

Srovnání studijního oboru sociální pedagogika v ČR a Slovinsku z hlediska kvality výuky a kurikula

Veronika Mamulová

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Veronika Mamulová**

Osobní číslo: **H140131**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Srovnání studijního oboru Sociální pedagogika v České republice a Slovinsku z hlediska kvality výuky a kurikula**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti kurikula sociální pedagogiky, hodnocení kvality vysokoškolské výuky a sociálně pedagogických přístupů v České republice a Slovinsku.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

JANÍKOVÁ, Marcela a Kateřina VLČKOVÁ. Výzkum výuky – tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody. Brno: Paido, 2009. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-180-5.

JANÍK, Tomáš, Petr NAJVAR, Milan KUBIATKO a Petr BLAŽEJ. Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje. Brno: Masarykova univerzita, 2011. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-5705-0.

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

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
Ústav pedagogických věd

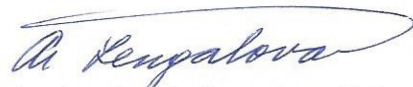
Datum zadání bakalářské práce:

29. listopadu 2016

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2017

Ve Zlíně dne 29. listopadu 2016



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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 24.4.2017

Terunka Mamulová

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Práce je zaměřena na srovnání oboru Sociální pedagogika v České republice a Slovinsku z hlediska kvality výuky a kurikula. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol - v prvních dvou se zabývá sociální pedagogikou jako oborem studia na českých a slovinských vysokých školách. Třetí kapitola teoreticky vymezuje pojmy pedagogická evaluace a kvalita výuky se zaměřením na studentské hodnocení a jeho specifické aspekty. V empirické části, jsou shrnuty výsledky kvantitativního výzkumu, provedeného na základě dotazníkového šetření.

Klíčová slova:

Kvalita výuky, Evaluace, Sociální pedagogika, Studentské hodnocení výuky, Srovnávací výzkum

ABSTRACT

The focus of this work is a comparison of Social pedagogy as a field of study in Czech Republic and Slovenia in terms of instructional quality and curriculum. The theoretical part is divided into three chapters, the first and second chapter is about social pedagogy as a field of study on Czech and Slovenian universities. Third chapter defines terms connected to pedagogical evaluation, instructional quality with focus on student evaluation and its specific aspects. The empirical part summarizes the results of quantitative research which was carried out through a questionnaire.

Keywords:

Instructional quality, Evaluation, Social pedagogy, Student evaluation, Comparative research

Děkuji Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D, za ochotu, vstřícný přístup a poskytnutí cenných rad v rámci vedení mé bakalářské práce. Dále bych ráda srdečně poděkovala Tině Rozmanič, za pomoc při překladu dotazníku. Velký dík ale patří i všem respondentům, kteří byli ochotni věnovat čas vyplnění zmíněného dotazníku.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 STUDIJNÍ OBOR SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V ČESKÉ REPUBLICE	11
1.1 UPLATNĚNÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	13
1.2 STUDIUM SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	13
1.2.1 Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích	14
1.2.2 Masarykova univerzita	15
1.2.3 Ostravská univerzita	16
1.2.4 Univerzita Hradec Králové.....	16
1.2.5 Univerzita Karlova	17
1.2.6 Univerzita Palackého v Olomouci	17
1.2.7 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně	18
2 OBOR SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA VE SLOVINSKU	19
2.1 STUDIUM SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY VE SLOVINSKU	20
3 PEDAGOGICKÁ EVALUACE	22
3.1 ZKOUMANÉ OBLASTI A CÍLE PEDAGOGICKÉ EVALUACE	23
3.2 KVALITA KURIKULA	24
3.3 KVALITA VÝUKY	25
3.3.1 Přístupy ke kvalitě výuky	26
3.4 HODNOCENÍ KVALITY V RÁMCI TERCIALNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	26
3.4.1 Přístupy k provádění evaluace terciálního stupně vzdělávání.....	27
3.4.2 Hodnocení kvality vysokých škol pohledem studentů	28
3.4.3 Výzkumné nástroje pro studentské hodnocení kvality.....	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	33
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	34
5 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	35
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	35
5.1.1 Realizovaná výzkumná šetření	35
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	36
5.3 VÝZKUMNÉ CÍLE	37
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	37
5.5 TECHNIKA SBĚRU DAT A ANALÝZA	38
5.5.1 Analýza dat.....	38
6 VÝSLEDKY	39
6.1 SROVNÁNÍ Z HLEDISKA PŘÍPRAVY, PREZENTACE A VEDENÍ PŘEDNÁŠEK A SEMINÁŘŮ	40
6.2 SROVNÁNÍ Z HLEDISKA PŘÍSTUPU A OSOBNOSTI VYUČJÍCÍCH	45
6.3 SROVNÁNÍ Z HLEDISKA PROPOJENOSTI TEORIE A PRAXE.....	48
6.4 SROVNÁNÍ Z HLEDISKA KVALITY A DOSTUPNOSTI STUDIJNÍCH MATERIÁLŮ.....	52
6.5 DISKUZE.....	55
ZÁVĚR	56

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	57
INTERNETOVÉ STRÁNKY:	59
SEZNAM GRAFŮ	60
PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK.....	61
PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK VE SLOVINŠTINĚ	63

ÚVOD

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“ (Charles Farrar Browne) Tento citát, ačkoliv je velice krátký, dokonale vystihuje skutečnost, že v procesu vzdělávání by nemělo jít pouze o předávání faktů. Student by měl získat víc než jen teoretický základ skládající se z myšlenek jiných, měl by si osvojit schopnost sám tyto myšlenky tvořit a dále posouvat hranice poznání. Je tento cíl v rámci dnešní podoby školství dosažitelný?

Vzdělání je ten nejcennější dar, který můžeme do života získat. Je však školství na takové úrovni, aby mohlo poskytnout základ pro reálnou praxi? Dokáže pedagogové vhodným způsobem motivovat a předat své vědomosti studentům? Jsou používané pedagogické metody stále efektivní v kontextu dnešní, neuvěřitelným tempem se rozvíjející společnosti?

Podobné otázky si klade nejen celá řada odborníků, ale i široká veřejnost. Kvalita výuky a vzdělávání je téma, které již po celá staletí vyvolává neutuchající diskuze, což je také jedním z důvodů, proč se stalo stěžejním tématem této bakalářské práce, která se zabývá srovnáním studijního oboru Sociální pedagogika v České republice a Slovinsku z hlediska kvality výuky a kurikula.

Sociální pedagogika je velmi mladým oborem, který se stále rozvíjí a hledá své právoplatné místo na poli věd. V rámci rozvoje této vědy je na místě se také zamyslet nad tím, jakým způsobem jsou studenti tohoto oboru vzdělávání, jelikož jsou to právě oni, kdo se budou v budoucnu podílet na jeho podobě a pověsti.

Cílem bakalářské práce je v teoretické části čtenáře seznámit v rámci dvou prvních kapitol se sociální pedagogikou jako oborem českých a slovinských vysokých škol. V závěrečné třetí kapitole vymezujeme pojmy pedagogická evaluace, kvalita výuky či kurikula, přičemž se zaměřujeme především na studentské hodnocení a jeho rozličné aspekty, jelikož tato problematika je vysoce relevantní pro uskutečněný kvalitativně vedený výzkum, který srovnává kvalitu výuky a kurikula pohledem studentů závěrečných ročníků prezenčního bakalářského studia v obou zemích.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 STUDIJNÍ OBOR SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V ČESKÉ REPUBLICE

První kapitola je zaměřena na pojetí sociální pedagogiky jakožto oboru studia v České republice. V rámci kapitoly budeme nejdříve hovořit obecně o sociální pedagogice, zejména z hlediska zaměření oboru a následně se přesuneme k pojetí oboru na jednotlivých školách, kde si mimo jiné uvedeme celkové zaměření studia a profil absolventa.

Potměšilová (2013) zmiňuje jeden z hlavních problémů oboru sociální pedagogika, kterým je neinformovanost veřejnosti o funkcích a významu tohoto oboru. Uvádí, že ačkoliv široká veřejnost tento pojem zná, nemá představu o tom, co se pod ním skrývá, nebo jej nedokáže vhodně popsat. Z tohoto důvodu často dochází k záměně s pedagogikou speciální, či se sociální prací. V některých případech je sociální pedagogika chápána jako „honosnější“ název pro vychovatelství.

Nejen z tohoto důvodu je nesmírně důležité dbát na jasné vymezení cílů, předmětu, metod práce a cílové skupiny sociální pedagogiky. Rozhodně se však nejedná o jednoduchý úkol, jelikož v rámci oboru nevládne mezi odborníky v tomto směru shoda.

Kraus (2008 s. 40) uvádí výčet oblastí zaměření sociální pedagogiky takto:

- K objektu výchovy
K formám a podmínkám výchovy
- K cílům výchovy
- K metodám výchovy
- Ve smyslu sociální pomoci

Bakošová (2005) shrnuje pohledy na sociální pedagogiku do čtyř kategorií:

- Pedagogika prostředí
- Pedagogika zkoumající výchovu člověka
- Pedagogika chápající výchovu jako pomoc všem věkovým kategoriím
- Pedagogika zabývající se odchylkami sociálního chování

Kraus (2008) dále hovoří o tom, že sociální pedagogika může být chápána v širším, či užším pojetí. Podle Potměšilové (2013) závisí zaměření jednotlivých škol právě na tom, zda je obor chápán v užším, či širším smyslu.

K širšímu pojetí sociální pedagogiky se přiklání řada autorů, jako například Haškovec, či Cipro. Kraus (2001 s. 12) zmiňuje, že v rámci širšího pojetí se sociální pedagogika zaměřuje na:

- Problémy patologického charakteru
- Jedince ohrožené ve svém rozvoji
- Potencionálně deviantně jednající jedince
- Utváření optimálního způsobu života

Kraus (2001) dále uvádí, že jednou z hlavních charakteristik širšího pojetí sociální pedagogiky je zaměření na celou populaci, na rozdíl od pojetí užšího. Kraus (2004) Užší pojetí sociální pedagogiky dává do souvislosti s enkulturací, či socializací, kdy je předmět zájmu sociální pedagogiky spatřován v práci s dětmi a mládeží, u níž jsou tyto zmíněné procesy narušeny.

Kraus (2008 s. 44) hovoří o tom, že sociální pedagogika, jak mimo jiné vyplývá z jejího názvu, má dvě dimenze, a to sociální a pedagogickou. V rámci sociální dimenze hovoříme o vlivu společnosti na rozvoj jedince, či skupin a dáváme jej do souvislosti s cíli sociální pedagogiky, mezi které patří hledání „východisek a řešení pro optimální rozvoj osobnosti.“

V rámci pedagogické dimenze, Kraus (2008 s. 45), upozorňuje na to, že „centrálním tématem, které prolíná celým obsahem oboru, je rozvoj sociální kreativity, aktivizace sil každého vychovávaného“. Důraz je kladen také na rozvoj životního způsobu jedince, kdy se v rámci sociální pedagogiky zaměřujeme na jeho zušlechťování a optimalizaci.

Na závěr stručného shrnutí oboru si uvedeme metody sociální pedagogiky, které specifikuje Bakošová (2008) :

- Metoda kompenzace nevhodných podnětů
- Metoda posílení vlastních kompetencí
- Metoda nabídky podnětů vyplývající z individuálních potřeb
- Metoda plánování pozitivní perspektivy
- Metoda podpory orientované na seberealizaci
- Výchovné a sociální poradenství
- Preventivní metody

1.1 Uplatnění sociálního pedagoga

Potměšilová (2013) zmiňuje, že ačkoliv má na základě teoretických východisek sociální pedagog široké uplatnění, v reálné praxi se může setkat s problémem, jelikož veřejnost v podstatě často ani netuší, kdo sociální pedagog je a v čem spočívá jeho práce. Pojďme se tedy více zaměřit na možné uplatnění sociálního pedagoga.

Pedagogickou dimenzi uplatnění sociálního pedagogika vymezuje zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, kde je sociální pedagog charakterizován jako pracovník se vzděláním odpovídajícím vzdělání vychovatele, pedagoga volného času a asistenta pedagoga.

Situace je obdobná, pokud se zaměříme na zákon 108/2006 Sb. o sociálních službách, kde se můžeme dozvědět, že sociální pedagogika je přijímána jako vyhovující vzdělání pro výkon profese sociálního pracovníka.

Z těchto zákonů vyplývá, že sociální pedagog by měl být vychovatelem, sociálním pracovníkem a pedagogem volného času v jedné osobě. To se ovšem dle Potměšilové (2013) neshoduje s realitou ani profilem sociálního pedagoga.

Nesmíme opomenout, že dosud není profese sociálního pedagoga uvedena v katalogu prací. Je však potřeba zmínit, že v současné době je stále vyvíjena snaha o optimalizaci této situace, kterou iniciuje především Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice.

Asociace na svých webových stránkách uvádí cíle své činnosti, mezi které patří právě snaha o zařazení sociálního pedagoga do katalogu prací. Dalším z cílů je například rozvíjení sociální pedagogiky jako vědního a studijního oboru, zaměření se na praktické aplikace a podílení se na tvorbě a zavádění standardů. (ASOCPED © 2013)

1.2 Studium sociální pedagogiky

V současné době je možné v České republice sociální pedagogiku studovat na několika univerzitách, a to jak v bakalářském, tak i magisterském studiu. Zaměření studia se liší napříč jednotlivými školami. Tyto rozdíly se pokusíme blíže charakterizovat právě v následující kapitole.

Kde je tedy možné sociální pedagogiku studovat? Pro zodpovězení této otázky uvádíme následující výčet:

- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
- Masarykova univerzita v Brně
- Ostravská univerzita v Ostravě
- Univerzita Hradec Králové
- Univerzita Karlova v Praze
- Univerzita Palackého v Olomouci
- Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Zaměření jednotlivých škol je závislé na tom, zda je obor chápán v užším, či širším smyslu, od čehož se také odvíjí, jaký rozsah znalostí a dovedností se od absolventů očekává. Řada autorů se zabývá specifikací jednotlivých aspektů vzdělávání sociálních pedagogů, což dozajista také ovlivňuje směr, kterým se vydávají jednotlivé školy. Bakošová (2005) mezi požadavky na rozsah znalostí, schopností a dovedností sociálního pedagoga zařazuje například teoretický základ v oblasti výchovy a pedagogiky, porozumění životním cyklům, schopnost specifikovat sociálně – pedagogické aspekty, spolupracovat, aplikovat sociálně – pedagogické poznatky do jiných disciplín a manažerské schopnosti.

1.2.1 Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Z webových stránek univerzity se můžeme dozvědět, že na Jihočeské univerzitě je možné studovat obor Sociální pedagogika pouze v rámci kombinovaného studia bakalářského stupně. Studijní program je realizován pedagogickou fakultou a v jeho rámci by mělo být studentům poskytnuto vysokoškolské vzdělání, především z různých oblastí veřejné správy, nabízí ovšem také přípravu pro pracovníky veřejných institucí zabývajících se sociální prací, prevencí a otázkami bezpečnosti.

Jako cíl studijního programu, který zároveň specifikuje profil absolventa, bylo stanoveno rozvinutí profesních kompetencí v oblastech sociální, preventivní a výchovné práce, pomáhající a poradenské činnosti, jakožto i rozvoj komunikačních, organizačních a řídicích dovedností. (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích © 2017)

1.2.2 Masarykova univerzita

Na webových stránkách univerzity se dozvíme, že na Masarykově univerzitě v Brně je studijní obor Sociální pedagogika realizován hned na dvou fakultách, a to fakultě pedagogické a filozofické, přičemž každá z nich dává oboru jiné zaměření.

Pedagogická fakulta

Na pedagogické fakultě Masarykovy univerzity je možné studovat obor jak prezenční, tak i kombinovanou formou a to v rámci bakalářského i magisterského stupně. Veškeré nabízené obory jsou primárně zaměřeny na rozvoj sociálních a volnočasových kompetencí, které absolvent využije při práci s rozličnými sociálními skupinami v rámci všech stupňů prevence a intervence.

V prezenční formě studia jsou nabízeny obory:

- „Sociální pedagogika a volný čas“, který nabízí různé specializace v průběhu studia. Konkrétně se jedná o dramatickou výchovu, speciální pedagogiku a přírodovědné a technické aktivity ve volném čase.
- nově také „Sociální pedagogika (dvouoborové studium – environmentální edukace)“. Tento obor bude poprvé otevřen na podzim roku 2017

V kombinované formě studia je nabízen tříletý bakalářský a dvouletý navazující magisterský obor s názvem „Sociální pedagogika“. Studenti oboru si v průběhu studia vybírají jedno z následujících zaměření:

- Pedagogika volného času
- Sociální prevence a resocializace
- Multikulturní a Environmentální výchova.

Filozofická fakulta

Na filozofické fakultě Masarykovy univerzity je možné sociální pedagogiku studovat v rámci jednooborového prezenčního bakalářského studia. Studijní obor nese název „Sociální pedagogika a poradenství.“

V rámci studia získá student teoretický přehled z pedagogické, sociální a poradenské oblasti. Na studentovo zaměření a odbornost má velký vliv výběr povinně volitelných předmětů v rámci studia, který nasměruje další odbornou profilaci.

Absolvent oboru bude připraven na práci pedagogického, výchovného a poradenského charakteru a to s cílovými skupinami všech věkových i sociálních kategorií. Bude kompetentní k podílení se na tvorbě a organizaci programů, či projektů rozvoje v neziskových organizacích, pedagogických zařízeních a v neposlední řadě institucích, jež poskytují sociální služby. (Masarykova Univerzita © 2017)

1.2.3 Ostravská univerzita

Na Ostravské univerzitě je možné sociální pedagogiku studovat v prezenční i kombinované formě, jak v bakalářském, tak i magisterském stupni studia. Studium je uskutečňováno v rámci pedagogické fakulty. Dříve nesl obor název „Sociální pedagogika – prevence a resocializace“, ovšem katedra označuje tento obor za „dobíhající“, jelikož byl nahrazen nově akreditovaným oborem „Sociální pedagogika“ (Ostravská Univerzita © 2017)

1.2.4 Univerzita Hradec Králové

Také na Univerzitě v Hradci Králové je dle stránek univerzity nabízen obor sociální pedagogika v prezenční i kombinované formě v rámci bakalářského či navazujícího magisterského studia. Bakalářský stupeň v obou formách studia nese název Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních, navazující magisterský obor se nazývá přímo Sociální pedagogika.

Absolventi oboru získají nejen teoretické poznatky, ale také praktické dovednosti v následujících oblastech:

- Sociálně výchovná činnost
- Poradenství
- Prevence a terapie sociálně deviantního jednání
- Diagnostika osobnosti
- Diagnostika prostředí

V rámci profilace absolventa jsou zmiňovány oblasti, ve kterých se může sociální pedagog uplatnit na základě platné legislativy.

Velký důraz je v rámci katedry sociální pedagogiky kladen na mezinárodní spolupráci v oblastech odborné praxe, prevence a volnočasových aktivit. (Univerzita Hradec Králové © 2017)

1.2.5 Univerzita Karlova

Univerzita Karlova nabízí studium sociální pedagogiky na filozofické fakultě v bakalářském i navazujícím magisterském stupni formou prezenčního a také kombinovaného studia.

Na stránkách univerzity se mimo jiné můžeme seznámit s profilem absolventa, z něhož vyplývá, že student by se měl po absolvování studia orientovat v problematice sociálně výchovné, sociálně pedagogické a poradenské činnosti, znát sociální legislativu a mít přehled o sociálně pedagogických institucích.

Absolvent by měl dále dokázat využít edukační metody z oblasti formálního, informálního a komunitního vzdělávání a být způsobilý pro práci s rozličnými cílovými skupinami.

V rámci studia je kladen velký důraz na umění sebereflexe, teoretickou přípravu, ale také odpovídající rozsah odborné praxe. (Univerzita Karlova © 2017)

1.2.6 Univerzita Palackého v Olomouci

Na univerzitě Palackého v Olomouci lze sociální pedagogiku studovat v bakalářském a magisterském stupni, jak v kombinované, tak i prezenční formě. Výuka je zaštitěna Cyrilometodějskou teologickou fakultou. Obor je koncipován na základě širšího pojetí sociální pedagogiky, což se také odráží v profilaci absolventa, vymezených studijních cílů a plánu. (Potměšilová 2013)

Absolvent oboru Sociální pedagogika si osvojí teoretickou přípravu pro uplatnění činností pedagogického pracovníka se zaměřením na oblast volnočasových aktivit dětí a mládeže. Studium je zaměřeno ve velké míře na výchovu k hodnotám, především křesťanským, a zdůrazňuje etická hlediska v rámci výchovy.

Potměšilová (2013, s.17) tvrdí, že „z praktických předmětů je pak možné především vyzdvihnout blok „Metodiky zájmových činností“, který se stále rozšiřuje. V současné době studenti mohou vybírat z osmi nabízených metodik, z nichž pět vyučují odborníci z praxe“. Autorka dále uvádí, že se v rámci studia škola snaží na bohatou teoretickou přípravu navazovat specifickými praktickými dovednostmi, metodami a technikami. Student je tedy po absolvování jedné z metodik, připraven na práci v této oblasti jak z teoretického, tak i dovednostního hlediska.

Pro ukončení studia si mohou studenti vybrat mezi vypracováním bakalářské práce, či projektu.

1.2.7 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně na svých stránkách informuje o tom, že obor Sociální pedagogika nabízí v rámci Fakulty humanitních studií v prezenční a kombinované formě jak v bakalářském, tak i magisterském stupni studia.

Obor je zaměřen na pedagogicko – psychologické disciplíny, stejně tak jako praktické dovednosti. Důraz je kladen také na odbornou praxi.

V profilaci studenta je detailně vymezeno jeho možné uplatnění napříč rezorty školství, sociálních věcí a zdravotnictví. (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně © 2017)

2 OBOR SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA VE SLOVINSKU

V následující kapitole se budeme věnovat sociální pedagogice jakožto studijnímu oboru ve Slovinsku, přičemž se zaměříme především na rozdíly, které lze v této oblasti spatřovat ve srovnání s Českou republikou.

Sociální pedagogika je ve Slovinsku, stejně tak jako u nás, poměrně mladým oborem. Ovšem na rozdíl od České republiky je zde sociální pedagog uznanou profesí, což potvrzuje záznam v evropské databázi regulovaných profesí, kde je profese zakotvena jako sociální pedagog – poradce. Herlec a Klemenčič (2007 s. 62) připomínají, že sociální pedagog může najít uplatnění ve zdravotnictví, školním poradenství a institucích pro děti a mládež. Nejčastěji dle autorů sociální pedagogové pracují v následujících institucích a oblastech:

- Instituce ústavní péče
- Internátní školy
 - Zde se sociální pedagog může uplatnit jako vedoucí výchovných skupin
- Mateřské školy
 - V mateřské škole má sociální pedagog nejčastěji roli poradce, ovšem může zde působit také jako učitel, který má na starost individuální výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Instituce sociální péče.
 - Zde se sociální pedagog může uplatnit zejména jako pracovník komunitní péče
- Vězeňství
 - V oblasti vězeňství se může sociální pedagog uplatnit jako poradce či vzdělavatel.

Pro potřeby zvyšování povědomí o sociální pedagogice a rozšiřování poznatků na národní i mezinárodní úrovni v rámci oboru, organizace konferencí a seminářů byla založena asociace „Združenje za socialno pedagogiko“, které sdružuje 385 členů. (AIEJI © 2011)

Herlec a Klemenčič (2007 s. 61) upozorňují, že v rámci kongresu upořádaným právě zmíněnou asociací, byly vytyčeny tematické oblasti, kterými se sociální pedagogika zabývá:

- Sociální výchova a sociální kapitál
- Poradenství ve škole
- Ohrožené sociální skupiny a nezaměstnanost
- Drogová závislost a redukce následků závislosti
- Duševní zdraví komunity
- Výzvy inkluzivní společnosti v éře globálních migrací
- Umístění dětí a mládeže do rezidenčních (ústavních) institucí
- Trest odnětí svobody a období po výkonu trestu
- Práce s rodinami
- Kriminalita mladých lidí
- Alternativní sankce a opatření
- Komunitní práce
- Výzvy ve společnosti nejistot
- Budoucnost rezidenční (ústavní) péče o děti a mládež
- Otázky veřejného zdraví
- Management neziskových organizací na poli sociální pedagogiky

Z tohoto výčtu je zřejmé, že oblast zájmu slovinské sociální pedagogiky je skutečně široký.

2.1 Studium Sociální pedagogiky ve Slovinsku

V současné době lze obor studovat v rámci bakalářského, magisterského a doktorského stupně pouze na Univerzitě v Lublani. Studium sociální pedagogiky nabízí také univerzita v Koperu, zde lze ovšem studovat pouze v magisterském stupni studia.

Univerzita v Lublani nás na svých webových stránkách seznamuje s koncepcí studia, v rámci kterého spatřujeme hned několik zásadních rozdílů ve srovnání s Českou republikou. Tím nejzásadnějším je skutečnost, že bakalářský stupeň studia není tříletý, tak jak je tomu v případě sociální pedagogiky u nás. Pro dosažení prvního stupně studia je potřeba absolvovat čtyř leté studium. Stupeň magisterský je naopak pouze roční, čímž se tento rozdíl vyrovnává.

V rámci popisu oboru se na stránkách univerzity můžeme dočíst, že hlavním cílem programu Sociální pedagogika je vybavení studentů adekvátními znalostmi z oblasti vývojové, preventivní, kompenzační, sociálně inkluzivní a sociálně pedagogické práce s jednotlivci,

skupinami a komunitami v oblasti doprovázení, podpory a pomoci lidem, nacházejících se v různých životních fázích a situacích.

Absolvent studia by měl získat dostatečné schopnosti k práci v rozličných institucionálních a neformálních prostředích, na které se sociální pedagogika zaměřuje. Studijní program poskytuje absolventům základní teoretický rámec, stejně tak jako kompetence potřebné k vykonávání praktické i výzkumné práce v oblasti sociální pedagogiky.

Obečným cílem studia je získání kvalifikace pro teoretickou a reflektivní analýzu sociálních jevů, institucí a profesionální práce v kontextu života jedince s důrazem na interkulturní a anti – diskriminační práci. Velmi důležitým cílem je získání základů a široce uplatnitelných znalostí, které dovolí absolventům v procesu celoživotního vzdělávání efektivní vyhledávání zdrojů a způsobů získávání specifických znalostí a dovedností potřebných pro jejich samostatnou práci. (Univerza v Ljubljani © 2017)

3 PEDAGOGICKÁ EVALUACE

Kapitola slouží především jako teoretický rámec pro uskutečnění výzkumného šetření v praktické části této bakalářské práce. V jejím rámci si tedy vymežíme teoretický základ týkající se evaluace v pedagogickém procesu, abychom se mohli dále věnovat evaluačnímu procesu na úrovni terciálního vzdělávání a studentskému hodnocení. V úvodu se blíže seznámíme s pojmy kvalita výuky, kurikula a pedagogickou evaluací. Ovšem předtím, než si ujasníme, co se pod těmito termíny skrývá, bychom si měli definovat samotný pojem „evaluace“.

Scriven (1991, s. 1 in Vaš'atková 2006, s. 9) definuje evaluaci jako „proces určování podstaty, hodnoty, a ceny věcí.“ Nevo (1995, s. 11 in Vaš'atková 2006, s. 9) termín vymezuje jako „systematické sbírání informací týkající se povahy a kvality objektů“

Remr (2013) poukazuje na provázanost definic různých autorů, které zdůrazňují souvislost mezi procesem sběru dat a metodami, kterými jsou vyhodnocovány. Důkazem tohoto tvrzení je mimo jiné definice Kupera (2005, s. 14 in Janík 2010, s. 43), který hovoří o tom, že pojmu evaluace lze rozumět jako procesu „sběru a vyhodnocování empirických dat na pozadí teoretických východisek s cílem získat informace relevantní pro praxi.“ Pokud tedy chceme provádět evaluaci, je nutné pečlivě zvážit, jaký přístup použijeme.

Pokud bychom se snažili tyto poznatky co možná nejvíce zjednodušit, můžeme o evaluaci hovořit jako o specifickém druhu hodnocení, které se zaměřuje zejména na odhalení kvality, či hodnoty dat. Pojem evaluace bychom však neměli chápat jako synonymum hodnocení, ačkoliv jej mnoho autorů takto používá. Mezi těmito výrazy existují sice pouze nepatrné rozdíly, jak tvrdí Průcha (1996), avšak i ty mohou hrát v některých případech klíčovou roli.

Bečvářová (2003, in Vaš'atková 2006, s. 11) tvrdí, že pojem evaluace je „řízené hodnocení podle předem určených pravidel. Hodnocení by se pak dalo chápat „jen“ za přisuzování určité hodnoty věcem, jevům, procesům, lidem.“ Povšimněme si ovšem podobnosti této definice hodnocení s definicí evaluace, Scrivena (1991), kterou uvádíme na začátku této kapitoly. Průcha (1996), rozdíl pojmů evaluace a hodnocení spatřuje v oblasti jejich použití, přičemž evaluaci chápe jako ryze odborný termín, používaný zejména ve výzkumném a vědeckém kontextu, zatímco hodnocení lze využívat v kontextu širším, například v souvislosti s hodnocením žáků.

Je tedy nutné poznamenat, že v této otázce panuje mezi odborníky značný nesoulad, který plyne mimo jiné z překladu tohoto pojmu z angličtiny, která ovšem existenci rozdílu mezi těmito dvěma pojmy, podle Vašátkové (2006, s. 11), potvrzuje „existencí jiného termínu odlišujícího hodnocení (tj. assesement) od evaluace (tj. evaluation)“. Je proto vhodné, se při čtení textů vždy ujistit, jak daný autor termín evaluace chápe a k jaké teorii se přiklání.

Věříme, že význam pojmu evaluace jsme si tedy dostatečně přiblížili. Nyní se budeme zabývat jeho spojením s termínem „pedagogická“ díky kterému, nabývá poněkud specifitějšího významu.

V pedagogické praxi je nezbytné neustále ověřovat, zda vynaložené úsilí a prostředky přinášejí požadované výsledky a na základě těchto analýz upravovat obsah a formu vzdělávání. Právě k tomuto slouží pedagogická evaluace. Tenbrik a Cooper (2003, s. 64 in Kloosterman, Giebel, Senyuva, 2004) popisují tento pojem jako vědecký postup, jehož cílem je ověření, zda se předpokládané cíle a očekávání v rámci pedagogického procesu shodují s realitou.

Podle Průchy (1996) se nedá tento pojem jednoduše definovat, je nutné jej vysvětlit na základě jeho vlastností a stěžejních rysů. Jedním z nich je teoretičnost, jelikož se zpravidla jedná o určitou koncepci, na základě které jsou hodnoceny prvky vzdělávání. Pedagogická evaluace je také metodologií, tedy souborem technik, ale zároveň je procesem, který se dle Průchy (1996 s. 10) „uskutečňuje na různých úrovních vzdělávací praxe – od hodnocení jednotlivců či jednotlivých vzdělávacích programů až po evaluaci výsledků na úrovni celé národní vzdělávací soustavy či mezinárodní evaluaci vzdělávacích soustav mnoha zemí.“

3.1 Zkoumané oblasti a cíle pedagogické evaluace

Nezvalová (2001, s. 3 – 4 in Janík 2010) definuje několik oblastí, které jsou stěžejní pro oblast pedagogické evaluace. Patří mezi ně tyto položky:

- Efektivita vyučování
- Atmosféra ve škole
- Rizikové formy chování
- Komunikace s rodiči a okolím školy
- Přístup pedagogů ke škole a vlastnímu předmětu

Průcha (1996) se zabývá pedagogickou evaluací v těchto oblastech:

- Evaluace vzdělávacích potřeb
- Evaluace vzdělávacích programů
- Evaluace učebnic
- Evaluace reálné výuky
- Evaluace edukačního prostředí
- Evaluace vzdělávacích výsledků

Kloosterman, Giebel, Senyuva, (2004) hovoří o tom, že nejstěžejnějším cílem pedagogické evaluace je poskytnout poučení. Pedagogická evaluace nám má především přinést nové poznatky a příležitosti k jejich získávání. Učení v pedagogické evaluaci probíhá především skrze zkušenosti. Při provádění pedagogické evaluace se tedy snažíme chápat, hodnotit a tvořit závěry o své vlastní edukační zkušenosti. Dalším častým jevem, díky kterému v rámci pedagogické evaluace dochází k učení, je vzájemné sdílení poznatků společně s jejich možnou interpretací mezi kolegy. V průběhu pedagogické evaluace vždy vystávají mnohé otázky, což nám poukazuje na další z cílů pedagogické evaluace, a to je jejich zodpovězení. Ovšem musíme si být vědomi toho, že ne vždy pomocí evaluace získáme požadovanou odpověď, či jiný výstup. Z toho vyplývá, že klíčovou kompetencí pro provádění pedagogické evaluace je schopnost kriticky vyhodnotit, ale také přijmout její výsledky.

3.2 Kvalita kurikula

Autoři nejsou v otázkách definování kurikula jednotní. Podle Walterové (1994) jako kurikulum chápeme:

- Vzdělávací program, projekt či plán
- Průběh studia a jeho obsah.

Průcha (2006 in Janík 2010) uvádí rozlišení kurikula na projektové realizační, výsledkové a efektové. Janík (2010), hovoří o tom, že je kurikulum možné zkoumat ve všech jeho výše zmíněných podobách. Autor dále upozorňuje na vysokou náročnost procesu hodnocení kvality kurikula, především v souvislosti se zajištěním validity a reliability dat.

Porter, Smithson (in Janík 2010) v souvislosti s hodnocením zmiňují indikátory kurikula, které se zabývají například:

- Pokrytím témat učiva
- Kognitivní náročností učiva
- Způsobem prezentace učiva

Janík (2011) upozorňuje, že s hodnocením kvality kurikula úzce souvisí také hodnocení samotného vyučování.

3.3 Kvalita výuky

Jak jsme si již uvedli výše v rámci pedagogické evaluace je hodnoceno mnoho oblastí pedagogické reality. Jednou z nich je právě kvalita výuky, kterou se budeme zabývat v této podkapitole.

Kvalita výuky je jedním z nejdiskutovanějších témat napříč širokou i odbornou veřejností.

Janík (2013) zdůrazňuje ožehavost diskuze na téma kvality, ať už výuky nebo jiného procesu, která plyne z nutnosti zmiňovat se v rámci hodnocení kvality také o „nekvalitních“ aspektech, bez kterých by diskuze na toto téma pozbývala smyslu.

Rýdl (2002) uvádí, že „nutnou podmínkou zvyšování kvality vzdělávání, jsou informace o fungování vzdělávacího systému jako celku na všech jeho úrovních.“

Slavík, Lukavský, Hajdušková (2010) hovoří o tom, že hodnocení kvality výuky má dvě stěžejní části. Jedná se o hodnocení procesů a výstupů. Pod slovem proces v této souvislosti chápeme soubor činností, které se reálně odehrávají ve třídě, či jiném pedagogickém prostředí. Výstup je pak výsledek těchto procesů, tedy získané znalosti a dovednosti samotných žáků a studentů.

Také Chvál a Starý (2009, s. 64 in Janík 2010, s. 13) přisuzují pojmu kvalita výuky dva významy. Definují ji jako „obecný výraz pro pozitivní či negativní označení míry (úrovně nějakého stavu)“, ale také jako „vyjádření stavu, který je optimální, žádoucí, ideální, teda a priori pozitivní.“

3.3.1 Přístupy ke kvalitě výuky

Janík (2013 s. 22) zmiňuje tři přístupy v rámci hodnocení kvality výuky:

Normativní přístup se opírá o určitý koncept, který mohou tvořit dokumenty vzdělávací politiky, nebo může pocházet z obecného podvědomí, očekávání, tradic či přesvědčení. Za „kvalitní“ školu je pak považována taková, která pracuje na základě těchto konceptů.

Analytický přístup se opírá o analýzu pojmu „kvalita“, a také způsobů využívání tohoto pojmu v diskuzích o vzdělávání. V rámci tohoto přístupu jsou vytvářeny různé kategorie a pojetí kvality. Analytický přístup poukazuje na to, že lze jen těžko docílit jednotného chápání pojmu kvalita výuky a jeho obsahu.

Empirický přístup se zaměřuje na reálné působení vzdělávacích institucí a ověřuje, zda je totožný s cíli a představami.

Přístupy k hodnocení kvality se mohou měnit také v závislosti na zkoumaném stupni vzdělávání. V rámci této práce se zaměříme na výzkum hodnocení terciálního stupně vzdělávání.

3.4 Hodnocení kvality v rámci terciálního vzdělávání

Hodnocení výuky na úrovni terciálního vzdělávání je specifickou disciplínou, odlišující se výraznou měrou od hodnocení nižších stupňů vzdělávání. Šmelová (2002) zdůrazňuje aktuálnost problematiky hodnocení kvality vysokých škol a označuje ji za nedílnou součást jejího efektivního fungování. Zároveň upozorňuje na to, že cílem není jen dosažení určitého stupně kvality, ale především její dlouhodobé udržení a případné zvyšování.

Domischová a Zemánek (2014 s. 307) připomínají, že „v terciálním vzdělávání je evaluace zakotvena v Bílé knize (MŠMT, 2001)“, v rámci které se můžeme obeznámit s cíli vysokoškolské evaluace, mezi které patří zejména snaha o alespoň částečnou eliminaci slabin pomocí přijímání konkrétních opatření.

Domischová a Zemánek (2014) dále upozorňují na stěžejní odlišnost v hodnocení vysokoškolské výuky ve srovnání se středoškolskou a základní. Zmíněná odlišnost tkví v oblasti řízení evaluace, jelikož na školách základních, či středních, je iniciátorem evaluace výuky zpravidla ředitel školy, zatímco vysokoškolská evaluace je řízena ze strany vedení fakulty, příslušného ústavu, či samotných pedagogů.

Šmelová (2002) zdůrazňuje nezbytnost efektivně fungujícího systému personálního managementu v rámci fakulty, který hraje důležitou roli v oblasti hodnocení kvality, především z hlediska definování cílů a vybírání vhodných nástrojů, které poskytnou maximální efektivitu při využití minimálních nákladů, ale také vynaloženého úsilí. Velkou míru důležitosti přikládá také rozložení řízení z hlediska role hodnoceného, či hodnotitele, kdy je třeba dbát na to, aby se do hodnocení nezapojovali pouze řídicí pracovníci, ale i pracovníci řízení, stejně jak jako samotní studenti.

Buriánek (2012) hovoří o problémech spojených s hodnocením kvality vysokých škol, mezi které mimo jiné zařazuje, stejně jako Šmelová (2002), obtížnost formulace cílů, kdy je náročné určit, co přesně chceme hodnotit, zdůrazňuje, že existuje nebezpečí přílišného zaměření výzkumu na jednotlivé aspekty výuky, přičemž je opomíjeno komplexní hodnocení osobnosti učitele. Zmíněné nebezpečí podle Buriánka (2012) vyplývá právě z vysokého množství již zmíněných aspektů výuky, které výzkumníka nutí se touto oblastí široce zabývat. Významnou roli zde ovšem hraje také skutečnost, že osobnost pedagoga je považována za poněkud citlivé téma, kterému se řada výzkumníků z onoho důvodu věnuje pouze všeobecně a ve výzkumných nástrojích zkoumá především odborné kompetence vyučujících.

3.4.1 Přístupy k provádění evaluace terciálního stupně vzdělávání

Evaluaci terciálního stupně vzdělávání můžeme rozdělit z hlediska toho kým je prováděna na vnitřní a vnější. Domischová a Zemánek (2014) připomínají, že vnější evaluaci v ČR provádí akreditační komise. „Její působnost je dána zákonem č. 111/1998 Sb. O vysokých školách“. Z tohoto důvodu je vedením škol hodnocení vnímáno rozporuplně. Mareš s Ježkem (2013) upozorňují také na to, že některé vysoké školy využívají externího hodnocení akreditačními agenturami působícími v zahraničí, pro účely srovnání s dalšími světovými institucemi. Je nutné zmínit, že tuto aktivitu provádějí čistě z vlastní iniciativy.

Vnitřní evaluaci, jak uvádí Ježek s Marešem (2013), školy řídí samy. Zmínění autoři nás také upozorňují na to, že v rámci sebehodnocení školy může docházet až k propagandistickým tendencím, kdy školy mohou data interpretovat ve svůj prospěch, či tvořit výzkumné nástroje účelově, pro získání lepšího obrazu o kvalitě školy. I z tohoto důvodu je řada odborníků (De Weert, 1990; Vanhoof a Van Petegem, 2007, in Ježek a Mareš 2013) přesvědčená, že je zcela nezbytné provádět externí kontrolu vnitřního hodnocení kvality školy. Z výše uvedeného vyplývá, že by vnější a vnitřní hodnocení mělo, jak mimo

jiné tvrdí i Ježek s Marešem (2013 s. 303) „tvořit sladěný, integrovaný systém kontroly hodnocení kvality.“ Vnitřní hodnocení můžeme tedy chápat jako východisko pro hodnocení externí.

Vnitřní hodnocení školy, neboli autoevaluace, nám pokud je vhodně provedena může dle Vašťačkové (s. 12) poskytnout zpětnou vazbu o tom „co je a co není kvalitní v nejdůležitějších oblastech práce školy.“

Z hlediska přístupu k hodnocení kvality rozlišujeme také hodnocení sumativní a formativní. Hodnocení formativní je dle Felcmanové (2015) specifické tím, že je prováděno průběžně a interaktivně. Ježek a Mareš (2013) dodávají, že cílem zmíněného průběžného hodnocení je včasné poskytnutí zpětné vazby ohledně kvality výuky, které je využíváno k odstranění případných nedostatků. Dalším z charakteristických rysů je detailní specifikace výuky, popisovaná zpravidla v rozličných kategoriích.

Sumativní hodnocení Ježek a Mareš (2013 s. 312) charakterizují jako „celkové, souhrnné, jehož cílem je rozřadit fakulty a vysoké školy“. Na základě provedeného sumativního hodnocení se rozhoduje o tom, co se se školou stane. Finální hodnocení provádí vždy externí hodnotitel. Ze sumativního hodnocení mohou pro instituci vyplynout velice závažné důsledky, které mohou vyústit až v zákaz přijímání nových studentů.

3.4.2 Hodnocení kvality vysokých škol pohledem studentů

Jedním ze způsobů zjišťování kvality výuky je hodnocení pohledem studentů. V této podkapitole si přiblížíme specifika zmíněné metody. Mareš (2006) hovoří o dlouholeté tradici studentského hodnocení ve světě, ale zároveň upozorňuje, že v České republice se objevuje ve srovnání s okolními státy později, a proto je studentské hodnocení i v dnešní době vnímáno jako něco nového a neobvyklého. Po roce 1989 se studentské hodnocení kvality začalo masově šířit, ovšem často mělo velmi amatérský ráz, který se na některých školách nezměnil dodnes. Je proto potřeba stále na způsobu a provedení této metody evaluace pracovat, vzhledem k tomu, že nabízí zcela nenahraditelný pohled na kvalitu výuky, a to přímo jejími uživateli, jež jsou v přímém styku s vyučujícími.

Šmelová (2002) uvádí přínosy, které mohou vyplynout ze studentského hodnocení pro fakulty škol:

- Zefektivnění komunikace mezi vyučujícími a studenty.
- Zkvalitnění kultury instituce
- Zlepšení klimatu
- Udání směru vývoje vyučujících
- Identifikace vzdělávacích potřeb
- Získání obrazu o postojích studentů k výuce

Z hodnocení výuky dle Šmelové (2002) plynou výhody i pro samotné hodnotitele:

- Možnost vyjádření se k výuce
- Podílet se na rozvoji školy

Hodnocení mohou v rámci evaluace získat

- Zpětnou vazbu ohledně silných a slabých stránek výuky
- Identifikaci rezerv, na které by se měl zaměřit
- Možnost zlepšit svůj profesionální výkon

Z výše uvedeného můžeme usoudit, že studentské hodnocení má své nezpochybnitelné opodstatnění. V jeho realizaci ovšem existují mnohá úskalí, která znesnadňují dosažení cílů. Kříž a Šmelová (2003) poukazují na míru subjektivity, pramenící mimo jiné ze specifické osobnosti vyučujících a jejich vztahu ke studentům. Je téměř nemožné se určité míře subjektivity při studentském hodnocení vyhnout, a proto je potřeba aby s ní výzkumník předem počítal.

Dalším aspektem znesnadňujícím realizaci studentského hodnocení, může být dle Buriánka (2012) obtížnosti získávání dostatečně reprezentativní výzkumného vzorku pro výzkum. Ze zkušeností mnohých škol vyplývá, že se na hodnocení výuky podílí příliš nízký počet studentů. Řešení se může v tomto případě zdát poměrně snadné. Navratnost můžeme zvýšit a dokonce maximalizovat, pokud jej použijeme jako podmínku pro další postup studenta ve studiu. Mareš (2013) ovšem varuje před vynucováním si vyplnění evaluačních dotazníků. Hrozí, že takto získaná data nebudou seriózní, neboť studenti neposkytují odpovědi z vlastní vůle. Cestu ke zvýšení počtu respondentů spatřuje spíše v přesvědčení studentů, že výsledky evaluace jsou pro chod školy velmi přínosné.

Nízký počet studentů účastnících se hodnocení, je ovlivněn také strachem z vlivu negativního hodnocení na studijní prospěch. Šmelová (2002) uvádí, že „studenti musejí mít jistotu, že jejich zapojení do hodnocení učitelů nebude pro ně mít žádné negativní důsledky“.

Ježek s Marešem (2013) uvádějí jako další problematickou oblast studentského hodnocení skutečnost, že odpovědi studentů jsou závislé také na jejich osobnostních rysech, hodnotách či postojích. Při realizaci výzkumu je tedy nutné výše uvedená úskalí zvážit a teprve po té přistoupit k zahájení šetření.

Mareš (2012) dodává, že výsledky studentského hodnocení bývají do jisté míry ovlivněny také prospěchem hodnotitelů. Studenti s horším prospěchem mají tendenci své studijní neúspěchy přisuzovat nedostatečným schopnostem vyučujících, což se odráží právě v hodnocení kvality.

Úspěšnost studenta v souvislosti s hodnocením zajímá také Buriánka (2012), který se zabývá otázkou, zda by mělo být cílem vyhovět požadavkům všech studentů, a tedy upravovat obsah výuky kontinuálně na základě studentského hodnocení, nebo se naopak snažit výuku přizpůsobovat nejperspektivnějším, talentovaným studentům, jejichž vzdělávání je jedním z cílů univerzit.

Dle Mareše (2012) je při studentském hodnocení důležité i správné načasování. Obecně doporučuje nechat studenty výuku předmětů hodnotit až s určitým odstupem, kdy jejich pohled není ovlivněn emocemi spojenými s absolvováním zkoušky, či jinými nepříjemnými aspekty studia.

Závažnou otázkou je také následné vyhodnocování dat. Šmelová (2002) považuje prezentaci výsledků za problematickou, jelikož ve velké míře závisí na způsobu, jakým jsou formálně upraveny a komentovány. Detailní, expertní vyhodnocování, v rámci kterého jsou s pedagogy diskutovány možné strategie zlepšování výuky na základě výsledků výzkumu, budou mnohem efektivnější, než pouhý nekomentovaný, počítačový výstup.

Mareš (2012) v souvislosti s vyhodnocováním dat upozorňuje, že srovnávání napříč fakultami často přináší zkreslené výsledky, neboť se studenti odlišných fakult zároveň vyznačují odlišnou mentalitou, z čehož vyplývá také rozdílná míra kritičnosti, ze které vycházejí zmíněné výsledky. Autor zároveň zmiňuje, že možnou cestou k efektivnějšímu mezifakultnímu srovnávání může být vytvoření nastavení, při kterém si zástupci fakult vybrali k vzájemnému srovnávání pouze klíčové a reprezentativní předměty.

Data získaná studentským hodnocením jsou výčtem středních hodnot, směrodatných odchylek, či rozložení stanovisek a proto jsou výsledky využitelné především v dlouhodobém srovnávání v rámci několika let. (Mareš 2012).

Z výše uvedených poznatků vyplývá, že studentské hodnocení má své nedostatky, se kterými je potřeba v rámci výzkumu počítat. Nebylo by moudré se při vyhodnocování kvality spoléhat pouze na tuto metodu, je vhodné ji využívat spíše jako dílčí metodu k dosažení celkového obrazu kvality, což potvrzuje i Šmelová (2002), která tvrdí, že „Je důležité si uvědomit, že studentské hodnocení má v rámci evaluace školy své místo. Nelze ale zapomínat, že má své meze použitelnosti a nevyplácí se jej podceňovat, ani přeceňovat.“

3.4.3 Výzkumné nástroje pro studentské hodnocení kvality

V rámci výzkumu je stěžejní si vyjasnit, čeho vlastně chceme dosáhnout, a co či koho budeme hodnotit. Na základě těchto aspektů dále volíme výzkumné metody. (Mareš 2006)

Šmelová (2002) tvrdí, že jednou z nejpoužívanějších výzkumných metod, která se jeví jako nejvhodnější v oblasti studentského hodnocení kvality výuky je škálování, tedy označení míry souhlasu či nesouhlasu s určitým jevem, nebo tvrzením na posuzovací škále.

Buriánek (2012) zdůrazňuje, že položky dotazníku zkoumajícího kvalitu výuky by měly být „jasné, srozumitelné a dostatečně konkrétní“, aby jim studenti byli schopni porozumět.

Ježek s Marešem (2013 s. 304) uvádějí, že je důležité stanovit si cíle výzkumu v oblastech, které jsou studenti schopni skutečně vyhodnotit. Je proto vhodné se zaměřit zejména na:

- Hodnocení absolvované výuky
- Hodnocení nabízených služeb v rámci univerzity
- Fungování akademické samosprávy

V rámci výzkumu je potřeba se mimo jiné rozhodnout, jakým způsobem budeme dotazník distribuovat, zda se přikloníme k papírové, či elektronické formě.

Pelišek (2012) zmiňuje některé výhody plynoucí z použití elektronické formy dotazníků, mezi které řadí například následující:

- Jednoduchá organizace sběru dat
- Možnost kontinuálního sběru dat
- Ekonomická úspornost

Soukup (2012) považuje za nejvýraznější výhodu papírových dotazníků návratnost a uvádí, že tato skutečnost je způsobena, tím, že jsou k vyplňování papírových dotazníků studenti vyzýváni přímo ve škole, kdy je pro tuto aktivitu vymezen prostor, zatímco elektronické dotazníky studenti vyplňují ve svém volném čase, kde je motivace k jejich vyplnění nízká.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce shrnuje průběh a výsledky realizovaného výzkumného šetření, ve kterém srovnáváme Sociální pedagogiku jako obor studia v České republice a Slovinsku z hlediska kvality výuky a kurikula.

Pro realizaci výzkumu byl zvolen kvantitativní přístup, který umožňuje oslovit větší množství respondentů, což v tomto případě pokládáme za velmi podstatné, jelikož v České republice bylo potřeba pro zvýšení výpovědní hodnoty dat výzkumu, oslovit respondenty z různých vysokých škol. Punch (2008), hovoří o kvantitativním šetření především jako o způsobu získávání numerických dat pomocí měření proměnných. Numerická data vnímáme pro náš výzkum jako vhodnější, jelikož má především komparativní charakter, ve kterém lze s číselnými údaji pracovat mnohem snadněji a dosáhnout tak vyšší míry objektivity.

5 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V nadcházející kapitole se budeme věnovat vymezení výzkumného problému, stanovení výzkumných otázek, cílů, formulaci hypotéz a definování výzkumného vzorku. Zároveň se zaměříme na výzkumy, které již byly v této oblasti provedeny, abychom tak zmapovali dosavadní poznatky.

5.1 Výzkumný problém

Jako cíl výzkumu bylo stanoveno odhalení rozdílů mezi hodnocením kvality výuky sociální pedagogiky studenty České republiky a Slovinska, abychom tak získali jeden z indikátorů, zda je v těchto zemích úroveň srovnatelná, či nikoliv. Je nutno zmínit, že kvalitu oboru nelze posoudit pouze dle studentského hodnocení, což také zdůrazňuji v teoretické části práce. Je proto potřeba tento výzkum chápat nikoliv jako plnohodnotné srovnání, ale jako krok k jeho vytvoření.

Pro samotný výzkum jsme si určili několik ukazatelů, dle kterých jsme míru kvality posuzovali. Zaměřili jsme se nejen na průběh přednášek či seminářů, ale hodnotíme také z hlediska osobnosti a přístupu vyučujících, propojenosti teoretických znalostí s praxí, či dostupnosti a úrovni studijních materiálů. Při tvorbě indikátorů kvality jsme se inspirovali odborníky působícím v tomto oboru, využili jsme především odborné texty J. Mareše, T. Janíka, M. Janikové a kol, J. Šťávy a M. Pokorným, avšak snažili jsme se zařadit také kritéria vlastní, která jsou, z našeho pohledu rovněž směrodatná při posuzování.

5.1.1 Realizovaná výzkumná šetření

Na většině univerzit v České republice i v zahraničí jsou prováděny pravidelné evaluace jednotlivých kurzů, či pedagogů. Výzkumů v této oblasti je tedy nepřeborné množství, a proto jsme se pokusili zaměřit pouze na taková šetření, která úzce souvisí s naším výzkumným problémem.

Kobolt (2005), Zveřejnila výsledky výzkumu s názvem „An evaluation of training in social pedagogy in Slovenia“, ve kterém bylo postupně v letech 1997 až 2001 osloveno 128 studentů Sociální pedagogiky z Univerzity v Lublani. Z čehož 98 studentů bylo zapsáno do prezenčního a 33 do dálkového studia. Hodnocení s jednotlivými skupinami studentů probíhalo vždy v sedmém semestru, aby získané zkušenosti byly rovnocenné a lhůta pro jejich získání totožná.

Samotné hodnocení probíhalo ve třech kategoriích:

- Teoretické znalosti
- Dovednosti a učení se skrze zkušenost
- Osobnostní rozvoj, praxe a práce na projektech

Z výzkumu vyplynulo, že se odpovědi studentů napříč době, ve které byl prováděn, nezměnily s výjimkou roku 2000, kdy studenti hodnotili osvojení si teoretických znalostí jako méně důležité, na rozdíl od předešlých let, kdy míra důležitosti teoretických a praktických znalostí byla vyrovnaná. Výzkum dále poukázal na to, že studenti dálkového studia pocítují mnohem vyšší rozvoj v oblasti teoretických znalostí, zpravidla proto, že praktické znalosti si osvojili již před absolvováním studia. Osobnostnímu rozvoji, praxi a práci na projektech studenti připisovali třetí místo, z čehož výzkumníci usuzují, že studium je vhodně koncipované, klade nejvyšší důraz na teoretické a praktické znalosti, ale zároveň dává studentům možnost ověřit své vlastní dovednosti, limity, slabé a silné stránky.

V dalším dotazníkovém šetření, prováděném na stejném vzorku respondentů se ukázalo, že se spokojenost s realizací studijního programu od roku 1997 snižuje. Studenti se cítí dostatečně připraveni v oblastech práce s dětmi a mládeží, ale schopnost práce s dospělými si během studia do dostatečné míry neosvojili.

5.2 Výzkumné otázky

Následující výzkumné otázky vycházejí z výše uvedených výzkumných cílů

Hlavní výzkumná otázka: Jaké jsou rozdíly v hodnocení kvality výuky a kurikula oboru Sociální pedagogika českými a slovinskými studenty?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaké jsou odlišnosti v hodnocení kvality výuky oboru Sociální pedagogika z hlediska přípravy, prezentace a vedení přednášek a seminářů?
- Jaké jsou odlišnosti v hodnocení výuky oboru Sociální pedagogika z hlediska z hlediska přístupu a osobnosti vyučujících?
- Jaké jsou odlišnosti v hodnocení kvality výuky oboru Sociální pedagogika z hlediska propojenosti teorie a praxe?
- Jaké jsou odlišnosti v hodnocení kvality výuky oboru Sociální pedagogika z hlediska kvality a dostupnosti studijních materiálů?

5.3 Výzkumné cíle

Pro potřeby výzkumu jsme si definovali hlavní cíl, na základě kterého jsme vytvořili pět dílčích cílů.

Hlavní výzkumný cíl: Srovnat kvalitu výuky a kurikula oboru Sociální pedagogika v České republice a Slovinsku pohledem studentů.

Dílčí výzkumné cíle:

- Porovnat a identifikovat odlišnosti v hodnocení výuky oboru Sociální pedagogika z hlediska přípravy, prezentace a vedení přednášek a seminářů.
- Porovnat a identifikovat odlišnosti v hodnocení výuky oboru Sociální pedagogika z hlediska přístupu a osobnosti vyučujících.
- Porovnat a identifikovat odlišnosti v hodnocení výuky oboru Sociální pedagogika z hlediska propojenosti teorie a praxe.
- Porovnat a identifikovat odlišnosti v hodnocení kvality výuky oboru Sociální pedagogika z hlediska kvality a dostupnosti studijních materiálů.

5.4 Výzkumný soubor

Výběr výzkumného souboru byl proveden v rámci dostupného výběru. Výzkum je zaměřen na studenty závěrečných ročníků prezenčního, bakalářského studia oboru Sociální pedagogika. Základní soubor tedy tvoří všichni studenti splňující výše uvedené kritérium. Studenty pouze závěrečných ročníků, ačkoliv se tímto podstatně zužuje základní soubor respondentů, jsme pro účel výzkumu vybrali především proto, že již mají dostatek vědomostí a zkušeností se studiem Sociální pedagogiky a jsou tedy více způsobilí k hodnocení, než studenti nižších ročníků.

K účelům práce je třeba pracovat s dvěma výzkumnými soubory, které mezi sebou budeme srovnávat. V České republice je možné studovat Sociální pedagogiku na několika univerzitách, zatímco ve Slovinsku lze v rámci bakalářského programu (programu prvního stupně), studovat pouze na univerzitě v Lublani. Z tohoto důvodu jsou počty výzkumných souborů nevyrovnané, přičemž ten český je podstatně vyšší. Výběrový soubor tedy tvoří studenti závěrečných ročníků Sociální pedagogiky Univerzity v Lublani, Univerzity Tomáše Bati, Ostravské univerzity a Masarykovy univerzity. Výzkumu se zúčastnilo 22 studentů Univerzity v Lublani ze 40, což znamená 55%. Z vybraných škol v České republice se výzkumu zúčastnilo 49 studentů, přičemž 63% respondentů pocházelo z Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, 25% z Masarykovy univerzity a 16% z Univerzity Ostravské. Nízkou návratnost dotazníků si vysvětlujeme především pracovním vytížením studentů závěrečných

ročníků a také vysokou frekventovaností, se kterou jsou studenti vyzýváni k vyplňování dotazníků.

5.5 Technika sběru dat a analýza

Ke sběru dat bylo pro účely výzkumu zvoleno dotazníkové šetření, zaměřené na hodnocení kvality v oblastech, které jsme si vytyčili při formulaci výzkumných otázek a cílů, aby tak bylo umožněno jejich dosažení. Dotazník byl rozdělen do čtyř okruhů, které obsahovaly několik výroků vztahujících se k dané kategorii. Výzkumný nástroj byl koncipován formou bipolárních škál.

V našem dotazníkovém šetření se respondenti vyjadřovali k jednotlivým výročkům a na šesti bodové škále hodnotili, do jaké míry s daným výročkem souhlasí či nesouhlasí. Sudý počet bodů na škále jsme zvolili záměrně, abychom se vyhnuli „únikovým“ středním hodnotám a motivovali tak respondenty skutečně se nad výroky zamyslet.

Dotazník byl vytvořen pomocí internetové aplikace Survio, která umožňuje rychlou analýzu a průběžné sledování dat.

Respondenty jsme oslovovali pomocí univerzitních hromadných adres, či studijních skupin na sociálních sítích.

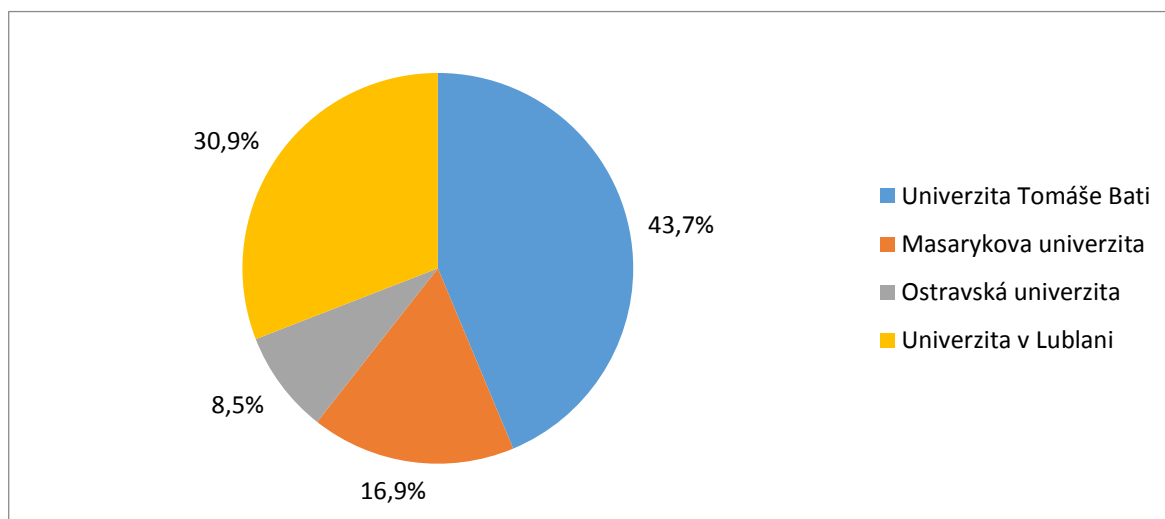
5.5.1 Analýza dat

Údaje o pozorované četnosti jsou znázorněny v grafech, které jsou poté vzájemně slovně porovnány. Míru spokojenosti provádíme sečtením studentů, kteří danou položku hodnotili pozitivními body hodnotící škály (4 + 5 + 6). Výsledek této míry uvádíme vždy v procentech.

6 VÝSLEDKY

Následující kapitola obsahuje prezentaci výsledků uskutečněného výzkumu. Získaná data jsou rozdělena do několika kapitol dle výzkumných otázek, srovnávajících jednotlivé oblasti jakožto odpovědi na zmíněné otázky. Na závěr výsledky shrnujeme a provádíme celkové srovnání oboru Sociální pedagogika v obou zemích.

Na pozorovaném grafu můžeme vidět rozložení respondentů z hlediska studované univerzity, z které zároveň vyplývá národnost.

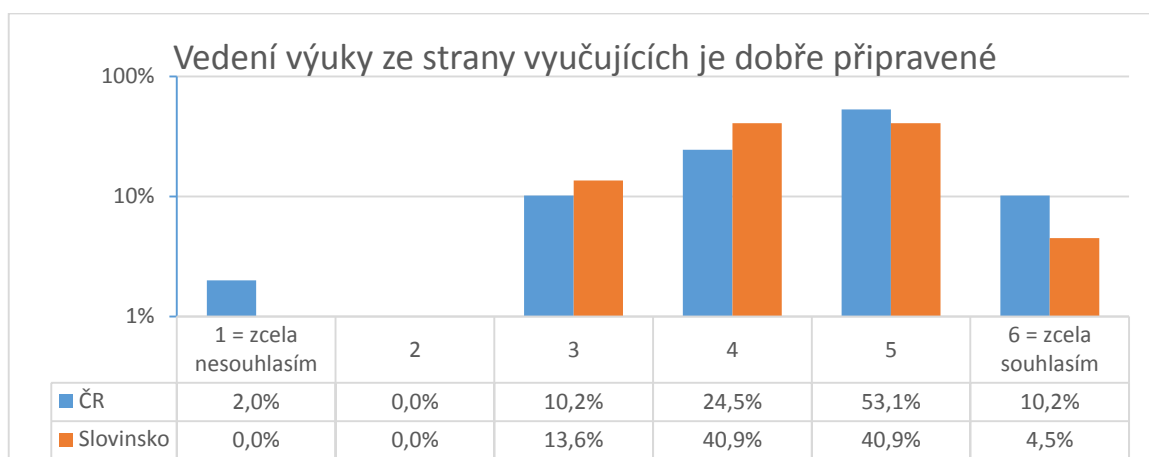


Graf 1 – rozložení respondentů

Z grafu lze vyčíst, že 69,1% respondentů studuje v České republice a zbylých 30,9% ve Slovinsku. Vzorek studentů z ČR je rozložen mezi tři univerzity, přičemž výrazně převládá Univerzita Tomáše Bati.

6.1 Srovnání z hlediska přípravy, prezentace a vedení přednášek a seminářů

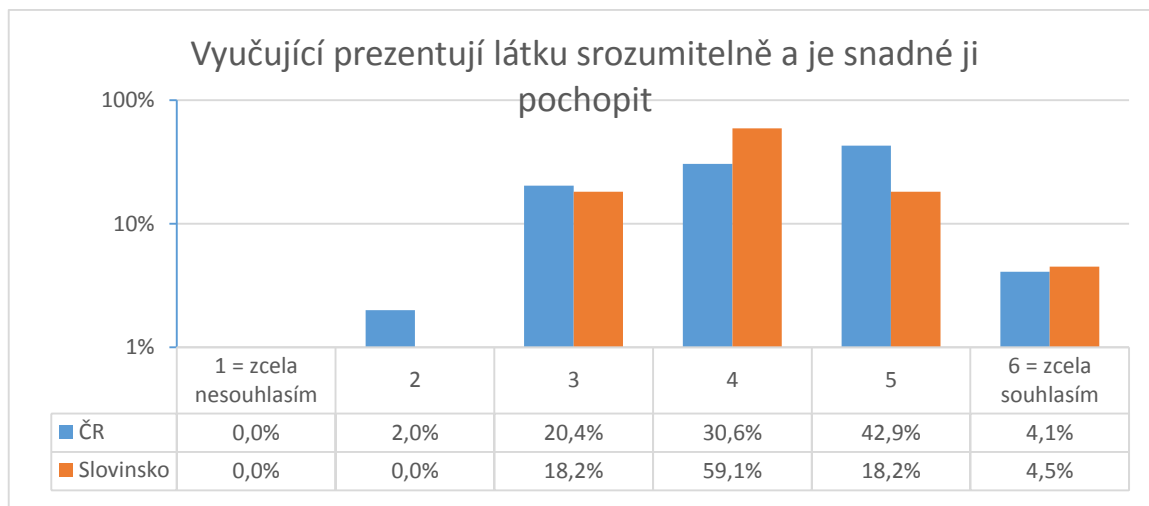
V podkapitole budeme vyhodnocovat jednotlivé položky dotazníku týkající se přípravy, prezentace a vedení přednášek a seminářů. V dotazníku je celkem sedm položek týkajících se této oblasti.



Graf 2 – Vedení výuky

Vedení výuky ze strany vyučujících se jeví jako dobře připravené v obou zemích srovnatelně s mírně vyšší spokojeností na straně českých studentů, jejichž průměrná odpověď na škále byla 4.6, zatímco průměr odpovědí slovinských studentů činí 4.4. Sečtením studentů, kteří danou položku hodnotili pozitivními body hodnotící škály (4 + 5 + 6), získáváme obraz o spokojenosti s danou oblastí, a můžeme tedy uvést následující:

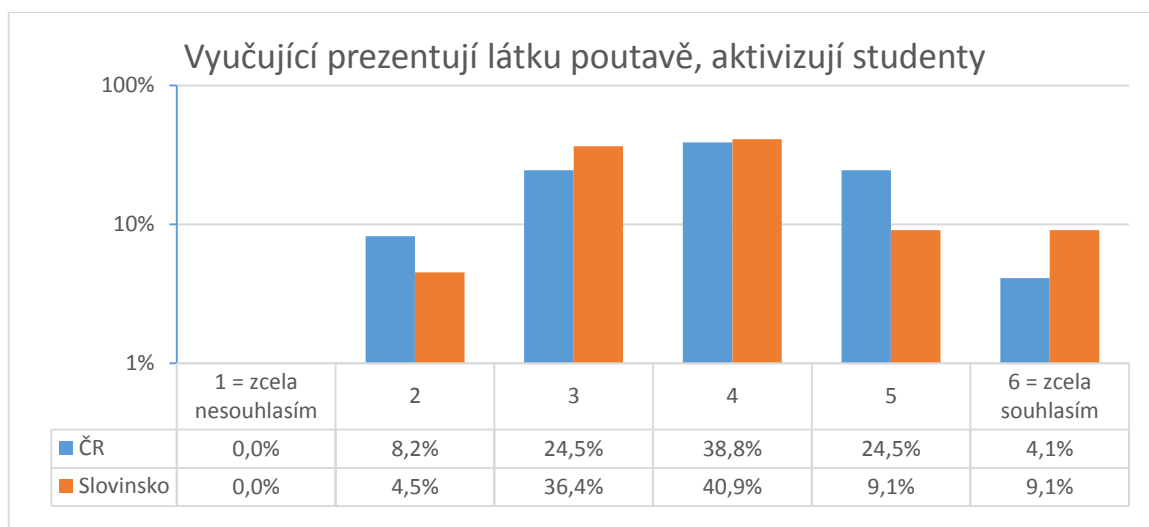
- 87,8% českých studentů je spokojeno se studiem Sociální pedagogiky z hlediska vedení výuky ze strany vyučujících.
- 86,3% slovinských studentů je spokojeno se studiem Sociální pedagogiky z hlediska vedení výuky ze strany vyučujících.



Graf 3 – Srozumitelnost a porozumění přednáškám

Z grafu je patrné že studenti obou zemí jsou se schopností vyučujících prezentovat látku srozumitelně a napomáhat tak snadnému pochopení učiva spíše spokojeni. Opět se zde objevuje mírně vyšší spokojenost na straně českých studentů, jejichž průměrná odpověď na škále byla 4.3, zatímco průměr odpovědí slovinských studentů činí 4.1. Sečtením studentů, kteří danou položku hodnotili pozitivními body hodnotící škály (4 + 5 + 6), získáváme obraz o spokojenosti s danou oblastí, a můžeme tedy uvést následující:

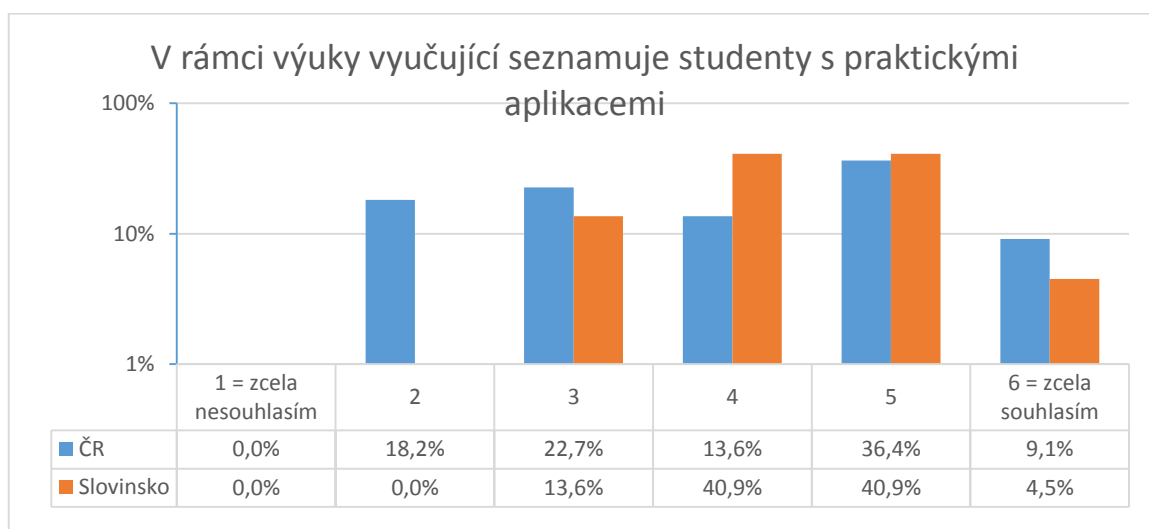
- 77.6% českých studentů je s mírou pochopitelnosti a srozumitelnosti prezentované látky v rámci výuky spokojeno.
- 81.8% slovinských studentů s mírou pochopitelnosti a srozumitelnosti prezentované látky v rámci výuky spokojeno.



Graf 4 – Míra aktivizace studenta a poutavost přednášené látky

Poutavost a míra aktivizace v rámci výuky se jeví jako nepříliš přesvědčivá, míra spokojenosti je znatelně nižší v porovnání s ostatními aspekty studia zkoumanými v této oblasti. V obou zemích se respondenti přiklánějí ke středu se blížícím hodnotám. Průměrná odpověď na škále u českých studentů byla 3,9, což je téměř totožné s průměrnou odpovědí 3,8 pozorované u slovinských studentů. Sečtením studentů, kteří danou položku hodnotili pozitivními body hodnotící škály (4 + 5 + 6), získáváme obraz o spokojenosti s danou oblastí, a můžeme tedy uvést následující:

- 67,4% českých studentů je s poutavostí výkladu a mírou aktivizace v rámci výuky spokojeno.
- 59,1% slovinských studentů je s poutavostí výkladu a mírou aktivizace v rámci výuky spokojeno.

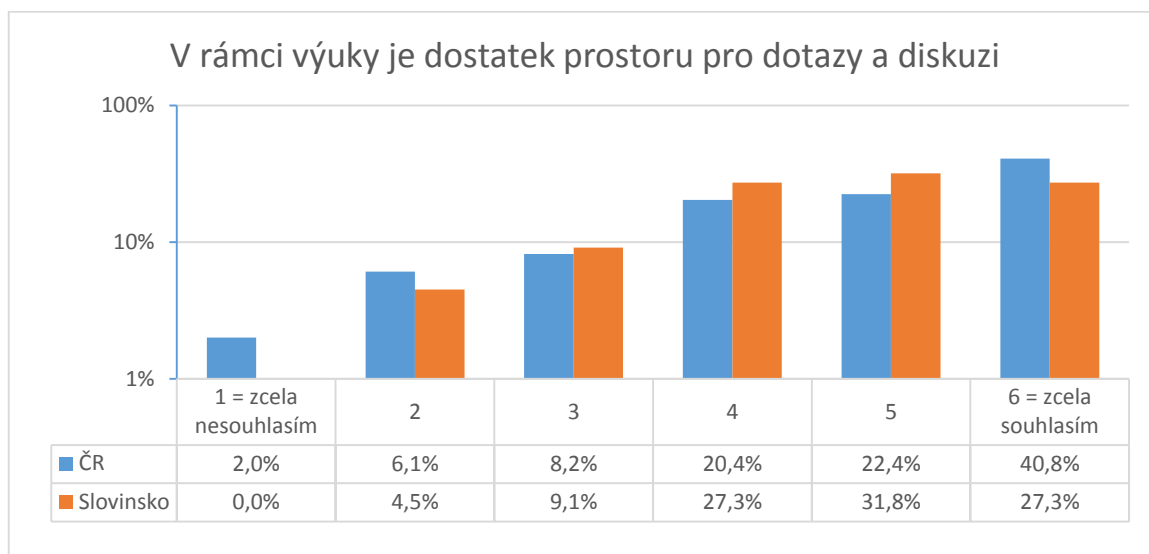


Graf 5 – využívání praktických aplikací v rámci výuky

Míra spokojenosti se seznamováním studentů s praktickými aplikacemi v rámci výuky je vyšší u slovinských studentů, avšak opět se zde v obou zemích setkáváme spíše s ke středu se blížícími hodnotami. Nelze také přehlédnout poměrně vysoké procento českých studentů, přiklánějících se k ryze negativnímu bodu škály. Průměrná odpověď na škále byla u slovinských studentů 4, zatímco u českých 3,8.

Sečtením studentů, kteří danou položku hodnotili pozitivními body hodnotící škály (4 + 5 + 6), získáváme obraz o spokojenosti s danou oblastí, a můžeme tedy uvést následující:

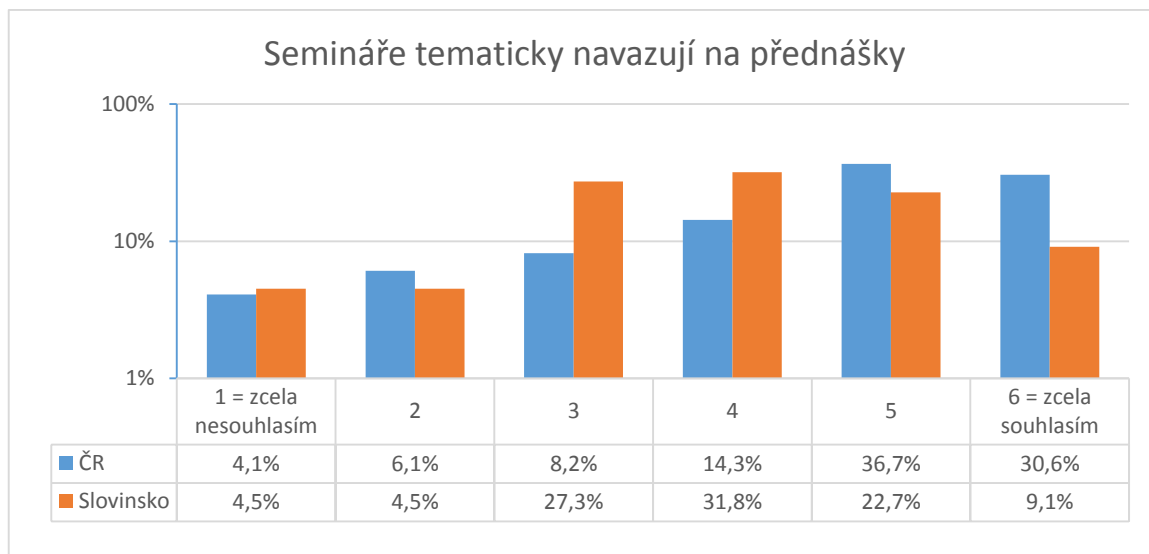
- 59,1% českých studentů je s objasněním praktických aplikací v rámci výuky spokojeno.
- 86,3% slovinských studentů je s objasněním praktických aplikací v rámci výuky spokojeno.



Graf 6 – Prostor pro dotazy a diskuzi

Z grafu je patrné, že většina studentů v obou zemích je s poskytnutým prostorem k dotazům a diskuzi v rámci výuky spokojena. Největší míru zastoupení má u českých studentů nejvyšší hodnota 6 a u slovinských studentů 5. Průměrná odpověď na škále je u českých studentů 4,8 a slovinských 4,7, což vypovídá o vysoké míře spokojenosti. Sečtením studentů, kteří danou položku hodnotili pozitivními body hodnotící škály (4 + 5 + 6), získáváme obraz o spokojenosti s danou oblastí, a můžeme tedy uvést následující:

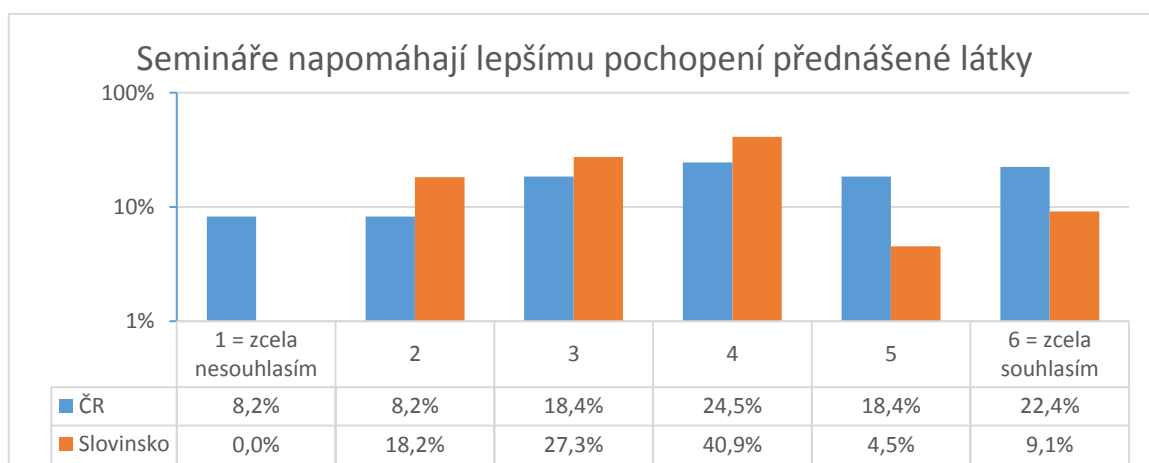
- 83,6% českých studentů je s poskytnutým prostorem pro dotazy a diskuzi v rámci výuky spokojeno.
- 86,4% slovinských studentů je s poskytnutým prostorem pro dotazy a diskuzi v rámci výuky spokojeno.



Graf 7 – návaznost seminářů na přednášky

Na uvedeném grafu můžeme pozorovat, že míra spokojenosti s návazností seminářů a přednášek se v obou zemích poměrně výrazně liší ve srovnání s předchozími položkami. Zatímco čeští studenti se přiklánějí spíše k vyšším hodnotám, slovinští studenti volí hodnoty blížíící se k pomyslnému středu škály. Průměrná odpověď na škále je u českých studentů 4.7 a slovinských 3.9, což poukazuje na vyšší spokojenost českých studentů. Sečtením studentů, kteří danou položku hodnotili pozitivními body hodnotící škály (4 + 5 + 6), získáváme obraz o spokojenosti s danou oblastí, a můžeme tedy uvést následující:

- 81,6% českých studentů je s návazností seminářů na přednášky spokojeno.
- 63,6% slovinských studentů je s návazností seminářů na přednášky spokojeno.



Graf 8 – Míra usnadnění porozumění přednášené látce díky seminářům

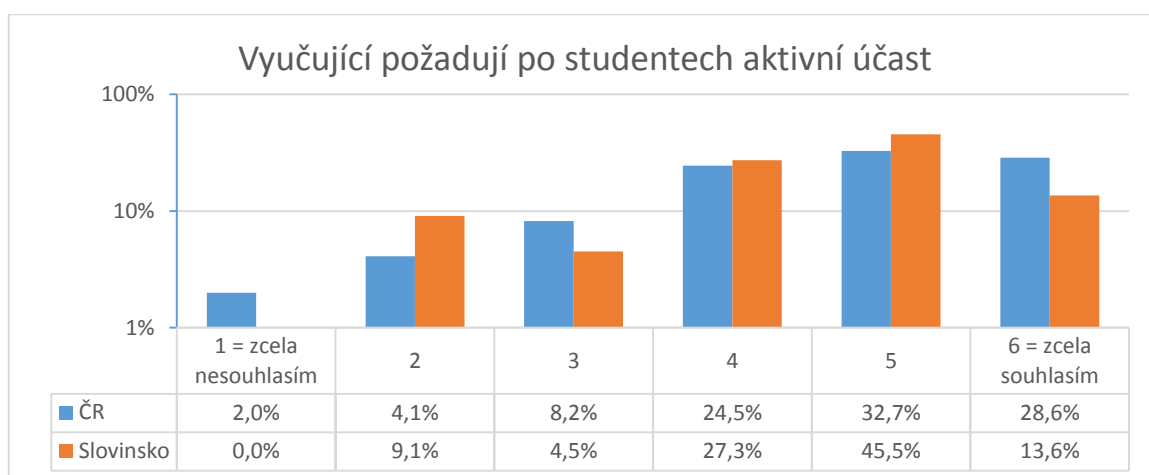
Míra usnadnění porozumění přednášené látce díky seminářům je hodnocena lépe českými studenty, avšak rozdíl mezi českými a slovinskými studenty v tomto případě není tak

zásadní, jako u předchozí položky, ovšem i přesto poukazuje na skutečnost, že slovinští studenti jsou i v této oblasti méně spokojeni. Jejich odpověď na škále činí 3.6, což je velice blízko středu škály, zatímco u českých studentů je průměrná odpověď 4. Sečtením studentů, kteří danou položku hodnotili pozitivními body hodnotící škály (4 + 5 + 6), získáváme obraz o spokojenosti s danou oblastí, a můžeme tedy uvést následující:

- 65,3% českých studentů vnímá usnadnění porozumění přednášené látce díky seminářům.
- 54,5% slovinšských studentů vnímá usnadnění porozumění přednášené látce díky seminářům.

6.2 Srovnání z hlediska přístupu a osobnosti vyučujících

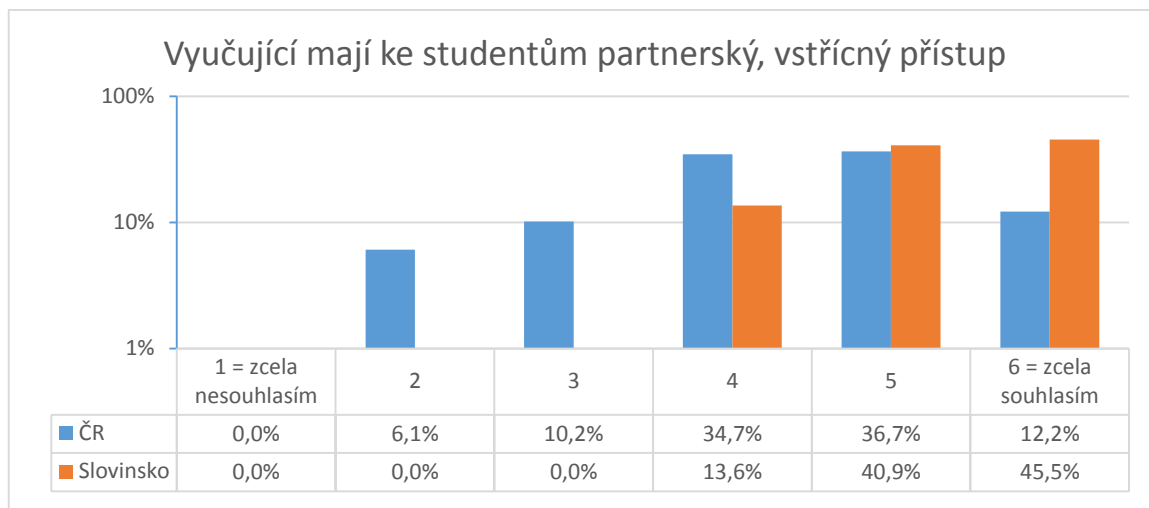
V podkapitole budeme vyhodnocovat jednotlivé položky dotazníku týkající se přístupu a osobnosti vyučujících. V dotazníku jsou celkem čtyři položky týkající se této oblasti.



Graf 9 – Aktivní účast

Z grafu je patrné, že v obou zemích po studentech vyučující vyžadují srovnatelnou míru aktivní účasti. Průměrná odpověď na škále u českých studentů byla 4.7, což je téměř shodné s průměrnou odpovědí 4,5 pozorované u slovinšských studentů. Sečtením studentů, kteří danou položku hodnotili pozitivními body hodnotící škály (4 + 5 + 6), získáváme obraz o spokojenosti s danou oblastí, a můžeme tedy uvést následující:

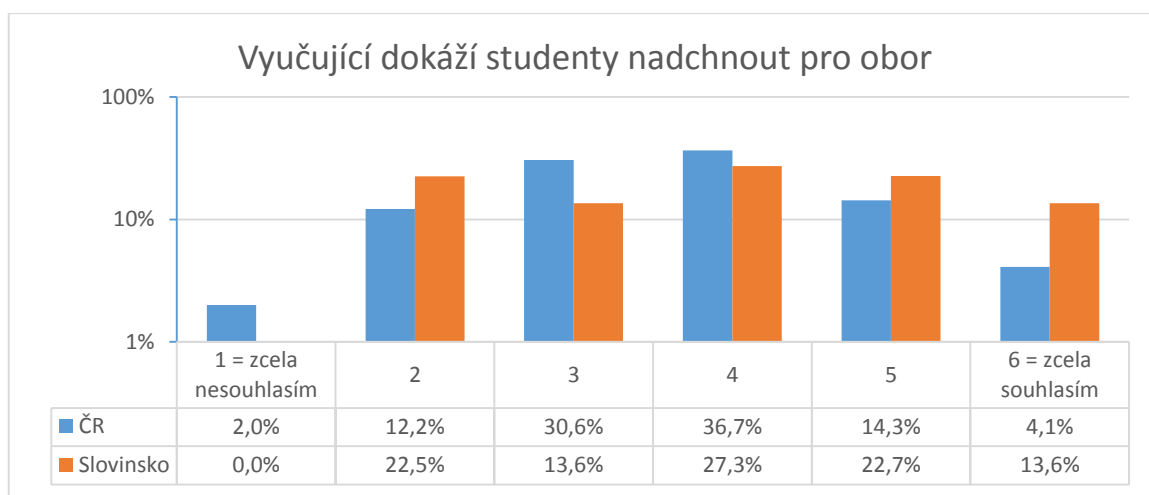
- 85,8% českých studentů vnímá, že vyučující po nich vyžadují aktivní účast.
- 86. 4 % slovinšských studentů vnímá, že vyučující po nich vyžadují aktivní účast.



Graf 10 – Přístup ke studentům

Na grafu lze jasně pozorovat velmi patrný rozdíl v rozložení odpovědí, které se u slovinských studentů pohybují pouze na „pozitivní“ straně škály zatímco u českých studentů jsou odpovědi rozloženy po celé škále. Průměrná odpověď na škále činí u českých studentů 4,4, zatímco u slovinských studentů 5,3, z čehož jasně vyplývá vyšší spokojenost ze strany slovinských studentů. Sečtením studentů, kteří danou položku hodnotili pozitivními body hodnotící škály (4 + 5 + 6), získáváme obraz o spokojenosti s danou oblastí, a můžeme tedy uvést následující:

- 83,6% českých studentů je s přístupem vyučujících spokojeno.
- 100% slovinských studentů je spokojeno s přístupem vyučujících.

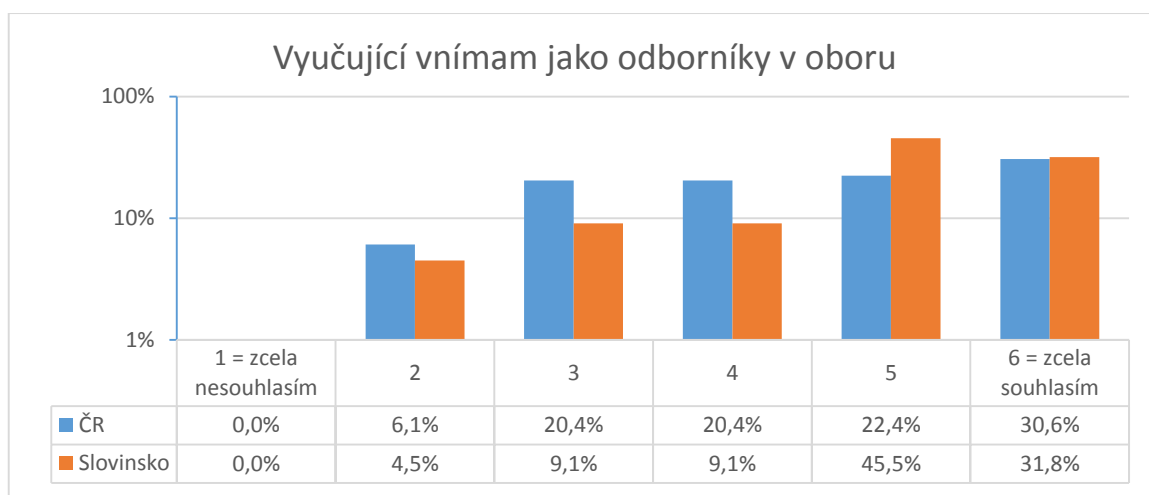


Graf 11 – Míra, do které dokáží vyučující studenty nadchnout pro obor

Míra, do které dokáží vyučující nadchnout studenty pro obor, se jeví jako srovnatelná v obou zemích, jelikož se průměrné hodnoty výrazně přibližují pomyslnému středu škály. Z toho

lze také usuzovat, že míra spokojenosti není příliš vysoká, ačkoliv se stále pohybuje na „pozitivní“ straně škály. Sečtením studentů, kteří danou položku hodnotili pozitivními body hodnotící škály (4 + 5 + 6), získáváme obraz o spokojenosti s danou oblastí, a můžeme tedy uvést následující:

- 55,1% českých studentů vnímá, že vyučující dokáží studenty nadchnout pro obor.
- 63,6% slovinských studentů vnímá, že vyučující dokáží studenty nadchnout pro obor.



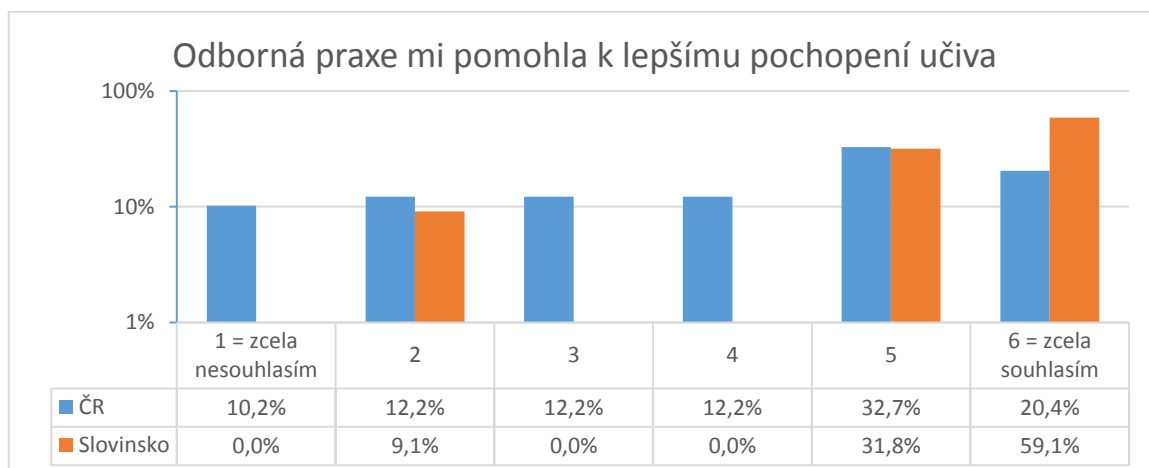
Graf 12 – Odbornost vyučujících

Spokojenost s odborností vyučujících je vysoká v obou zemích, přičemž u slovinských studentů je mírně vyšší. Průměrná odpověď na škále je u českých studentů 4,5 a slovinských 4,9. Sečtením studentů, kteří danou položku hodnotili pozitivními body hodnotící škály (4 + 5 + 6), získáváme obraz o spokojenosti s danou oblastí, a můžeme tedy uvést následující:

- 73,4% českých studentů je spokojeno s odborností vyučujících.
- 86,4% slovinských studentů je spokojeno s odborností vyučujících.

6.3 Srovnání z hlediska propojení teorie a praxe

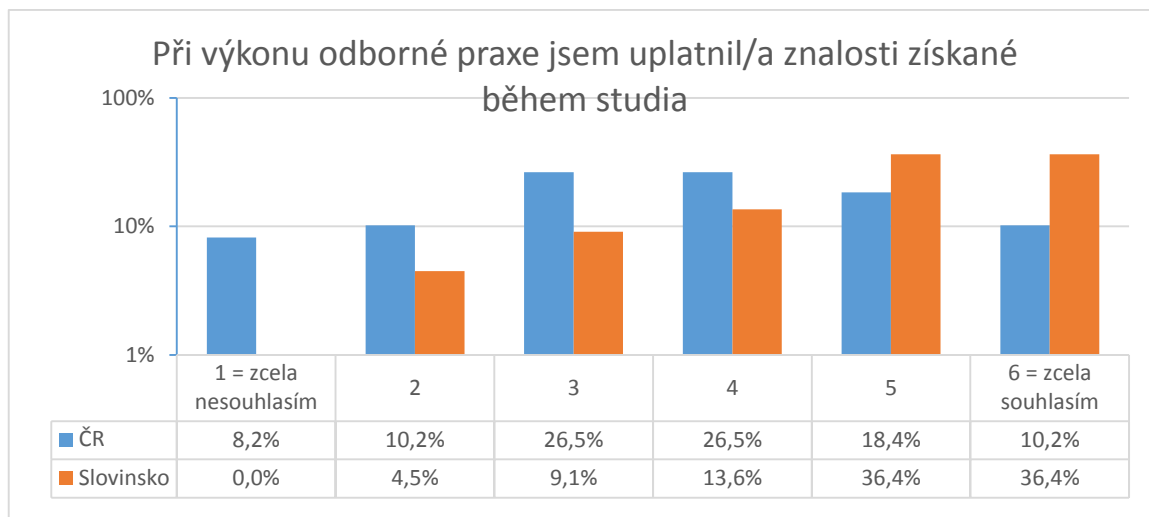
V podkapitole budeme vyhodnocovat jednotlivé položky dotazníku týkající se propojení teorie a praxe. V dotazníku je celkem sedm položek týkajících se této oblasti.



Graf 13 – Vliv odborné praxe na pochopení učiva

Na grafu lze zřetelně pozorovat, že rozložení odpovědí studentů obou zemí je velice odlišné. Zatímco slovinští studenti se přiklánějí především k hodnotám na „pozitivní“ straně škály, odpovědi českých studentů jsou rozptýleny po celé škále. Průměrná odpověď na škále u českých studentů činí 4,1, zatímco u slovinských studentů jsme vypočetli průměrnou odpověď 5,3, z čehož vyplývá, že jsou v tomto ohledu slovinští studenti výrazně spokojenější než čeští. Sečtením studentů, kteří danou položku hodnotili pozitivními body hodnotící škály (4 + 5 + 6), získáváme obraz o spokojenosti s danou oblastí, a můžeme tedy uvést následující:

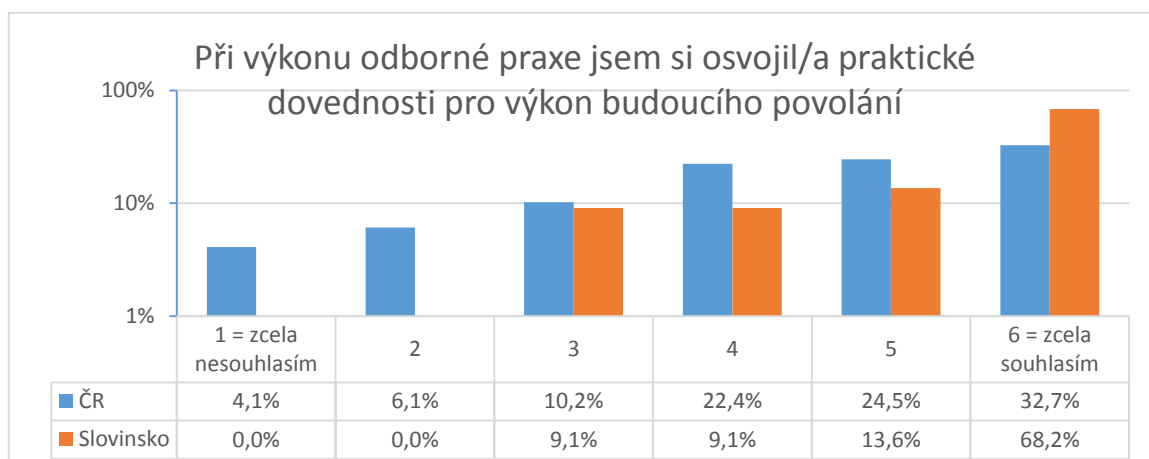
- 65,3% českých studentů je s vlivem odborné praxe na pochopení učiva spokojena.
- 90,9% slovinských studentů je s vlivem odborné praxe na pochopení učiva spokojena.



Graf 14 – Míra uplatnění znalostí získaných během studia v rámci praxe

Míra uplatnění znalostí získaných během studia při výkonu odborné praxe je výrazně vyšší u slovinských studentů, kde průměrná odpověď činí 4,9, zatímco u českých studentů 3,7. Sečtením studentů, kteří danou položku hodnotili pozitivními body hodnotící škály (4 + 5 + 6), získáváme obraz o spokojenosti s danou oblastí, a můžeme tedy uvést následující:

- 55,1% českých studentů je s mírou uplatnění znalostí získaných během studia v rámci praxe spokojeno.
- 86,4% slovinských studentů je s mírou uplatnění znalostí získaných během studia v rámci praxe spokojeno.

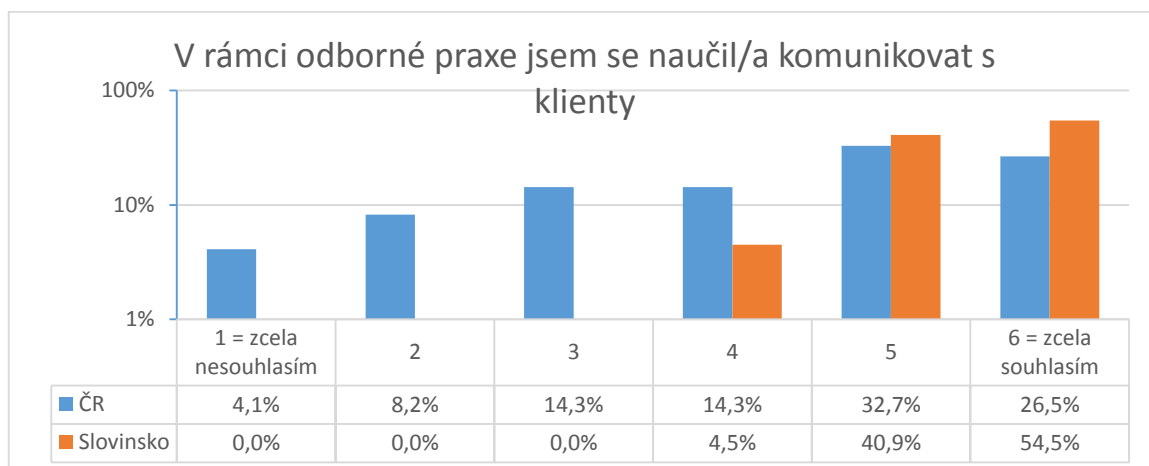


Graf 15 – Míra osvojení si praktických dovedností v rámci praxe

Míra osvojení si praktických dovedností pro výkon budoucího povolání v rámci praxe je výrazně vyšší u slovinských studentů kde průměrná odpověď činí 5,4, což je velice blízko absolutní spokojenosti. U českých studentů je průměrná odpověď na škále 4,6. Sečtením

studentů, kteří danou položku hodnotili pozitivními body hodnotící škály (4 + 5 + 6), získáváme obraz o spokojenosti s danou oblastí, a můžeme tedy uvést následující:

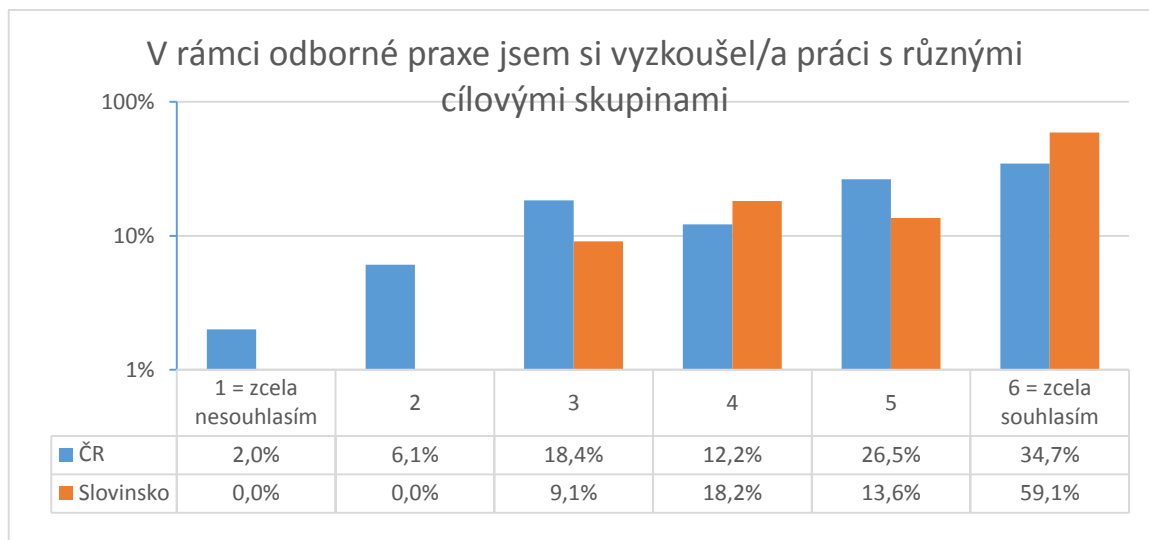
- 79,6% českých studentů je s mírou osvojení si praktických dovedností pro výkon budoucího povolání v rámci praxe spokojeno.
- 90,9% slovinských studentů je s mírou osvojení si praktických dovedností pro výkon budoucího povolání v rámci praxe spokojeno.



Graf 16 – Míra osvojení si schopnosti komunikace s klienty

Míra osvojení si schopnosti komunikace s klienty je výrazně vyšší u slovinských studentů, kde průměrná odpověď činí 5,5, zatímco u českých studentů 4,4. Sečtením studentů, kteří danou položku hodnotili pozitivními body hodnotící škály (4 + 5 + 6), získáváme obraz o spokojenosti s danou oblastí, a můžeme tedy uvést následující:

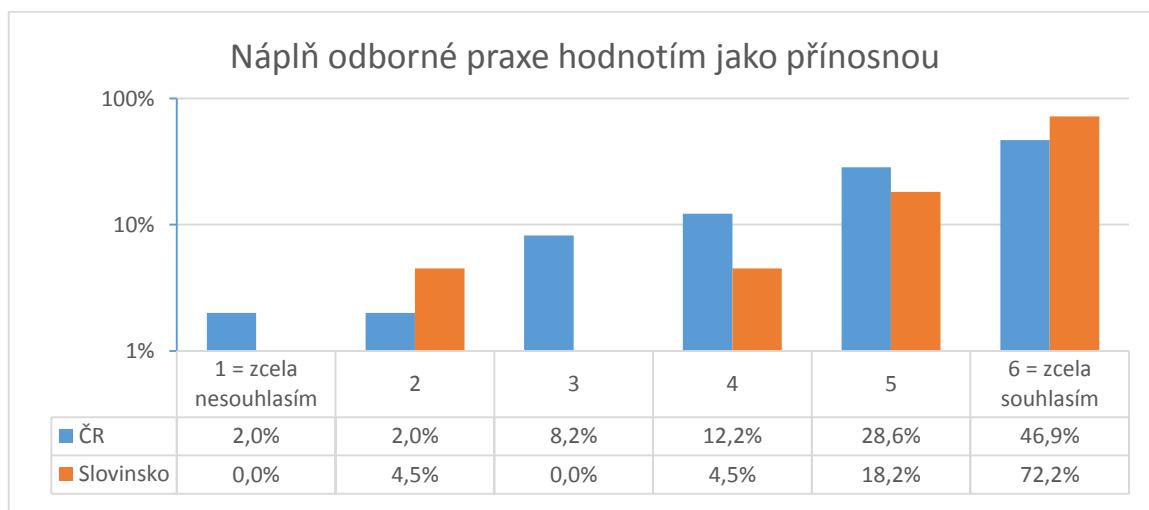
- 73,5% českých studentů věří, že se během výkonu praxe naučila komunikovat s klienty.
- 100% studentů věří, že se během výkonu praxe naučila komunikovat s klienty.



Graf 17 – Míra vyzkoušení si práce s různými cílovými skupinami

Míra, do které si studenti vyzkoušeli v rámci praxe práci s různými cílovými skupinami, je vyšší u slovinských studentů, kde průměrná odpověď činí 5,2, zatímco u českých studentů 4,6. Sečtením studentů, kteří danou položku hodnotili pozitivními body hodnotící škály (4 + 5 + 6), získáváme obraz o spokojenosti s danou oblastí, a můžeme tedy uvést následující:

- 73,4% českých studentů je s mírou, do které si vyzkoušeli v rámci praxe práci s různými cílovými skupinami spokojeno.
- 30,9% slovinských studentů je s mírou, do které si vyzkoušeli v rámci praxe práce s různými cílovými skupinami spokojeno.

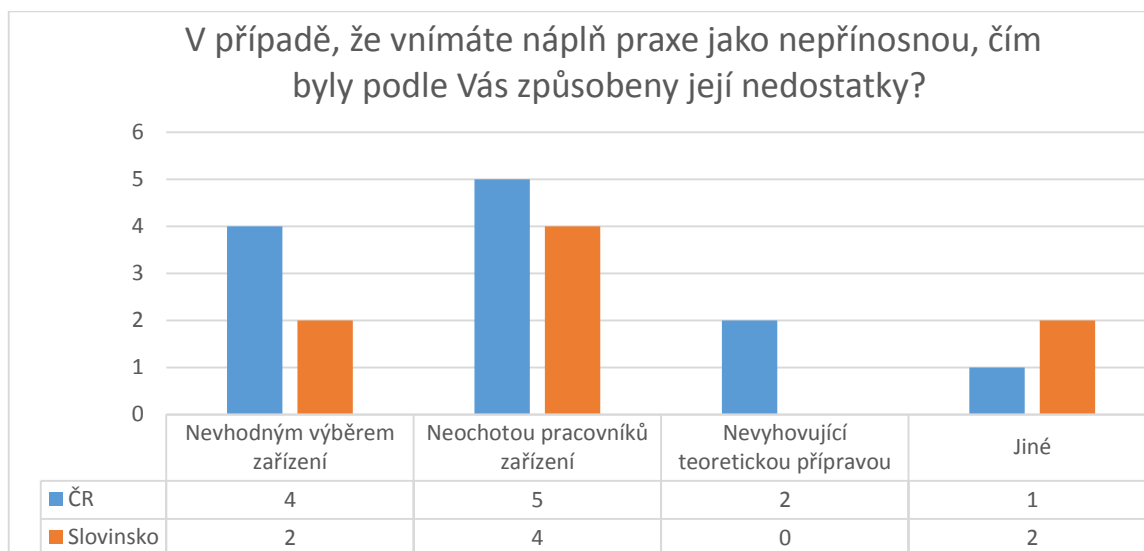


Graf 18- Míra spokojenosti s náplní praxe

Míra, do které studenti hodnotí náplň praxe jako přínosnou je vyšší u slovinských studentů, kde průměrná odpověď činí 5,5 zatímco u českých studentů 5. Sečtením studentů, kteří

danou položku hodnotili pozitivními body hodnotící škály (4 + 5 + 6), získáváme obraz o spokojenosti s danou oblastí, a můžeme tedy uvést následující:

- 87,7% českých studentů je s náplní praxe spokojeno.
- 95,5% slovinských studentů je s náplní praxe spokojeno.

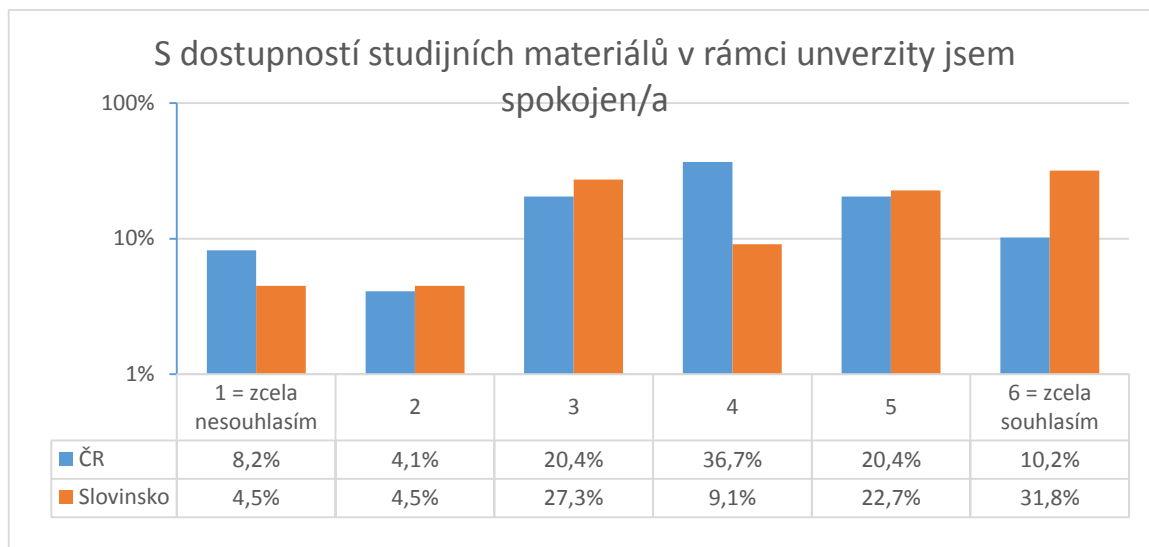


Graf 19 – analýza nespokojenosti s praxí

Nízké četnosti u jednotlivých odpovědí hovoří o tom, že míra nespokojenosti s náplní praxe je velmi nízká. Příčiny se jeví mírně odlišně v obou zemích. V ČR je nejčastější příčina nespokojenosti s náplní praxe neochota pracovníků zařízení stejně jako ve Slovinsku, kde ovšem na rozdíl od České republiky nepozorujeme nespokojenost s náplní praxe z hlediska nevyhovující teoretické přípravy. Jeden student jako příčinu nespokojenosti označil příliš nízký počet hodin pro výkon praxe. Slovinští studenti jako další důvody uváděli svou nespokojenost s tím, že neviděli sociálního pedagoga při práci a nemohli tedy sledovat využití sociálně pedagogických metod v praxi.

6.4 Srovnání z hlediska kvality a dostupnosti studijních materiálů

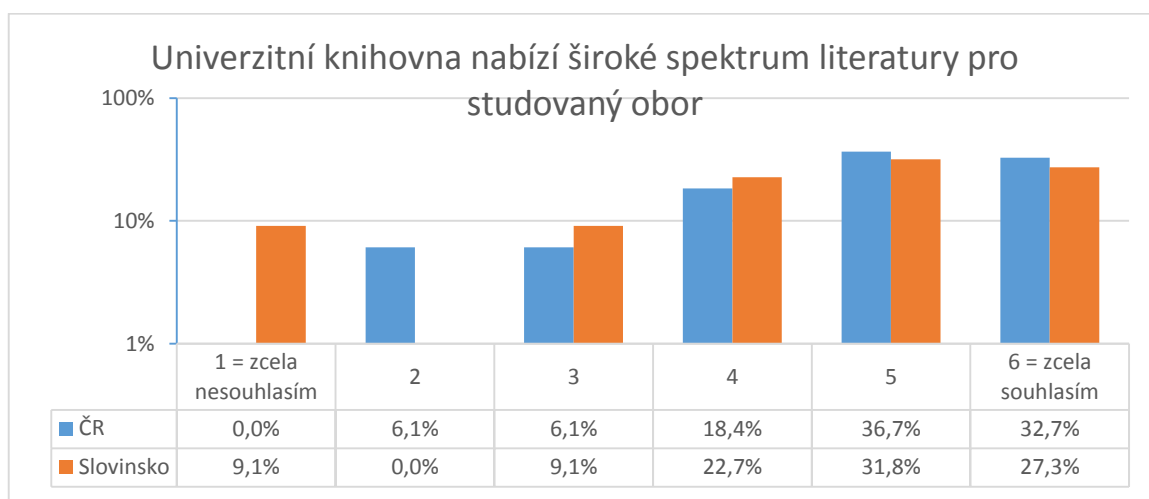
V podkapitole budeme vyhodnocovat jednotlivé položky dotazníku týkající se kvality a dostupnosti studijních materiálů. V dotazníku se nacházejí tři položky týkající se této oblasti.



Graf 20 – Spokojenost s dostupností studijních materiálů

Spokojenost s dostupností studijních materiálů v rámci univerzity je vyšší u českých studentů, ačkoliv je u slovinských studentů vyšší průměrná odpověď na škále - 4,4 zatímco u českých studentů činí 3,9. Sečtením studentů, kteří danou položku hodnotili pozitivními body hodnotící škály (4 + 5 + 6), získáváme obraz o spokojenosti s danou oblastí, a můžeme tedy uvést následující:

- 67,3% českých studentů je s dostupností studijních materiálů spokojeno.
- 63,6% slovinských studentů je s dostupností studijních materiálů spokojeno.

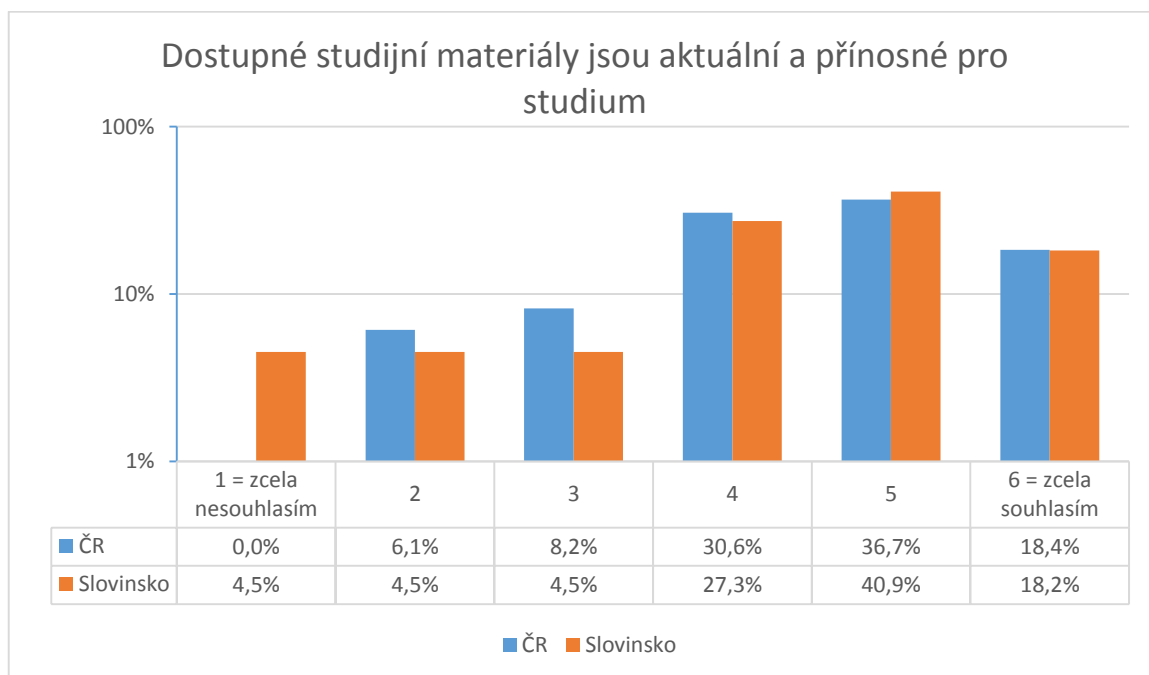


Graf 21 – Nabídka odborné literatury

Spokojenost s šířkou spektra nabízené literatury pro studovaný obor je vyšší u českých studentů, kde je průměrná odpověď na škále 4,8 zatímco u slovinských studentů činí 4,5.

Sečtením studentů, kteří danou položku hodnotili pozitivními body hodnotící škály (4 + 5 + 6), získáváme obraz o spokojenosti s danou oblastí, a můžeme tedy uvést následující:

- 87,8% českých studentů je s šířkou spektra nabízené literatury pro studovaný obor spokojena.
- 81,8% slovinských studentů je s šířkou spektra nabízené literatury pro studovaný obor spokojena.



Graf 22 – Aktuálnost a přínos studijních materiálů

Míra spokojenosti s aktuálností a přínosností studijních materiálů je totožná v obou zemích. Průměr na škále činí 4,5. Sečtením studentů, kteří danou položku hodnotili pozitivními body hodnotící škály (4 + 5 + 6), získáváme obraz o spokojenosti s danou oblastí, a můžeme tedy uvést následující:

- 85,7% českých studentů je s aktuálností a přínosností studijních materiálů spokojena.
- 86,4% slovinských studentů je s aktuálností a přínosností studijních materiálů spokojena.

6.5 Diskuze

V této podkapitole si shrneme největší pozorované rozdíly v rámci hodnocení kvality českými a slovinskými studenty.

V první zkoumané oblasti, připravenosti, prezentaci a propojenosti přednášek a seminářů můžeme sledovat velmi vyrovnané hodnocení s mírně vyšší spokojeností v rozmezí tři až čtyř procent u českých studentů s výjimkou položek, kde zkoumáme právě propojenost přednášek a seminářů, kterou slovinští studenti hodnotí výrazněji méně pozitivně než studenti čeští.

V rámci druhé zkoumané oblasti, jež se zaměřuje na výzkum kvality z hlediska přístupu a osobnosti učitele, jsme vyzorovali, že ve dvou ze tří položek je spokojenost mírně vyšší u slovinských studentů. U položky zkoumající přístup vyučujících jsme ovšem pozorovali 100% spokojenost ze strany Slovinských studentů, což je výrazně lepší výsledek, než kterého bylo dosaženo v ČR.

Třetí zkoumaná oblast, zabývající se propojeností teorie a praxe nám odhalila největší rozdíly mezi hodnocením kvality výuky českými a slovinskými studenty. Zmíněné rozdíly jsou v řádu deseti až dvaceti procent ve prospěch slovinských studentů.

Ve čtvrté zkoumané oblasti, zaměřené na studijní materiály, jsme pozorovali mírně vyšší spokojenost ze strany českých studentů.

Je třeba poznamenat, že ačkoliv ze srovnání vyplynula poměrně závažná zjištění, zejména v oblasti propojenosti teorie a praxe, nebylo by moudré začít na jejich základě okamžitě jednat. Především z důvodu krátkodobosti výzkumu, a příliš nízkému počtu respondentů, je potřeba výzkum vnímat nikoliv jako přesný obraz reality, ale spíše jako nastínění možných problémů a rezerv v rámci studijního oboru Sociální pedagogika, které mohou být dalšími výzkumy potvrzeny.

ZÁVĚR

Věříme, že v rámci bakalářské práce bylo dosaženo stanovených cílů a že se nám podařilo čtenáře seznámit se sociální pedagogikou, a to jak v obecné rovině, tak i v kontextu studijního oboru. O sociální pedagogice lze dozajista hovořit v mnohem rozsáhlejší míře, avšak v rámci teoretické části jsme se nesnažili dosáhnout vykreslení celkového obrazu sociální pedagogiky jako vědy, nýbrž jsme se pokusili stručně popsat zaměření této disciplíny a uvést tak čtenáře do problematiky, abychom mohli navázat na stěžejní téma této práce, tedy charakterizování sociální pedagogiky jako oboru studia na vysokých školách v České Republice a Slovinsku a pokračovat jejich srovnáním.

Empirická část byla zaměřena na srovnávací výzkum kvality výuky a kurikula, čemuž jsme museli také přizpůsobit část teoretickou, v jejímž rámci jsme si vymezili pojmy evaluace či pedagogická evaluace, kvalita výuky a kurikula, ale především jsme se se zaměřili na oblast výzkumu v oblasti terciálního vzdělávání a s ním spojené studentské hodnocení.

V této oblasti jsme se snažili vymezit dílčí aspekty v co nejširší míře, aby si tak mohl čtenář vytvořit vlastní pohled na problematiku studentského hodnocení. Velmi neradi bychom ovšem na základě mnohých úskalí, které jsou s problematikou spojeny, vytvořili u čtenáře negativní pohled na studentskou evaluaci. Proto bychom chtěli připomenout, že má ve vytvoření komplexního obrazu kvality své nezastupitelné místo, což byl také jeden z důvodů, proč jsme se rozhodli pro jeho realizaci v rámci praktické části práce. Praktický výzkum nám přinesl poměrně překvapivé výsledky, jelikož poukazuje na skutečnost, že ve srovnání oboru sociální pedagogika v České republice a Slovinsku jsou spatřovány největší rezervy české sociální pedagogiky v rámci propojenosti teorie a praxe, kde nejsou studenti zcela přesvědčeni o jejím přínosu pro studium, či výkon budoucího povolání, na rozdíl od Slovinska kde je tento aspekt hodnocen velmi pozitivně. Věříme, že by v rámci zvyšování kvality studia mohlo být přínosné nadále situaci sledovat a pokusit se o rozklíčování příčiny této skutečnosti.

Na závěr bychom chtěli zmínit, že sociální pedagogika se v současné době nejen jako studijní obor stále formuje a rozvíjí. V budoucnu můžeme dozajista očekávat v této oblasti výrazné změny, které se nedotknou jen oboru samotného, ale také praxe, v níž by se měl sociální pedagog angažovat.

Stejně je tomu tak i v oblasti hodnocení kvality výuky, které proniká do každodenní reality vysokých škol a je stále častějším předmětem diskuzí napříč odbornou i širokou veřejností.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BAKOŠOVÁ, Z. *Sociální pedagog a jeho kompetence*. Pedagogická revue, 2005, roč. 57, č.1. s. 12 – 21
2. BAKOŠOVÁ, Z. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.
3. BURIÁNEK, J., MAREŠ, J, PELÍŠEK a kol. *Hodnocení výuky studenty a UNIVERZITA KARLOVA*. Forum. 2012, roč. 20, č. 2, ISSN 1211-1724.
4. DÖMISCHOVÁ. I, ZEMÁNEK. P *Vybrané aspekty evaluace vysokoškolské výuky Trendy ve vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014 ISSN 1805-8949.
5. FELCMANOVÁ, L. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4672-1.
6. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931796
7. HERLEC. A, KLEMENČIČ. I. Role sociálních pedagogů ve školské a sociální realitě Slovinska. Bno: *Studia Paedagogica* 2007. ISSN
8. JANÍK, T. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-6349-5.
9. JANÍK. T, KNECHT, NAJVAR. P *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido, 2010. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-209-3.
10. JANÍKOVÁ. M, VLČKOVÁ. *Výzkum výuky - tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-180-5.
11. JEŽEK, S, MAREŠ, J. *Externí hodnocení kvality výuky na vysokých školách využívající názory studentů*. Pedagogika, Praha: Univerzita Karlova, 2013, roč. 63, č. 3, s. 301-327. ISSN 0031-3815.
12. KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3

13. KRAUS, B, POLÁČKOVÁ, V a kol. Člověk - prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2
14. Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání : 11. výroční mezinárodní konference ČAPV : Sborník referátů [CD-ROM]. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003.
15. KLOOSTERMAN. P, GIEBEL. K a ŠENYUVA. G, *T-Kit - Pedagogická evaluace v práci s mládeží: "ochutnat polévku"*. Praha: Dům zahraniční spolupráce, c2014. T-Kit. ISBN 978-80-87335-84-0.
16. POTMĚŠILOVÁ, P., *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2013, ISBN 978-80-244-3831-3
17. PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. V Brně: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
18. REMR, J. *Srovnání vybraných přístupů k realizaci evaluací. Evaluační teorie a praxe*. Praha: Institut evaluací a sociálních analýz. 2013, ISSN 2336-1158.
19. RÝDL, K. K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení. *e-Pedagogium* (on-line), 2002, roč. 2, č. 1 - mimořádné. [cit. 2017-2-10]. Dostupné na www: <<http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/clanek18.htm>>. ISSN 1213-7499.
20. SLAVÍK, J., LUKAVSKÝ, J., & HAJDUŠKOVÁ, L. (2010). *Konceptová analýza výuky: didaktické poznatky z výzkumu reflexí studentů učitelství výtvarné výchovy*. *Pedagogická orientace*, 20(4), 69–91
21. ŠMELOVÁ, E. Hodnocení vysokoškolské výuky studenty. *e-Pedagogium* (on-line), 2002, roč. 2, č. 1 - mimořádné. [cit. 2017-2-10]. Dostupné na www: <<http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/clanek21.htm>>. ISSN 1213-7499.
22. VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 80-244-1422-8
23. WALTEROVÁ, E. *Kurikulum – Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno : MU, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

INTERNETOVÉ STRÁNKY:

1. Publications. AIEJI [online]. [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: <http://aieji.net/publications/>
2. Asocped. Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice [online]. 2013 [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: <http://asocped.cz>
3. Studijní program Specializace v pedagogice, studijní obor Sociální pedagogika: Fakulta humanitních studií. Univerzita Tomáše Bati [online]. 2017 [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: <http://www.utb.cz/fhs/chci-studovat/studijni-program-specializace-v-pedagogice-studijni-obor-4>
4. Informace o studijním oboru, požadavky k přijímacím zkouškám. Pedagogická fakulta [online]. [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: https://www.pf.jcu.cz/education/applicants/p_sop.php
5. Obory studia. Katedra sociální pedagogiky [online]. 2017 [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: <http://katedry.ped.muni.cz/socialni-pedagogika/o-katedre>
6. Katedra sociální pedagogiky. Univerzita Hradec Králové [online]. 2016 [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: [https://www.uhk.cz/cs-CZ/PDF/Katedry/Katedra-socialni-pedagogiky-\(1\)](https://www.uhk.cz/cs-CZ/PDF/Katedry/Katedra-socialni-pedagogiky-(1))
7. Social pedagogy: Faculty of education. University of Ljubljana: Faculty of education [online]. 2017 [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: <https://www.pef.uni-lj.si/377.html>
8. Sociální pedagogika. Studijní programy a obory Univerzity Karlovy [online]. 2017 [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/akreditace/studium/11210/1001376/?lang=cs>
9. Charakteristika katedry sociální pedagogiky. Ostravská univerzita [online]. 2017 [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: <http://pdf.osu.cz/pes/>

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – rozložení respondentů.....	39
Graf 2 – Vedení výuky.....	40
Graf 3 – Srozumitelnost a porozumění přednáškám.....	41
Graf 4 – Míra aktivizace studenta a poutavost přednášené látky	41
Graf 5 – využívání praktických aplikací v rámci výuky.....	42
Graf 6 – Prostor pro dotazy a diskuzi	43
Graf 7 – návaznost seminářů na přednášky	44
Graf 8 – Míra usnadnění porozumění přednášené látce díky seminářům.....	44
Graf 9 – Aktivní účast.....	45
Graf 10 – Přístup ke studentům	46
Graf 11 – Míra, do které dokáží vyučující studenty nadchnout pro obor.....	46
Graf 12 – Odbornost vyučujících.....	47
Graf 13 – Vliv odborné praxe na pochopení učiva	48
Graf 14 – Míra uplatnění znalostí získaných během studia v rámci praxe.....	49
Graf 15 – Míra osvojení si praktických dovedností v rámci praxe.....	49
Graf 16 – Míra osvojení si schopnosti komunikace s klienty.....	50
Graf 17 – Míra vyzkoušení si práce s různými cílovými skupinami	51
Graf 18- Míra spokojenosti s náplní praxe	51
Graf 19 – analýza nespokojenosti s praxí	52
Graf 20 – Spokojenost s dostupností studijních materiálů	53
Graf 21 – Nabídka odborné literatury.....	53
Graf 22 – Aktuálnost a přínos studijních materiálů.....	54

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Veronika Mamulová a jsem studentkou závěrečného ročníku Sociální pedagogiky. Chtěla bych Vás touto cestou požádat o vyplnění dotazníku k účelům mé bakalářské práce na téma Srovnání studijního oboru Sociální pedagogika v České republice a Slovinsku z hlediska kvality výuky a kurikula.

Tento dotazník je určen pro studenty závěrečných ročníků bakalářského studia Sociální pedagogiky. Dotazník je zcela anonymní a jeho výsledky budou použity výhradně pro účely mé bakalářské práce.

1. Jsem studentem
 - a. Masarykovy univerzity
 - b. Univerzity Tomáše Bati
 - c. Ostravské univerzity
 - d. Univerza v Ljubljani

Následující sekce se týká výuky v rámci studia Sociální pedagogiky. Rozhodněte prosím, do jaké míry souhlasíte či nesouhlasíte s následujícími výroky:

1. Vedení výuky ze strany vyučujících je dobře připravené
2. Vyučující prezentují látku srozumitelně a je snadné ji pochopit
3. Vyučující prezentuje látku poutavě, aktivizuje studenty
4. V rámci výuky vyučující seznamuje studenty s praktickými aplikacemi
5. V rámci výuky je dostatek prostoru pro dotazy a diskuzi
6. Semináře tematicky navazují na přednášky
7. Semináře napomáhají lepšímu pochopení přednášené látky

Následující sekce se týká odborné praxe. Rozhodněte prosím, do jaké míry souhlasíte či nesouhlasíte s následujícími výroky.

8. Vyučující požadují po studentech aktivní účast
9. Vyučující mají ke studentům partnerský, vstřícný přístup
10. Vyučující dokáží studenty nadchnout pro obor
11. Vyučující vnímám jako odborníky v oboru

Následující sekce se týká odborné praxe. Rozhodněte prosím, do jaké míry souhlasíte či nesouhlasíte s následujícími výroky.

12. Odborná praxe mi pomohla k lepšímu pochopení učiva
13. Při výkonu praxe jsem uplatnil/a znalosti získané během studia
14. Při výkonu odborné praxe jsem si osvoji/a praktické dovednosti pro výkon budoucího povolání
15. V rámci odborné praxe jsem se naučil/a komunikovat s klienty
16. V rámci odborné praxe jsem si vyzkoušel/a práci s různými cílovými skupinami

17. Náplň odborné praxe hodnotím jako přínosnou

- i. V případě, že vnímáte náplň praxe jako nepřínosnou, čím byly podle Vás způsobeny její nedostatky?
 1. Nevhodným výběrem zařízení
 2. Neochotou pracovníků zařízení
 3. Nevyhovující teoretickou přípravou
 4. Jiné...(dopíšte)

Následující sekce se týká dostupnosti a kvality studijních materiálů. Rozhodněte prosím, do jaké míry souhlasíte či nesouhlasíte s následujícími výroky.

- 18. S dostupností studijních materiálů v rámci univerzity jsem spokojen/a
- 19. Univerzitní knihovna nabízí široké spektrum literatury pro studovaný obor
- 20. Dostupné studijní materiály jsou aktuální a přínosné pro studium

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK VE SLOVINŠTINĚ

Pozdravljeni,

moje ime je Veronika Mamulová in trenutno zaključujem zadnje leto študija socialne pedagogike. Vljudno bi vas prosila, da izpolnite spodnji vprašalnik, ki ga bom uporabila pri diplomski nalogi z naslovom Primerjava socialne pedagogike kot področje študija na Češkem in v Sloveniji v smislu kakovostnega poučevanja in učnega načrta.

Vprašalnik je namenjen študentom zadnjega letnika programa socialne pedagogike (1. stopnja). Vprašalnik je anonimen in služi izključno za namene moje diplomske naloge.

The following section of questions focuses on the quality of instruction during lectures and seminars. Please decide how much you either agree or disagree with the following statements.

1. Predavatelji ustrezno pripravijo svoja predavanja.
2. Predavatelji teme predstavljajo jasno, njihovim predavanjem pa je enostavno slediti.
3. Predavatelji teme predstavljajo na privlačen način, s katerim študente spodbujajo k sodelovanju.
4. Predavatelji med predavanji študentom predstavijo možno uporabo teorije v praksi.
5. Predavatelji namenijo dovolj časa za vprašanja in razpravo med predavanji.
6. Teme seminarjev in predavanj so povezane.
7. Seminarji pripomorejo k boljšemu razumevanju predavanj.

The following section of questions focuses on the instructors. Please decide how much you either agree or disagree with the following statements.

8. Predavatelji spodbujajo študente k aktivnemu sodelovanju med predavanji.
9. Predavatelji imajo prijazen odnos do študentov.
10. Predavatelji študente navdušujejo nad študijskim programom.
11. Predavatelje smatram za strokovnjake svojega področja.

The following section of questions focuses on the practical training during your study. Please decide how much you either agree or disagree with the following statements.

12. Pedagoška praksa mi je pomagala bolje razumeti znanje pridobljeno med študijem.
13. Med pedagoško prakso sem uporabil znanje pridobljeno med študijem.
14. Med pedagoško prakso sem pridobil praktično znanje, ki ga bom lahko uporabil pri bodočem poklicu.
15. Med pedagoško prakso sem se naučil komuniciranja z različnimi ciljnimi skupinami.

16. Med pedagoško prakso sem sodeloval z različnimi ciljnimi skupinami (otroci, upokojenci, osebe s posebnimi potrebami).
17. Vsebina pedagoške prakse mi je koristila.
 - a. V primeru, da vam vsebina pedagoške prakse ni koristila, čemu pripisujete njene pomanjkljivosti?
 - i. Neustrezna izbira organizacije.
 - ii. Nepripravljenost delavcev organizacije.
 - iii. Nezadostna teoretična priprava.
 - iv. Drugo: _____.

The following section of questions focuses on the quality and availability of study materials at your university. Please decide how much you either agree or disagree with the following statements.

18. Zadovoljen sem z razpoložljivostjo študijskega gradiva na moji fakulteti.
19. Knjižnica PEF ponuja široko paleto literature za moje področje študija.
20. Študijsko gradivo, ki nam je na voljo, je aktualno in koristi mojemu študiju.