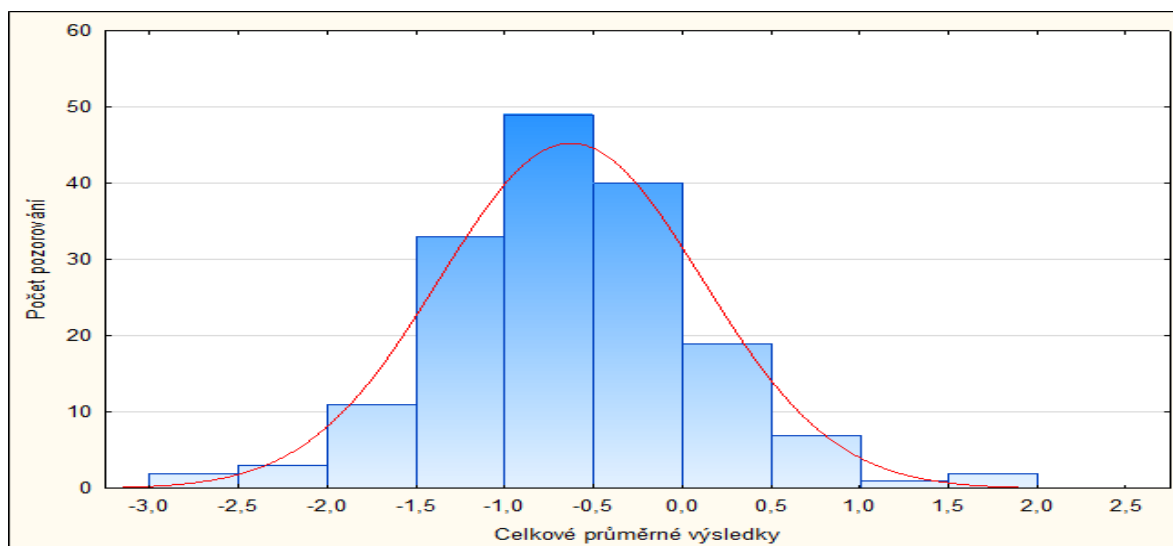
Tab. č. 11: Test normality dat

Metrická proměnná, která v našem výzkumném šetření představuje spokojenost s oborem Sociální pedagogika, potvrzuje normalitu dat dle obou testů, protože hodnota významnosti p je větší než 0,05. Tedy přijímáme nulovou hypotézu, která nám potvrzuje, že data pocházejí z normálního rozdělení. Proto můžeme v rámci testování hypotéz použít parametrické testy.

Představu o normalitě dat lze nazvat jako „pravidlo šesti sigma“, ve kterém platí, že v intervalu od -1 do $+1$ kolem aritmetického průměru se nachází přibližně $2/3$ (68,27 %) všech hodnot. Od -2 do $+2$ leží asi $19/20$ (95,4 %) všech hodnot a od -3 do $+3$ leží již skoro všechny hodnoty, tedy (99,73 %) (Chráska a Kočvarová, 2014, s. 36-37).

Údaje v našem následujícím histogramu představují, že opravdu od -1 do $+1$ se nachází největší část všech naměřených hodnot, a proto relativně odpovídají pravidlu šesti sigma.

Je možno tedy říci, že výběr pochází z normálního rozdělení, a proto můžeme na vztahové úrovni analýzy použít parametrické testy.



Graf č. 1: Histogram ověření normality

5.3 Analýza dat a interpretace výsledků na vztahové rovině

1. Existují rozdíly u studentů a absolventů ÚPV ve spokojenosti s oborem Sociální pedagogika v závislosti na jejich současném statusu?

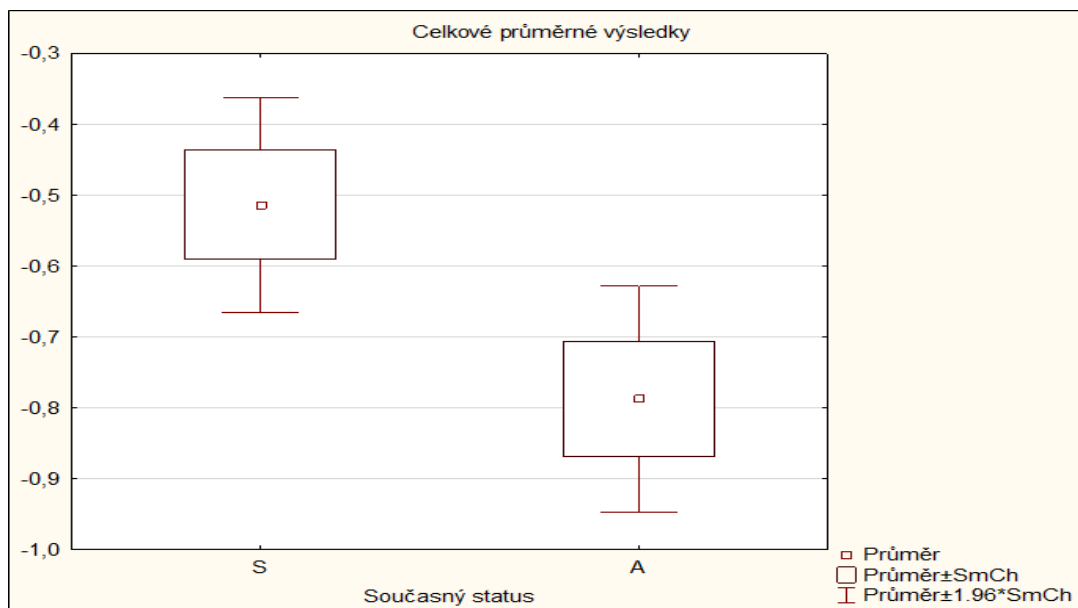
H₁: Celková spokojenost s oborem Sociální pedagogika je u absolventů ÚPV nižší než u studentů ÚPV.

H₀: Mezi studenty absolventy ÚPV není žádný rozdíl v celkové spokojenosti s oborem Sociální pedagogika.

Hodnoty v tabulce ukazují rozdílnou spokojenost s oborem Sociální pedagogika mezi studenty a absolventy. Směrodatná odchylka nám takový jednoznačný rozdíl mezi oběma skupinami nepřináší, tedy jednotlivé hodnoty jsou u obou respondentů stejně nakupeny kolem aritmetického průměru. Dle tabulky jsou absolventi více s oborem nespokojeni. Tyto výsledky nám přináší také graf.

Současný status	Celkový průměr	Směrodatná odchylka
<i>Student (S)</i>	-0,513436	0,735008
<i>Absolvent (A)</i>	-0,787638	0,714202

Tab. č. 12: Spokojenost dle současného statusu



Graf č. 2: Spokojenost s oborem ve vztahu ke studentům a absolventům ÚPV

Pomocí dvouvýběrového T-testu, kterého používáme pro srovnání nezávislých vzorků dvou skupin, můžeme na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu zamítnout a přijmout hypotézu alternativní. Dosáhli jsme totiž hodnoty, která je menší než hladina významnosti ($p = 0,015$). Celková spokojenost s oborem Sociální pedagogika je u absolventů ÚPV nižší než u studentů ÚPV. Dále tento test byl proveden pro každou dimenzi dotazníku zvlášť, tedy pro dimenze materiální zázemí, spolehlivost, zodpovědnost, jistota a empatie. Ukázalo se, že pouze ve dvou oblastech jsou absolventi více nespokojeni než studenti, a to v oblasti **hmotné zajištění**, kde je p-hodnota nižší než hladina významnosti ($p = 0,049$) a v oblasti **zodpovědný přístup** ($p = 0,015$), v obou případech na hladině významnosti 0,05. V jiných dimenzích dotazníku nenastaly statisticky významné rozdíly ve spokojenosti mezi těmito dvěma skupinami.

2. *Existují u studentů a absolventů ÚPV rozdíly ve spokojenosti s oborem Sociální pedagogika ve vztahu k jejich pohlaví?*

H₂: Muži z řad studentů i absolventů ÚPV jsou spokojenější s oborem Sociální pedagogika, nežli ženy studentky a absolventky ÚPV.

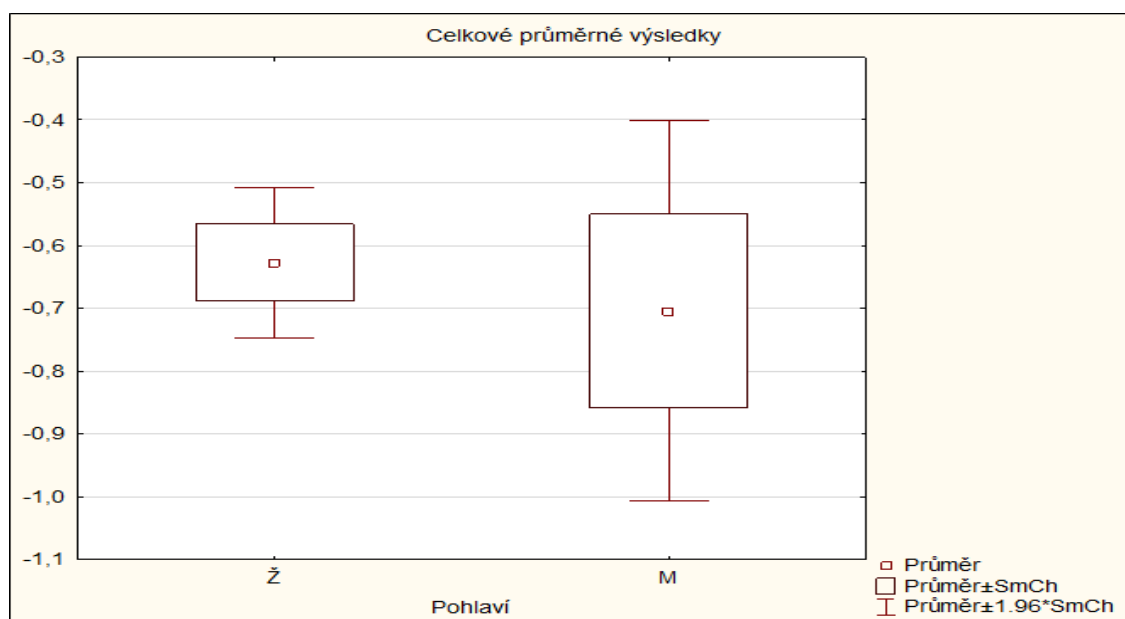
H₀: Z hlediska pohlaví studentů i absolventů ÚPV neexistuje rozdíl ve spokojenosti s oborem Sociální pedagogika.

Následující tabulka, rozdělená dle pohlaví, představuje celkovou průměrnou spokojenost a směrodatnou odchylku. Tato tabulka je znázorněna v krabicovém grafu. Z naměřených

hodnot lze vidět, že spokojenost s oborem Sociální pedagogika u mužů a žen je velmi podobná, pouze s tou změnou, že u žen jsou hodnoty více nakupeny kolem průměru. Ale je možno konstatovat, že obě skupiny jsou víceméně spokojeny.

Pohlaví	Celkový průměr	Směrodatná odchylka
<i>Žena (Ž)</i>	-0,626859	0,721243
<i>Muž (M)</i>	-0,704431	0,817423

Tab. č. 13: Spokojenost dle pohlaví



Graf č. 3: Spokojenost s oborem dle pohlaví

Parametrickým testem T-testem byla zkoumána i další hypotéza. Na základě tohoto testu nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu ($p = 0,612$), a tedy ji přijímáme. Z hlediska pohlaví studentů i absolventů ÚPV neexistuje rozdíl ve spokojenosti s oborem Sociální pedagogika.

3. *Existují u studentů a absolventů ÚPV rozdíly ve spokojenosti s oborem Sociální pedagogika v závislosti na formě studia?*

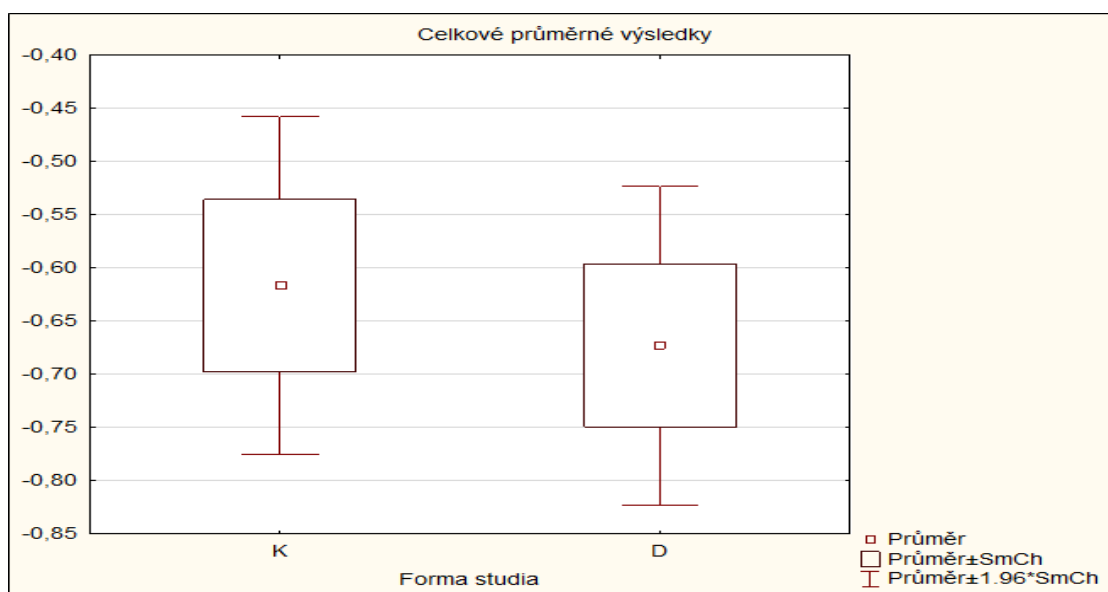
H₃: Studenti a absolventi ÚPV kombinované formy studia prokazují vyšší spokojenost než studenti a absolventi ÚPV denní formy studia.

H₀: Z hlediska formy studia není mezi studenty a absolventy ÚPV rozdíl ve spokojenosti s oborem Sociální pedagogika.

Opět nám tabulka i graf přinášejí přibližně shodné výsledky ve spokojenosti dle formy studia.

Forma studia	Celkový průměr	Směrodatná odchylka
<i>Kombinovaná (K)</i>	-0,616591	0,802284
<i>Denní (D)</i>	-0,672920	0,634824

Tab. č. 14: Spokojenost dle formy studia



Graf č. 4: Spokojenost s oborem dle formy studia

Díky T-testu přijímáme nulovou hypotézu ($p = 0,628$), a proto hypotézu alternativní odmítáme. A tím se nám nepotvrdil rozdíl ve spokojenosti s oborem Sociální pedagogika z hlediska formy studia mezi studenty a absolventy ÚPV.

4. Existují u studentů a absolventů ÚPV rozdíly ve spokojenosti s oborem Sociální pedagogika v závislosti na studijním programu?

H₄: Studenti a absolventi magisterského studijního programu ÚPV jsou s oborem Sociální pedagogika spokojenější nežli studenti a absolventi bakalářského studijního programu ÚPV.

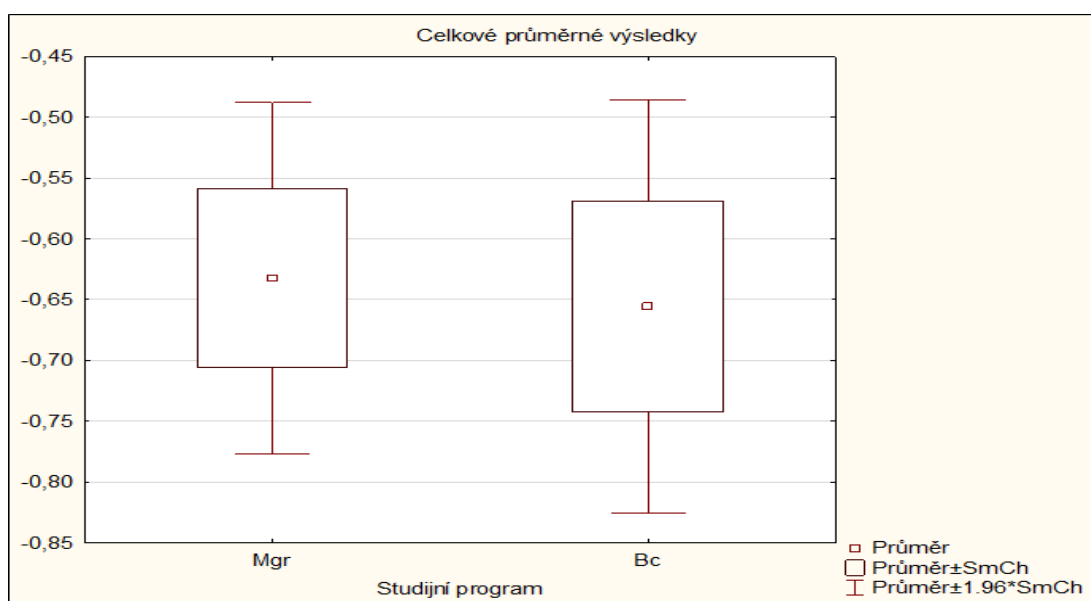
H₀: Z hlediska studijního programu není mezi studenty a absolventy ÚPV rozdíl ve spokojenosti s oborem Sociální pedagogika.

Tabulka nám přináší velmi podobné výsledky jako tabulky předchozí, tedy spokojenost s oborem se neliší v závislosti na studijním programu, pouze s tím rozdílem, že u magister-

ského studijního programu je nepatrně menší rozptýlení naměřených hodnot kolem průměru. Je možno vidět i v následujícím grafu.

Studijní program	Celkový průměr	Směrodatná odchylka
<i>Magisterský (Mgr)</i>	-0,632110	0,779875
<i>Bakalářský (Bc)</i>	-0,655657	0,644583

Tab. č. 15: Spokojenost dle studijního programu



Graf č. 5: Spokojenost s oborem dle studijního programu

Stejným testem jsme zkoumali odlišnost ve spokojenosti s oborem Sociální pedagogika z hlediska magisterského a bakalářského studijního programu. Díky výsledku, který jsme dostali pomocí toho testu, nemůžeme nulovou hypotézu opět odmítnout ($p = 0,847$). Slovně jinak řečeno, že z hlediska studijního programu není mezi studenty a absolventy ÚPV rozdíl ve spokojenosti s oborem Sociální pedagogika.

5.4 Shrnutí výzkumu

V empirické části diplomové práce jsme se zaměřili na realizaci výzkumného šetření, jehož cílem bylo zmapovat spokojenost studentů a absolventů Ústavu pedagogických věd s oborem Sociální pedagogika UTB ve Zlíně. Hlavním cílem bylo tedy zjištění, zda existují statisticky významné rozdíly ve spokojenosti mezi respondenty dle jejich aktuálního statusu, pohlaví, studijního programu a dle formy studia. Pomocí výzkumných otázek jsme se chtěli dozvědět, jak dotazovaní hodnotili obor Sociální pedagogika dle pěti oblastí a v neposlední řadě jsme chtěli zjistit, s čím konkrétně jsou studenti a absolventi spokojeni a s čím na druhou stranu ne-

spokojeni. Ze záměru našich cílů nám vyplynul kvantitativně orientovaný výzkum, a také nám umožnil získat velké množství informací v krátkém časovém úseku. Pro sběr potřebných dat jsme zvolili metodu dotazníku, respektive kvazistandardizovaný dotazník SERVQUAL, a to z toho důvodu, že je obecně uznávanou metodou zjišťující spokojenost. V tomto dotazníku jsou položky rozděleny do pěti dimenzí. Našeho dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 167 respondentů, kteří studují nebo studovali obor Sociální pedagogika ÚPV.

Z výzkumných otázek jsme vytvořili hypotézy, které jsme na vztahové úrovni vyhodnotili pomocí dvouvýběrového T-testu. Před zvolením vhodného statistického testu významnosti jsme zjistili, že naše data pocházejí z normálního rozdělení, a proto jsme mohli využít parametrického testu.

Z našich výsledků jsme se dozvěděli, že názor studentů a absolventů ÚPV z hlediska spokojenosti s oborem Sociální pedagogika není jednoznačně vyhraněný, tedy nejsou ani výrazně spokojeni a ani výrazně nespokojeni, pouze v určité oblasti mírně negativní. Jako mírně negativní respondenti označili položku týkající se pedagogických pracovníků, a to konkrétně jejich znalostí vést výuku a jejich dodržení slibů. Oproti tomu relativně kladně ohodnotili materiální vybavení ústavu. Z hlediska oblastí dotazníků lze výsledky shrnout od nejlépe po nejhůře hodnocené dimenze, a to takto: 1. hmotné zajištění; 2. empatie; 3. zodpovědnost; 4. spolehlivost a 5. jistota.

Porovnáme-li výsledky, které rozdělují respondenty na studenty a absolventy, jednoznačně můžeme říci, že absolventi vyjádřili větší nespokojenost s oborem oproti studentům. U absolventů jsme ani u jedné položky nezískali pozitivní, tedy kladné hodnocení. Ale pořád skrz záporné hodnocení se výsledky pohybovalo převážně do -1, tedy značící velmi mírnou nespokojenost spíše pořád spokojenost. Studenti ohodnotili kladně jednu položku, která vyjadřovala individuální přístup ze strany pedagogických pracovníků.

Na základě výsledků, které jsme dostali pomocí T-testu, jsme v případě hypotéz, a to konkrétně H_2 , H_3 , H_4 , museli přijmout nulové hypotézy na hladině významnosti 0,05. Nepotvrdily se nám tak statisticky významné rozdíly v hodnocení spokojenosti s oborem Sociální pedagogika dle pohlaví, formě studia a studijního programu.

Pouze u hypotézy H_1 jsme mohli přijmout hypotézu alternativní, která vyjádřila u absolventů ÚPV nižší nespokojenost s oborem nežli u studentů. Dále jsme v rámci této hypotézy zkoumali, zda existuje rozdíl ve spokojenosti v oblastech dotazníků mezi respondenty.

Pouze ve dvou případech, a to v dimenzi hmotné zajištění a zodpovědnost se ukázala opět nižší nespokojenost u absolventů. V ostatních oblastech jsme nenašli statistické rozdíly v hodnocení.

5.5 Doporučení pro praxi

Tato práce přinesla přínos oboru Sociální pedagogika UTB ve Zlíně. Jelikož tento obor hodnotili studenti a absolventi této univerzity, nelze přínos pojmout globálně. Ale aby byla práci přikládána větší váha a bylo by z ní možné vyvodit konkrétní důsledky, doporučovali bychom, aby byla věnována tomu výzkumnému šetření větší pozornost ze strany školy. Což znamená, že by se výzkum realizoval u většího vzorku. Studenti se sice již přes portál vyjadřují ke studiu a k pedagogickým pracovníkům, ale nemají možnost ohodnotit např. materiální vybavení a obor jako celek. Toto hodnocení nemusí každý respondent brát jako anonymní. Studenti tedy mají možnost nějakým způsobem hodnotit, ale absolventi se již zpětně vyjádřit nemohou.

Jak jsme se dozvěděli, nejlépe ohodnotili dimenzi hmotné zajištění, ale pořád se nejednalo o jednoznačnou spokojenost, proto bychom navrhovali, aby se pro další zkoumání využilo pět dimenzí, které by se rozšířily na podrobnější položky. Tyto položky by tak přímo poukázaly na konkrétní spokojenost či nespokojenost. Například bychom přidali v dimenzi zodpovědnost položky typu: Pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika nabízejí dostatek konzultačních hodin, pokud jde o nové učivo nebo možnosti osobní konzultace. Pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika ÚPV dokáží využívat zkušeností a používají vlastní metody výuky (efektivní). Pedagogičtí pracovníci byli vždy dostatečně kvalifikováni v jejich vyučujících předmětech. Cílům oboru Sociální pedagogika ÚPV a jednotlivým předmětům odpovídá obsah, metody a struktura výuky, aj. Na takové úrovni fungují již v zahraničí řada podobných nestandardizovaných dotazníků, které jsme v práci zmínili a to např. High School Satisfaction Questionnaire, Student Satisfaction Questionnaire, aj.

Z takových výsledků by bylo přímo vidět, jaké položky jsou pozitivně hodnoceny, a u těch by si škola měla udržet danou úroveň uspokojení. U negativních položek by měla začít pracovat na postupném odstraňování nebo alespoň zmírnění. Víme, že musíme brát na uvážení, že nelze splnit každé přání každému studentovi, ale zaměřit se na ty položky, které se nejčastěji objevují a které jsou nejhůře hodnoceny. Je to návrh, který by danému oboru při-

nesl zřetelný pohled ze strany respondentů, který se také odráží v kvalitě a v úrovni dosaženého vzdělání.

Proto, aby byl tento výzkum maximálně efektivní, bylo by potřeba vytvořit výzkumnou skupinu, která by se zabývala pouze tímto směrem. A to z toho důvodu, že např. realizace takového výzkumu je u absolventů velmi náročná, a to jak s oslovením a s návratností, tak také z hlediska časového. Tato skupina, která by výzkum prováděla, by spadala pod Ústav pedagogických věd UTB ve Zlíně a v rámci realizace by se mohla zaměřit také na zjištění, které oblasti studentům chybí nebo které absolventi po celé délce studia postrádali. Na druhou stranu ale víme, že by byla nutná podpora ze strany státu, který by výzkum financoval. Stát by měl usilovat o kvalitní obor se spokojenými studenty.

ZÁVĚR

V této práci jsme se zabývali spokojeností studentů a absolventů s vybranými aspekty oboru Sociální pedagogika UTB ve Zlíně. Respondenti nám díky této práci ohodnotili obor z určitých hledisek a přinesli nám tak pohled jejich očima jak na nedostatky, tak také na oblasti vedoucí k jejich uspokojení. Snažili jsme se o to, aby sami dotazovaní poukázali na aspekty studijního oboru, které jsou pro ně důležité a které preferují. A tyto jejich preference ohodnotili ve srovnání s realitou, tedy jak kvalitně je daný aspekt studijním oborem Sociální pedagogika realizován. A právě samotná kvalita, která je výsledkem dlouhodobé, průběžné a opakující se evaluace, se odrazuje v určitém hodnocení, tedy ve spokojenosti. Právě výsledná spokojenost v sobě nese řadu dalších, na sebe se navazujících aspektů, které se převážně projevují v budoucnu, např. spokojenost studentů a jejich následná reference směřující k novým zájemcům o studium.

Diplomová práce měla za úkol přinést jasné a srozumitelné vymezení teoretických východisek týkajících se dané problematiky. Díky jednotlivým kapitolám bychom měli být schopni porozumět praktickému obsahu jako celku. Teoretická část byla rozvržena do tří stěžejních kapitol, které korespondují s realizací výzkumného šetření v praktické části této práce.

První kapitola přinesla celkový pohled na evaluaci a autoevaluaci, přes definování obecných pojmů, dále přes vymezení rozdílu mezi evaluací a hodnocením. Zaměřila se také na hodnocení prováděné pedagogickými pracovníky, vývoj evaluace v české pedagogice a v neposlední řadě poukázala na metody a techniky, kterými lze toto hodnocení ve školním prostředí provádět.

V následné části práce jsme uvedli rozdíly mezi kvalitou a spokojeností, formulovali kvalitu dle TQM a definovali metody, jako např. CAF, SERVQUAL, aj. díky kterým je možno spokojenost získat. A jako poslední jsme zmínili kapitolu zabývající se sociální pedagogikou a z ní plynoucí studijním oborem, profesí sociálního pedagoga a jeho uplatněním. Tato poslední část práce je zde zahrnuta záměrně, protože studenti a absolventi Ústavu pedagogických věd v našem výzkumném šetření hodnotili obor, který studují nebo již studovali, a to právě obor Sociální pedagogika UTB ve Zlíně.

Samotné posuzování spokojenosti v jakékoliv oblasti přináší výsledky, které jsou značně ovlivněny subjektivně, a proto tento jev není snadno měřitelný a uchopitelný. Z toho důvo-

du jsme při realizaci dotazníkového šetření v praktické části použili kvazistandardizovaný dotazník SERVQUAL. Tento dotazník se skládal ze dvou částí, každá s dvaceti dvěma otázkami, které byly sestaveny dle pěti dimenzí. V první řadě jsme vyhodnotili dotazník jako celek, tedy celkovou spokojenost respondentů s oborem. Stanovili jsme celkovou průměrnou spokojenost pro každou skupinu respondentů a na základě T-testu jsme zjišťovali, zda mezi skupinami existuje statisticky významný rozdíl. Výsledky nám přinesly zjištění, že absolventi jsou s oborem Sociální pedagogika ÚPV více nespokojeni nežli studenti. U ostatních proměnných (pohlaví, studijní program a forma studia) žádný statisticky významný rozdíl nenastal. Výsledky plynoucí z rozdělní dotazníku na pět dimenzí poukázaly pouze na dvě oblasti, ve kterých byli opět absolventi více nespokojeni oproti studentům, a to hmotné zajištění a zodpovědný přístup. V ostatních dimenzích se rozdíl neobjevil.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica et al. *Sociálna pedagogika pre stredné pedagogické školy, pedagogické a sociálne akadémie a pedagogické a kulturne akadémie*. Bratislava: SPN Mladé letá, 2005. ISBN 80-10-00485-5.
- [2] BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [3] BAKOŠOVÁ, Zlatica et al. *Teórie sociálnej pedagogiky: Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: SAV, 2011. ISBN 978-80-970675-0-2.
- [4] BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociálna pedagogika v novom tisícročí. In: *Sociální pedagogika v současné společnosti. Sborník příspěvků z odborného semináře*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd, 2007. ISBN 978-80-7318-579-4.
- [5] CAF Education 2013. In. *Eipa.eu* [online]. © 2015 [cit. 2014-12-20]. Dostupné z: http://www.eipa.eu/files/CAF_Education2013_web.pdf.
- [6] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 9788024713694.
- [7] CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2014. ISBN 9788074544200.
- [8] DEÁK, Petr et al. *Kvalita a image manažerských škol*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-735-7090-4.
- [9] EMMEROVÁ, Ingrid. Sociální pedagog v škole – současnost a perspektivy. In: *Sociální pedagogika v současné společnosti. Sborník příspěvků z odborného semináře*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd, 2007. ISBN 978-80-7318-579-4.
- [10] FIALA, Alois. Přístup k managementu kvality. In: *Kvalita.reformy-msmt.cz* [online]. © 2010–2014 [cit. 2015-12-08]. Dostupné z: http://kvalita.reformy-msmt.cz/materialy-projektu/ka-2?file=vloz_soubor&id=97&task=download.

- [11] COUFALOVÁ, Šárka. *Sociální pedagogika jako obor studia na vysokých školách v České republice*. Brno, 2006. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Katedra Sociální pedagogiky.
- [12] CHVÁTALOVÁ, A., J. KOHOUTEK a H. ŠEBKOVÁ. *Zajišťování kvality v českém vysokém školství*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. ISBN 978-80-7380-154-0.
- [13] CHUDÝ, Š., S. KAŠPÁRKOVÁ, Š. KROČKOVÁ a A. MASARIKOVÁ. The Success of UTB Social Pedagogy Study Discipline Graduates in Working Practice. *The New Educational Review* [online]. 2009, roč. 18, č. 2, s. 34-43 [cit. 2014-12-15]. ISSN 1732-6729. Dostupné z: http://www.educationalrev.us.edu.pl/vol/tner_2_2009.pdf.
- [14] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8303-X.
- [15] HUDEC, T., M. MALČÍK a M. RANGL. *Kvalita ve vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-293-4.
- [16] ILJAZ, A et al. An Empirical Model Of Student Satisfaction: Case Of Pakistani Public Sector Business Schools. *Journal of Quality and Technology Management* [online]. 2011, roč. 7, č. 2, s. 91-114 [cit. 2014-12-07]. ISSN-1816-2185. Dostupné z: http://pu.edu.pk/images/journal/iqtm/PDF-FILES/06-Student_Satisfaction.pdf.
- [17] Informace o studijním programu. In: *UTB.cz* [online]. © 2000 – 2014 [cit. 2014-11-04]. Dostupné z: <http://ects.utb.cz/plan/7539?lang=cs>.
- [18] JIREČKOVÁ, Ilona. Kritéria kvality školy z pohledu České školní inspekce a systémů řízení kvality ISO a CAF. *Pedagogická orientace* [online]. 2011, roč. 21, č. 1, s. 70-84. ISSN 1211-4669. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2011/pedor11_1_kriteriakvalityskoly_jireckova.pdf.
- [19] KNOTOVÁ, Dana. K tradicím a vývoji sociální pedagogiky v České republice. In: *Sociální pedagogika v současné společnosti. Sborník příspěvků z odborného semináře*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd, 2007. ISBN 978-80-7318-579-4.

- [20] KOČVAROVÁ, Ilona. Zjišťování spokojenosti ve škole s využitím dotazníku Servqual. *E-Pedagogium* [online]. 2014, roč. 2014, č. 1, s. 38-54 [cit. 2014-09-20]. Dostupné z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2014/e-Pedagogium_1-2014.pdf.
- [21] KOČVAROVÁ, Ilona. Spokojenost klientů školy očima vedoucích a pedagogických pracovníků. *Orbis scholae* [online]. 2014, roč. 2013, roč. 7, č. 1, s. 67-77 [cit. 2014-10-15]. ISSN 2336-3177. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2013/2013_1_04.pdf.
- [22] KRAUS, Blahoslav. K současnému stavu sociální pedagogiky. In: *Sociální pedagogika v současné společnosti. Sborník příspěvků z odborného semináře*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd, 2007. ISBN 978-80-7318-579-4.
- [23] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-807-3673-833.
- [24] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2001. ISBN 80-731-5004-2.
- [25] KUNČAROVÁ, Jitka a NEZVALOVÁ Danuše. *Kvalita školy: ověřování kvality školy*. Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-198-6.
- [26] MAĽOVÁ, Miriam. *Súčasnú možnosti uplatnenia sociálneho pedagóga v praxi*. In: *Sociální pedagogika v současné společnosti. Sborník příspěvků z odborného semináře*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd, 2007. ISBN 978-80-7318-579-4.
- [27] NENADÁL, Jaroslav. *Měření v systémech managementu jakosti*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-726-1054-6.
- [28] NENADÁL, Jaroslav et al. *Moderní systémy řízení jakosti: quality management*. 2. dopl. vyd. Praha: Management Press, 2002. ISBN 978-80-7261-071-6.
- [29] NEZVALOVÁ, Danuše. *Moduly pro profesní přípravu učitele přírodovědných předmětů a matematiky: modulární přístup v počáteční přípravě učitelů přírodo-*

- vědných předmětů pro střední školy: [učební text]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-802-4419-121.
- [30] POTMĚŠILOVÁ, Petra et al. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3831-3.
- [31] PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-802-4734-705.
- [32] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.
- [33] PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
- [34] PŮČEK, Milan et al. *Měření spokojenosti v organizacích veřejné správy: soubor příkladů*. Praha: Ministerstvo vnitra České Republiky, 2005. ISBN 80-239-6154-3.
- [35] RATCLIFF, L. James. Hodnocení kvality a akreditace vysokoškolského vzdělávání v U.S.A. In: *Sborník ze tří seminářů k problematice hodnocení kvality na vysokých školách*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 1998, s. 10-27. ISBN 80-238-2475-9.
- [36] ROTH, Oto. K některým teoretickým problémům hodnocení kvality ve vysokém školství. In: *Hodnocení kvality vysokých škol jako světový problém*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 1997, s. 7-23. ISBN 80-238-0656-4.
- [37] RUDA, Tomáš, Michaela AUGUSTOVÁ a Jan ŠÍMA. Aplikace metody Servqual pro hodnocení kvality služeb ve sportu. *Česká kinantropologie* [online]. 2012, roč. 16, č. 4, s. 47-54 [cit. 2014-09-15]. Dostupné z: <http://www.ceskakinantropologie.cz/index.php/TestJournal/article/viewFile/220/9>.
- [38] SLAVÍK, Milan et al. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4054-6.
- [39] SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8262-9.
- [40] SMUTEK, Martin. *Evaluace sociálních programů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-704-1811-7.

- [41] SUKUPOVÁ, Erika. Aktuálne úlohy sociálnej pedagogiky v súčasnosti z pohľadu prof. Ondreja Baláža - nestora slovenskej sociálnej pedagogiky. In: *Sociální pedagogika ve střední Evropě*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009. ISBN 978-80-87182-08-6.
- [42] SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketing školy*. Zlín: EKKA, 1996. ISBN 80-902-2008-8.
- [43] SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketingové řízení školy*. Praha: ASPI, 2006. ISBN 80-735-7176-5.
- [44] VAŠŤATKOVÁ, Jana. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1422-8.
- [45] WAGNEROVÁ, Irena. *Psychologie práce a organizace: nové poznatky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3701-0.
- [46] WOODHOUSE, David. Externí hodnocení, sebehodnocení, mezinárodní záměry a srovnání těchto procesů. In: *Sborník ze tří seminářů k problematice hodnocení kvality na vysokých školách*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 1998, s. 112-145. ISBN 80-238-2475-9.
- [47] ŽUMÁROVÁ, Monika. Univerzálnost profese sociálního pedagoga. In: *Sociální pedagogika v současné společnosti. Sborník příspěvků z odborného semináře*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd, 2007. ISBN 978-80-7318-579-4.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj.	A jiné
Atd.	A tak dále
Apod.	A podobně
CAF	The Common Assessment Framework
č.	Číslo
ČŠI	Česká školní inspekce
EFQM	Evropské nadace pro řízení kvality
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
Obr.	Obrázek
RVP	Rámcový vzdělávací program
Tab.	Tabulka
Tj.	To je
TQM	Total quality managenet
Tzv.	Tak zvaně
ÚPV	Ústav pedagogických věd
UTB	Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1: Rozdíl mezi hodnocením a evaluací	14
Obr. č. 2: Model spokojenosti klientů ve škole	28

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1: Dělení respondentů dle pohlaví	54
Tab. č. 2: Dělení respondentů dle současného statusu.....	55
Tab. č. 3: Výsledné hodnoty z odpovědí studentů a absolventů ÚPV na škálové položky	58
Tab. č. 4: Pořadí škálových položek od nejhorších po nejlepší dle průměrných výsledků.	59
Tab. č. 5: Průměrné výsledky dle dimenzí dotazníku	61
Tab. č. 6: Průměrné výsledky pěti dimenzí dotazníku dle studentů a absolventů	62
Tab. č. 7: Tři nejlépe hodnocené položky studenty	63
Tab. č. 8: Tři nejlépe hodnocené položky absolventy.....	63
Tab. č. 9: Tři nejhůře hodnocené položky studenty	64
Tab. č. 10: Tři nejhůře hodnocené položky absolventy	64
Tab. č. 11: Test normality dat	65
Tab. č. 12: Spokojenost dle současného statusu	66
Tab. č. 13: Spokojenost dle pohlaví.....	68
Tab. č. 14: Spokojenost dle formy studia	69
Tab. č. 15: Spokojenost dle studijního programu	70

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Histogram ověření normality	66
Graf č. 2: Spokojenost s oborem ve vztahu ke studentům a absolventům ÚPV.....	67
Graf č. 3: Spokojenost s oborem dle pohlaví.....	68
Graf č. 4: Spokojenost s oborem dle formy studia.....	69
Graf č. 5: Spokojenost s oborem dle studijního programu	70

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážení respondenti,

dovoluji si Vás oslovit s prosbou o vyplnění dotazníku, který slouží pouze k výzkumným účelům diplomové práce na téma *“Spokojenost studentů a absolventů s vybranými aspekty studijního oboru Sociální pedagogika”*. Tento dotazník je zcela anonymní.

Pokyny pro vyplnění

Pro každé tvrzení, prosím, uveďte výši, do jaké míry se shoduje Váš názor na obor Sociální pedagogika Ústavu pedagogických věd (dále jen „ÚPV“) Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně. To znamená že, zakroužkováním čísla 1 vyjadřujete „*silný nesouhlas*“ a zakroužkováním číslo 5 „*silný souhlas*“ s daným tvrzením. Můžete označit jakékoliv číslo uprostřed, které lépe vystihuje Váš názor na obor Sociální pedagogika.

Předem děkuji za věnovaný čas a Vaše odpovědi.

Bc. Kateřina Musilová
Studentka sociální pedagogiky
UTB ve Zlíně

I. ČÁST: Očekávání studentů a absolventů od oboru Sociální pedagogika ÚPV.						
Označte, prosím, na škále, jak důležité jsou pro Vás tyto položky:						
1.1	Je pro mě důležité, aby ÚPV měl moderní vybavení, jako např. speciální učebny.	1	2	3	4	5
1.2	Je pro mě důležité, aby prostory ÚPV byly hezké a udržované.	1	2	3	4	5
1.3	Je pro mě důležité, aby se pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika prezentovali vhodně a přiměřeně ke své pracovní pozici (vzhled, vyjadřování).	1	2	3	4	5
1.4	Je pro mě důležité, aby ÚPV měla poutavé a aktuální internetové stránky.	1	2	3	4	5
1.5	Je pro mě důležité, aby pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika dodržovali dané sliby a plnili je včas.	1	2	3	4	5
1.6	Pokud mám nějaký problém, je pro mě důležité, aby pedagogičtí pracovníci a vedení ÚPV dělali vše pro to, aby můj problém vyřešili.	1	2	3	4	5
1.7	Je pro mě důležité, aby na ÚPV vše fungovalo bez problémů a nedocházelo příliš často ke změnám pedagogických pracovníků nebo rozvrhu.	1	2	3	4	5
1.8	Je pro mě důležité, aby se na ÚPV dodržovala stanovená pravidla.	1	2	3	4	5
1.9	Je pro mě důležité, aby mi pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika vedli v pořádku záznamy, které se mě týkají (absence,	1	2	3	4	5

studijní výsledky, atd.)					
1.10 Je pro mě důležité, aby pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika dávali studentům jasné požadavky a termíny jejich splnění.	1	2	3	4	5
1.11 Je pro mě důležité, aby pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika byli studentům pravidelně k dispozici i mimo výuku (konzultace).	1	2	3	4	5
1.12 Je pro mě důležité, pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika byli vždy ochotni pomoci studentům.	1	2	3	4	5
1.13 Je pro mě důležité, aby se pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika vždy snažili vysvětlit studentům to, čemu nerozumí.	1	2	3	4	5
1.14 Je pro mě důležité, aby chování pedagogických pracovníků oboru Sociální pedagogika vzbuzovalo u studentů důvěru.	1	2	3	4	5
1.15 Je pro mě důležité, abych se na ÚPV cítil/a bezpečně a nebál/a se řešit své problémy.	1	2	3	4	5
1.16 Je pro mě důležité, aby pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika měli ke studentům přátelský přístup.	1	2	3	4	5
1.17 Je pro mě důležité, aby pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika měli dostatečné znalosti k tomu, aby mohli vést výuku a odpovídat na dotazy studentů.	1	2	3	4	5
1.18 Je pro mě důležité, aby se vedení ÚPV snažilo vyhovět individuálním požadavkům studentů.	1	2	3	4	5
1.19 Je pro mě důležité, aby byly na ÚPV stanoveny konzultační hodiny pro studenty v době, která mi vyhovuje.	1	2	3	4	5
1.20 Je pro mě důležité, aby se mi pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika věnovali individuálně podle mých potřeb.	1	2	3	4	5
1.21 Je pro mě důležité, aby se ÚPV snažil poskytovat studentům co nejlepší vzdělání.	1	2	3	4	5
1.22 Je pro mě důležité, aby se pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika zajímali také o mé osobní zájmy či problémy.	1	2	3	4	5

II. ČÁST: Hodnocení oboru Sociální pedagogika ÚPV studenty a absolventy.						
Na škále prosím ohodnoťte pedagogické pracovníky oboru Sociální pedagogika ÚPV z hlediska těchto položek:						
2.1	Náš ÚPV má moderní vybavení, jako např. speciální učebny.	1	2	3	4	5
2.2	Prostory našeho ÚPV jsou hezké a udržované.	1	2	3	4	5
2.3	Pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika se prezentují vhodně a přiměřeně ke své pracovní pozici (vzhled, vyjadřování).	1	2	3	4	5
2.4	Internetové stránky našeho ÚPV jsou poutavé a aktuální.	1	2	3	4	5
2.5	Pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika dodržují dané sliby a plní je včas.	1	2	3	4	5
2.6	Pokud mám nějaký problém, pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika a vedení ÚPV dělají vše pro to, aby můj problém vyřešili.	1	2	3	4	5
2.7	Náš ÚPV funguje bez problémů a nedochází zde příliš často ke změnám pedagogických pracovníků nebo rozvrhu.	1	2	3	4	5
2.8	Náš ÚPV dodržuje stanovená pravidla.	1	2	3	4	5
2.9	Pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika vedou v pořádku záznamy, které se mě týkají (absence, studijní výsledky, atd.)	1	2	3	4	5

2.10	Pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika dávají studentům jasné požadavky a termíny jejich splnění.	1	2	3	4	5
2.11	Pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika jsou studentům pravidelně k dispozici i mimo výuku (konzultace).	1	2	3	4	5
2.12	Pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika jsou vždy ochotni pomoci studentům.	1	2	3	4	5
2.13	Pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika se vždy snaží vysvětlit studentům to, čemu nerozumí.	1	2	3	4	5
2.14	Chování pedagogických pracovníků oboru Sociální pedagogika vzbuzuje u studentů důvěru.	1	2	3	4	5
2.15	Na našem ÚPV se cítím bezpečně a nebojím se zde řešit své problémy.	1	2	3	4	5
2.16	Pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika mají ke studentům přátelský přístup.	1	2	3	4	5
2.17	Pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika mají dostatečné znalosti k tomu, aby mohli vést výuku a odpovídat na dotazy studentů.	1	2	3	4	5
2.18	Vedení našeho ÚPV se snaží vyhovět individuálním požadavkům studentů.	1	2	3	4	5
2.19	Na našem ÚPV a na studijním oddělení jsou stanoveny úřední hodiny pro studenty v době, která mi vyhovuje	1	2	3	4	5
2.20	Pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika se mi věnují individuálně podle mých potřeb.	1	2	3	4	5
2.21	Našemu ÚPV záleží na tom, aby poskytovala studentům co nejlepší vzdělání.	1	2	3	4	5
2.22	Pedagogičtí pracovníci oboru Sociální pedagogika se zajímají také o mé osobní zájmy či problémy.	1	2	3	4	5

Informativní položky:

Pohlaví	a) Žena
	b) Muž
Současný status	a) Student
	b) Absolvent
Studijní program	a) Bakalářský
	b) Magisterský
Forma studia	a) Denní
	b) Kombinovaná