

Názory studentů pedagogických studijních programů na výuku metodologie výzkumu

Bc. Ivona Bařinková

Diplomová práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Ivona Bařínková**
Osobní číslo: **H18361**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Názory studentů pedagogických studijních programů na výuku metodologie výzkumu**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti pedagogiky, metodologie pedagogického výzkumu a kurikula pedagogických studijních programů.

Příprava metodiky empirické části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledku výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam doporučené literatury:

FERREIRA, V. L., & PASSOS, L. F. (2015). The statistics discipline in the pedagogy course at USP: A historical approach. *Educação e Pesquisa. SciELO Analytics*, 41(2), 461-476.

KOČVAROVÁ, Ilona; SOUKUP, Petr. Výuka kvantitativní analýzy dat jako součást metodologie výzkumu v pedagogických studijních programech veřejných vysokých škol v ČR. *ORBIS SCHOLAE* [online]. 2019, 12(3), 127-145 [cit. 2019-09-30]. DOI: 10.14712/23363177.2019.2. ISSN 2336-3177. Dostupné z: <http://www.karolinum.cz/doi/10.14712/23363177.2019.2>

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012, 281 s. ISBN 978-80-247-4152-9.

WIEGEROVÁ, Adriana. *Začínající výzkumník: (od magistra k postdoktorandovi)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2013. ISBN 978-80-7454-315-9.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání diplomové práce: 4. října 2019
Termín odevzdání diplomové práce: 24. dubna 2020

ZABÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně23.2.2020.....

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 těž nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá metodologií výzkumu u vybraných pedagogických studijních programů. Cílem diplomové práce je zjistit názory studentů pedagogických studijních programů na předmět metodologie výzkumu. Dílčími výzkumnými cíli je zjistit, jestli existuje rozdíl v názorech studentů na výuku v závislosti na studovaném studijním programu a dále zjistit, jaká je souvislost mezi prospěchem a názorem k danému předmětu. Diplomová práce se zabývá lidským poznáváním, pojetím pedagogické metodologie a také vývojem a současností českého pedagogického výzkumu. Zabývá se vymezením vybraných pedagogických studijních programů a jejich kurikul se zaměřením na výuku metodologie výzkumu.

Klíčová slova: metodologie výzkumu, pedagogický výzkum, názory studentů, pedagogika, výuka metodologie

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the research methodology of selected pedagogical study programs. The main aim of this diploma thesis is to find out opinions of students of pedagogical study programs on subject - methodology research. The subsidiary aims are to find out whether exists a difference among student's opinion on teaching depending on the study programs and also to find out whether exists context in grading and opinion on the subject. Diploma thesis deals with human cognition, the concept of pedagogical research. It also deals with the definition of selected pedagogical study programs and the curricula with a focus on teaching methodology research.

Keywords: methodology research, pedagogical research, student's opinion, pedagogy, teaching methodology

Ráda bych touto cestou upřímně poděkovala Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D. za cenné rady, odborné vedení a také čas, který mi v průběhu zpracování práce věnovala. Obrovské díky patří mým rodičům a partnerovi, za podporu během studia.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 METODOLOGIE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU	12
1.1 LIDSKÉ POZNÁVÁNÍ.....	12
1.2 POJETÍ PEDAGOGICKÉ METODOLOGIE	13
1.3 VĚDA A VÝZKUM.....	18
1.4 VÝVOJ A SOUČASNOST ČESKÉHO PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU	23
2 VYBRANÉ PEDAGOGICKÉ STUDIJNÍ PROGRAMY	27
2.1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA	27
2.2 UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY	31
2.3 UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	34
2.4 VYSOKOŠKOLSKÝ STUDENT OPTIKOU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE	36
3 KURIKULUM METODOLOGIE VÝZKUMU VE VYBRANÝH PEDAGOGICKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMECH	40
3.1 POJETÍ KURIKULA	40
3.2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A VÝUKA METODOLOGIE VÝZKUMU	42
3.3 UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY A VÝUKA METODOLOGIE.....	46
3.4 UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY A VÝUKA METODOLOGIE.....	48
4 SHRUTÍ	50
II PRAKTICKÁ ČÁST	52
5 VÝZKUM	53
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	53
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	53
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	54
5.4 TECHNIKA VÝZKUMU	54
6 ANALÝZA DAT	56
6.1 INFORMACE O RESPONDENTECH	56
6.2 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ V OBLASTI: OBTÍŽNOST PŘEDMĚTU.....	59
6.3 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ V OBLASTI: KVALITA VÝUKY.....	63
6.4 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ V OBLASTI: UŽITEČNOST PRO PRAXI	66
7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	73
7.1 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	73
7.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	75
ZÁVĚR	76

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	77
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	82
SEZNAM GRAFŮ	83
SEZNAM TABULEK.....	84
SEZNAM PŘÍLOH.....	85

ÚVOD

Nároky na pedagogickou profesi se zvyšují, pedagogická profese se diferencuje na učitelské a neučitelské směry. Učitelská profese se dělí dle stupňů škol, kde přibývá také asistentů pedagogů, vychovatelů, sociálních pedagogů, či pedagogů speciálních. Profese pedagoga si tak žádá obsáhlou škálu činností, které je nutno zvládat. Kromě pedagogické a didaktické činnosti je zapotřebí obstát také v činnosti evaluační, či diagnostické, stejně tak je důležitá znalost metodologie. Metodologie výzkumu je součástí kurikula všech pedagogických studijních programů na vysokých školách v České republice a při studiu má své opodstatnění. (Kočvarová, Soukup, 2018)

Mezi jednotlivými studijními programy ovšem existují určité rozdíly v oblasti výuky či zaměření na praktickou rovinu metodologie. Domníváme se, že je důležité znát názor studentů na výuku metodologie výzkumu, jelikož tak může dojít k pochopení jejich potřeb, což přispěje ke zkvalitnění výuky a následnému uplatnění nabitých znalostí v praxi.

První kapitola teoretické části se zaměřuje na oblast metodologie výzkumu. Charakterizováno je lidské poznávání, metodologie pedagogického výzkumu a také oblast vědy a výzkumu. Dále je popsán vývoj pedagogického výzkumu v České republice.

Druhá kapitola charakterizuje vybrané pedagogické studijní programy, u kterých je kromě popisu daného studijního programu, vymezeno také studium těchto programů na vysokých školách a možnosti uplatnění absolventů na trhu práce. V poslední subkapitole je charakterizovaný vysokoškolský student z hlediska vývojové psychologie.

Třetí a zároveň poslední kapitola teoretické části reflektuje rozdíly mezi jednotlivými kurikuly vybraných pedagogických studijních programů. Analyzuje jednotlivé názvy, cíle a také obsahy metodologických předmětů.

Empirická část diplomové práce zkoumá názory studentů pedagogických studijních programů na výuku metodologie výzkumu, jež mají přispět ke zkvalitnění vyučovaných předmětů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 METODOLOGIE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

Úvodem je podstatné zamyslet se nad tím, jak člověk poznává. Jedná se o velmi složitý, leč důležitý proces, který slouží k nabývání znalostí o reálném světě. Dále je charakterizováno pojetí pedagogické metodologie, které je zkoumáno v rámci výzkumného šetření v empirické části diplomové práce a pojmy, se kterými se pojí. Třetí podkapitola vymezuje termíny jako je věda a výzkum, včetně jeho dělení. Závěrečná subkapitola reflektuje vývoj pedagogického výzkumu u nás a dále popisuje také současnost s ohledem na rozvoj asociací, organizací a center výzkumu pedagogických věd.

1.1 Lidské poznávání

Lidské poznávání je spleť procesů probíhajících nejrůznějšími postupy a metodami. Díky poznání se člověk dovede orientovat ve světě a dokáže se vyhýbat nebezpečí. Lidská bytost je pro poznávání vybavena smysly, pamětí ale v neposlední řadě také rozvažovací schopností a řečí, díky které je možné poznání sdělit, používat, kritizovat či dále rozšiřovat. Mezi zdroji poznání můžeme rozlišit mnoho metod a postupů poznávání. Dle Charlese Peirce (Kerlinger, 1972) lze rozlišit čtyři základní metody poznávání:

- **Metoda tradice:** Jedná se o zastávání vlastního názoru a „pravdy“ na základě lidí, kteří měli stejný názor před námi. Se zvyšující se frekvencí opakování těchto pravd se zvyšuje i následná platnost mezi lidmi. I přes relevantní vyvrátitelnost má člověk tendence držet se tradičních poznatků.
- **Metoda autority:** Člověk akceptuje vědomosti za pravdivé od osobnosti, která je pro něj autoritou. Při porovnání s metodou tradice má větší hodnotu, jelikož s její pomocí lze dosáhnout určitého pokroku. Přesto by tato metoda neměla být v oblasti vědy klíčová.
- **Metoda apriori:** Je založena na přesvědčení, že přirozené sklony táhnou lidi k pravdě. Na místo shody se skutečností, je velmi podstatná „shoda s rozumem“. Spornost ovšem přichází při přesném definování tohoto výrazu. Jako obvyklý argument je uváděna fráze: „vždyť to dá rozum“.
- **Metoda vědy:** Velký rozdíl při užití poznávání za pomoci vědeckého přístupu, oproti poznávání dle předchozích metod, je především v získávání nových poznatků bez vlivu, názoru či postoje výzkumníka. Činnost badatele je kontrolována natolik, aby

byl zamezeno vlivu vlastního názoru, postoje či emoce. Ve vědeckém poznání tak lze spatřit velmi podstatný atribut, který lze nazvat jako „objektivita“.

Hendl (2016) selektuje **vědecké** a **každodenní poznání** následovně:

Každodenní znalosti	Vědecké poznání
znalosti uspořádané podle subjektivní důležitosti	znalosti uspořádané podle paradigmaticky daných kritérií
nesystematizované znalosti	systematizované vědění
rutinní jednání	reflektované metodické jednání
neorganizované poznávání	organizované poznávání
vyhýbání se pochybnostem	systematizace pochybností
skutečnost jako nezpochybnitelná realita	otázky o podmínkách chápání skutečnosti
vyhýbání se alternativám	odkrývání a hledání alternativ
zaměření na jeden význam	uznání plurality významů
jazyk blízký skutečnosti	abstraktní jazyk
subjektivní a kolektivní vědomí založené na ústně komunikované znalosti	znalosti komunikované především v písemné formě

Tabulka 1: Rozdíly vědeckého a každodenního poznání

1.2 Pojetí pedagogické metodologie

Úvodem je podstatné vymezit metodologii obecně a zaměřit se také na důležité metodologické pojmy. Obecně lze metodologii charakterizovat jako nauku o vědeckých metodách v určité oblasti zkoumání – zabývá se výkladem metod daného vědního oboru (Molnár, s. 7, 2010).

Dle Hendla (2016) se metodologie zabývá systematizací, posuzováním a navrhováním strategií a metod výzkumu. Předmětem této vědní disciplíny jsou nástroje vědy. Leckdy se rozlišuje obecná a speciální metodologie. Obecná metodologie se zabývá otázkami celých věd-

ních disciplín či vědy obecně. Metodologie speciální využívá specifické metody v určité disciplíně. Pojem se ovšem vyskytuje také ve zcela odlišném významu – v odborných textech označuje popis uspořádání výzkumné akce.

Bližkovský (2013) navíc uvádí, že: „*Metodologii nelze chápat pouze jako nauku o realizaci výzkumů, metodách a technikách vědeckého zkoumání. Metodologie zahrnuje i teoretické základy výzkumu, jeho filozofická, ideová a vědecká východiska, jeho teoretické orientace a hypotézy i kritické hodnocení (evaluace) výzkumných způsobů a výsledků*“.

Metodologie výzkumu souvisí s pojmem **výzkumné metody**, jako je pozorování, škálování, dotazník, interview, obsahová analýza textu či experiment. Metodologie výzkumu je vědní disciplína, kdežto výzkumná metoda „*představuje přesně určený způsob sběru výzkumných dat a jejich zpracování*“ (Gavora, s. 85, 2010). V původním významu znamenal termín metoda „cesta někam“. Dle Molnára (2010) lze metodu definovat jako: „*vědomý a plánovitý postup, jak dosáhnout nějakého teoretického i praktického cíle*“.

Od pojmu metodologie výzkumu je nezbytné odlišit termín **metodologie vědy**. Jedná se o: „*Teorii metody, která srovnává poznávací postupy a jejich výsledky, a vytváří tím aktuální soubor poznatků o způsobech poznávání a o kritériích správnosti použitých prostředků. Na úrovni konkrétních vědních disciplín se pak stává určitou soustavou pravidel, jak lze dojít k vysvětlení určitých jevů či ověření určitých předpokladů* (Reichel, s. 17, 2009).

Metodologie vědy si klade **základní otázky**:

- Co je realita?
- Jak můžeme poznat svět?
- Jaká se role hodnot a etiky?
- Jaký je jazyk vědy?
- Jak zvolit vhodný proces k získání validních poznatků?

Řešení metodologických otázek závisí na filozofickém pohledu. Jak je výzkum veden, záleží také na názorech výzkumníka na hodnotu sociálního světa, na názorech na povahu znalostí i způsob, kterým k názorům dospěje, dále záleží na hledisku hodnotovém a etickém. Působit na výzkum může také externí vliv jako je například výše dotace či zadavatel výzkumu, případně bezprostřední vliv výzkumníka. Výše uvedené otázky se v metodologii řeší nejčastěji. (Hendl, s. 32, 2016)

V dnešní době se v pedagogických výzkumech uplatňují **dvě základní paradigmat**a: pozitivistické paradigma a post-pozitivistické paradigma. Dle těchto paradigmat se rozlišují také dva odlišné pedagogické výzkumy:

- **Kvantitativně orientovaný výzkum** – vychází z mínění, že existuje jedna objektivní realita, která není vázána na lidský cit, či přesvědčení.
- **Kvalitativně orientovaný výzkum** – vychází z post-pozitivistického paradigmatu a usiluje tak o popis vztahů mezi pedagogickými jevy.

Oba představené typy výzkumu mají své výhody a nevýhody. Nelze tedy pokládat ani jeden z nich za univerzální a vždy uplatnitelný. (Chráska, s. 5, 2003)

Následující text se bude věnovat charakteristice kvantitativně a kvalitativně orientovanému výzkumu a následně také výzkumu smíšenému.

Kvantitativně orientovaný výzkum

Kvantitativní výzkum primárně pracuje s číselnými údaji. Stanovuje množství, rozsah či frekvenci výskytu jednotlivých jevů. Jednotlivé údaje lze zpracovat matematicky. Údaje lze sčítat, vyjádřit v procentech, vypočítat jejich průměr či medián. Využit lze také metody matematické statistiky jako je například směrodatná odchylka, korelační koeficient, statistická významnost rozdílu mezi dvěma anebo více výsledky. Za benefit kvantitativně orientovaného výzkumu lze považovat přesné, jednoznačné vyjádření výzkumných údajů v podobě čísel. Oproti kvalitativnímu výzkumu je rozdíl v postoji výzkumníka k jevům, jelikož v tomto případě si od nich badatel snaží držet odstup a zabezpečuje tak nestrannost osobního pohledu. V oblasti cílů výzkumu se pak snaží třdit jednotlivé údaje a objasňovat příčiny přítomnosti či změn jevů. Přesné údaje je možné zevšeobecnit, co umožňuje předpovídat určité jevy. V oblasti výběru zkoumaných respondentů je kladen důraz na co nejlepší reprezentativnost dané populace. Za optimální způsob výběru je považován náhodný výběr losováním, protože odpovídá nárokům matematické teorie pravděpodobnosti. Za předpokladu, že se jedná o dobře vybraný výběrový soubor respondentů, lze výsledky zevšeobecnit na celou populaci, např. pro všechny gravidní matky nebo pro všechny děti z mateřských škol. Otevírají se také problémy, které doposud nebyly v centru zájmu výzkumu či se jedná pro- věřování existující teorie a poznatků, které jsou již známy. V rámci výzkumu jsou tyto teorie buď potvrzovány, nebo vyvraceny. Za nejvhodnější způsob je považováno vytvoření hypotézy, vycházející z teorie, která je díky testování následně přijata či nikoliv. (Gavora, s. 35-36, 2010)

Kvalitativně orientovaný výzkum

Kvalitativní výzkum je vyjádřen ve slovní podobě. Jedná se o popis, který je výstižný, plastický a velmi podrobný. Badatel se zaměřuje na význam sdělení komunikace zkoumané osoby a sesbíraná data (informace) nijak nezevšeobecňuje. Výzkumník se pokouší sblížit se se zkoumanými osobami a proniknout do dané šetřené situace a prostředí, protože jenom tak je dokáže dobře popsat a náležitým jevům porozumět. Za hlavní cíl kvalitativně orientovaného výzkumu lze považovat porozumění člověku a chápání jeho vlastního hlediska – tedy jak věci vidí a posuzuje jednání. Dle zásady kvalitativního výzkumu je každá osoba i skupina osob výjimečná a disponuje vlastnostmi, které se od dalších osob či skupin liší. V popředí je orientace na jeden konkrétní případ – např. jeden učitel, konkrétní rodina, skupina studentů, který je podrobně popsán. Záměrem není vyhodnocená data zevšeobecnit, ale hluboce do daného případu proniknout a nalézt nové souvislosti, které v rámci kvantitativního šetření odhalit nelze. Oproti kvantitativnímu výzkumu, který je verifikační, je kvalitativní výzkum konstrukční. (Gavora, s. 35-36, 2010)

Oba typy výzkumů mají určité benefity ale i negativa. Obecně lze říci, že přispívají k rozšiřování znalostí o člověku ale i celém světě.

Gavora (2007) srovnává kvalitativně a kvantitativně orientovaný výzkum následovně:

Kvantitativně orientovaný výzkum	Hledisko	Kvalitativně orientovaný výzkum
Pozitivismus	Filozofická východiska	Fenomenologie
Jedna realita	Existence reality	Více realit
Vysvětlení jevu	Cíle výzkumu	Porozumění smyslu
Číslo, velké skupiny osob, zobecnění, odstup	Přístup	Slovo, význam malé skupiny osob jedinečnost vcítění se

Tabulka 2: Srovnání kvalitativně a kvantitativně orientovaného výzkumu

Kvalitativní i kvantitativní přístup vychází z rozlišných epistemologických předpokladů. Zkoumají odlišné problémy, užívají jiné analytické postupy a následné závěry. Výběr typu

zkoumání by měl záviset na výzkumném záměru. Nejdříve je podstatné se zamyslet nad stanovením zkoumaného problému a poté hledat jeho řešení. (Švaříček, Šed'ová, s. 25, 2007)

Smíšený výzkum

Smíšený výzkum lze charakterizovat jako obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky či paradigmata v rámci jedné studie. V některých typech smíšeného výzkumu se využívá kvalitativní metoda sběru dat a po následném shromáždění a analýze přichází dotazování za pomoci strukturovaného dotazníku, dále se provede doplňkové hloubkové dotazování vybraných respondentů. Jedná se o **výzkum pomocí míchání metod**. Druhým typem smíšeného výzkumu je **výzkum na základě smíšeného modelu**. Badatel využívá jak kvalitativní, tak kvantitativní výzkum uvnitř jednotlivých fází výzkumného procesu. V usnadněném třífázovém modelu výzkumného procesu se nejdříve stanovují výzkumné otázky, následně se shromažďují data, která se poté analyzují. Jednotlivé kroky mají přibližně následující strukturu:

- **Cíle výzkumu:** Charakteristické cíle kvalitativního výzkumu jsou explorace a popis případu. Typickými cíli kvantitativního výzkumu jsou statistický popis, predikce či verifikace příčinných hypotéz.
- **Typy dat:** Kvantitativní výzkum je založen především na standardizovaných kvantifikovatelných datech, kvalitativní výzkum se zabývá texty, slovy a obrazy.
- **Typy analýzy a interpretace:** Kvantitativní výzkum zahrnuje statistickou analýzu, kvalitativní výzkum používá interpretativní metody hledáním témat a pravidelností v narativních datech.

Mezi další možnosti patří kombinace výzkumných otázek již v přípravné fázi a plánování zodpovězení explorativních otázek i testování hypotéz. Je také možnost míchat různé přístupy ke sběru dat tím, že jsou do dotazníku zařazeny uzavřené i otevřené otázky. Při analýze dat lze využít např. narativní data jak kvalitativně, tak kvantitativně tím, že je provedena kvantitativní obsahová analýza. Dále je možné sbírat pouze kvalitativní data s pouze kvantitativní analýzou. (Hendl, s. 56-57, 2016)

1.3 Věda a výzkum

Teorie vědeckého poznání řeší základní otázku, zdali člověk rozumí světu, jaký je a jak se dá poznávat. Vědou je vytvářen vlastní vědecký jazyk s odbornými pojmy, s jejichž pomocí poznává svět a toto poznání dále sděluje. Stanovuje předpoklady (hypotézy), ze kterých je nutno vycházet a které jsou základem poznávacích schopností. (Linderová, s. 5, 2016)

Následující kapitola se věnuje nejen pojmu věda, ale také vymezením termínu výzkum a jeho následné dělení.

Věda

Neexistuje žádná univerzální definice, kterou je možné termín charakterizovat. Molnár (2010) říká, že: „*Věda je to, co za vědu považují vědci v daném oboru.*“ Obecně je věda charakterizována ve dvou významech:

- soubor systematicky seříděných poznatků o určité tematické oblasti,
- proces generování těchto poznatků pomocí určitých pravidel.

Věda je také základní lidská potřeba uspořádanosti rozdílných a mnohostranných jevů s cílem popsat a objasnit všeobecné rysy a vztahy mezi jednotlivými jevy. Vzájemně se propojuje do tří systémů – vědění, činností a institucí. (Reichel, s. 13, 2009)

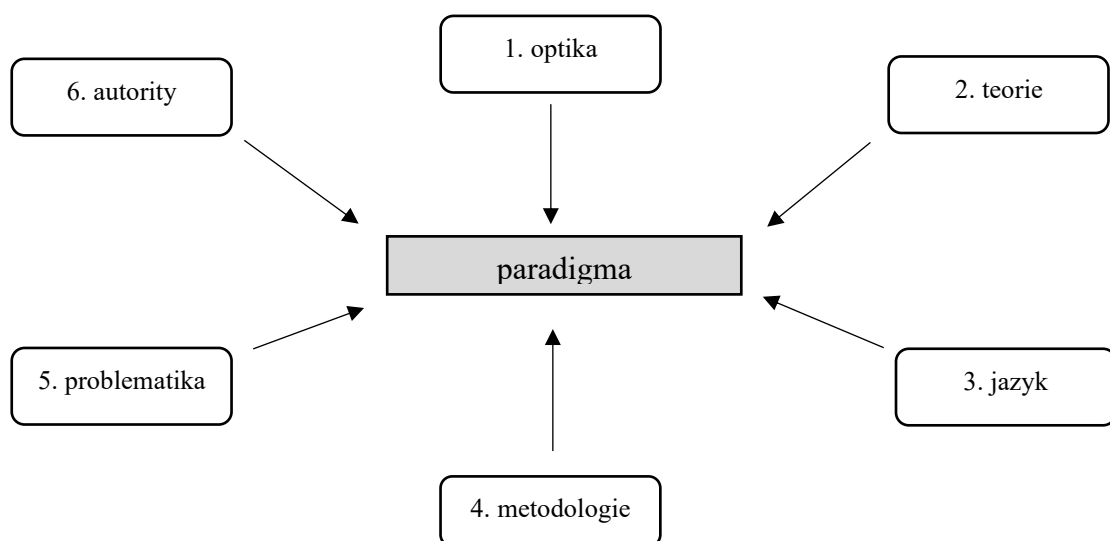
Podle Gavory (2010) lze vědu chápat jako: „*Systém ověřených poznatků, které vysvětlují jevy objektivní reality. Cílem vědy je budovat, rozšiřovat, prohlubovat nebo přetvářet vědecké teorie, které slouží k praktickému použití, ke změně nebo predikci jevů.*“

Za hlavní cíl vědy můžeme považovat vytvoření patřičné teorie. Dle Hendla (2016) je **vědecká teorie**: „*Systém pojmů a tvrzení, který představuje abstrahující vysvětlení vybraných fenoménů. Teorie umožňuje fenoménům světa porozumět, vysvětlit je, kritizovat nebo předpovídat. Jedná se o koncentrovanou množinu znalostí vyjádřenou nějakým symbolickým způsobem*“.

Vědecká teorie zevšeobecňuje vysvětlení, které překračuje smyslovou zkušenost a umožňuje lidem formulovat a následně využívat všeobecně platné zákonitosti a principy. Teorie přirozeně neuspořádává svět, ale poznání světa. Lze tedy říci, že vědecká teorie uspořádává a organizuje vědecké poznání. Nejenom, že zpětně vysvětluje svět, či některý z jeho aspektů ale usměřuje také další zaměření a charakter budoucích vědeckých bádání. (Ferjenčík, s. 22-23, 2010)

Ve vztahu s vědou je potřebné objasnit pojem **paradigma**. Termín, s původním významem vzor, pochází z řeckého „paradeigma“, tj. idea jako vzor empirického světa. Pojem do teorie vědy přenesl začátkem 60. let 20. století americký historik a teoretik vědy Thomas Samuel Kuhn, podle kterého je „normální věda“ takový vědní obor, v němž společenství vědců uznává stejné paradigma. Pojem lze charakterizovat jako obecně uznávané výsledky, jenž v určité chvíli prezentují, pro společenství odborníků, model problémů i řešení. Ve vědě se jedná o model, ze kterého vycházejí dané struktury představ, hodnot a koncepcí týkající se předmětu té které vědy, tradice jeho zkoumání a postupů, jakož i podoby takto získaných údajů. (Reichel, s. 14, 2009)

Jednotlivé složky paradigmatu jsou znázorněny v následujícím grafu:



Graf 1: Složky paradigmatu

Ke složkám paradigmatu patří (Petrušek 1993, In Reichel, 2009):

- **Optika** – jakožto pohled na předmět oné vědy.
- **Teorie** – prezentující výklad předmětu oné vědy.
- **Jazyk** – ve smyslu specifické terminologie.
- **Metodologie** – jakožto užívání a vývoj relevantních postupů zkoumání pro řešení určitého souboru problémů.
- **Problematika** – komplex otázek, kterými se zabývá okruh vědců.

- **Autority** – vědci.

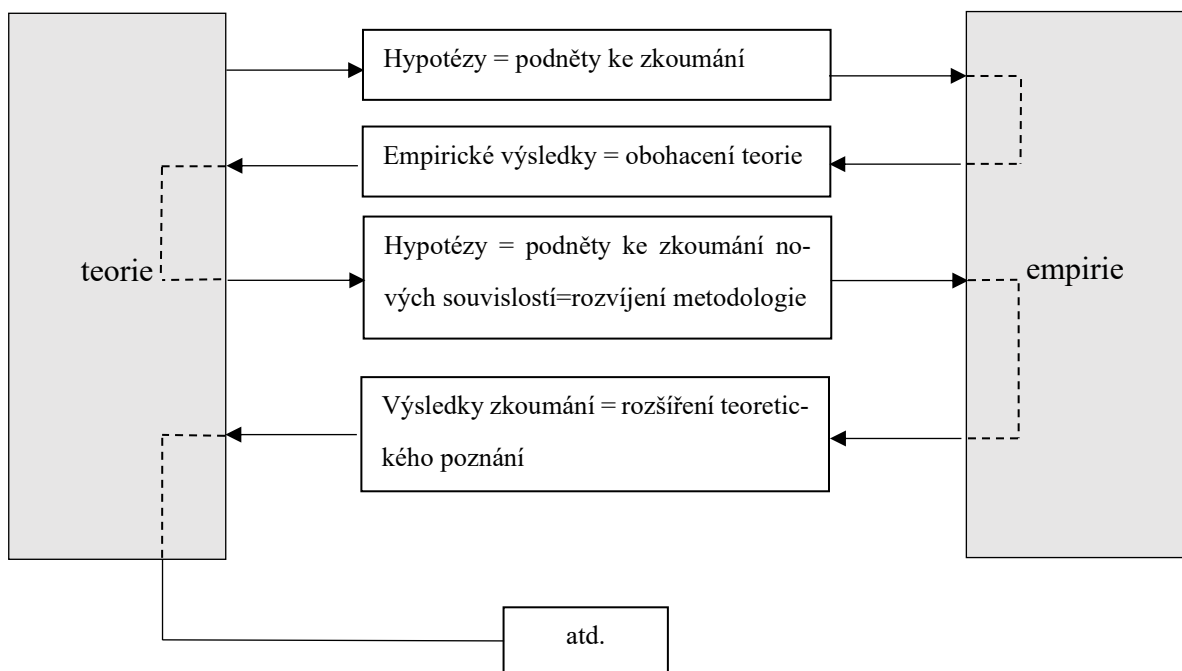
Jednotlivé období vývoje konkrétní vědy běžně představuje specifický pohled na její předmět, který disponuje specifickými postupy při hledání, analýze či řešení adekvátních problémů. Dějiny vědy jsou dějinami nahrazování starých paradigmat úspěšnějšími, které obstojněji vysvětlují nově se objevující problémy. (Reichel, s. 15, 2009)

Výzkum

Z výše uvedeného textu je zjevné, že cílem vědy je tvorba teorie, která je určitou soustavou pojmů, konstruktů, definic a výroků vzájemně spolu souvisejících. Dílčí teoretické poznatky se opírají o výsledky realizovaných výzkumů. Za pomoci výzkumu se již existující teorie ověřují či upřesňují, anebo se na jejich základě vytvářejí teorie nové. Za výzkum se mohou pokládat systematicky prováděné výzkumy které vedou k získávání nových poznatků. (Chráška, Kočvarová, 2014)

Termín výzkum, různí autoři vymezují odlišně, avšak velmi často se lze v literatuře setkat s chápáním výzkumu v širším slova smyslu, jak již bylo nastíněno v předchozím odstavci, nebo například dle Gavory (2010), který výzkum definuje jako: „*Souhrnný název pro vědeckou činnost. Je to aktivita specializovaných odborníků s příslušným vzděláním a kvalifikací s cílem budovat vědecké teorie*“.

Výzkum patří mezi nástroje vědy a je potřeba si uvědomit vztahy, které existují mezi teorií a empirií výzkumu. Pro lepší porozumění jsou tyto spojitosti znázorněny v následujícím grafu:



Graf 2: Vztahy mezi teorií a empirií výzkumu

Výzkum je poznávacím procesem, který vychází z nějakého systému poznatků – teorie a jeho úmyslem je zkoumat skutečnost – empirickým zkoumáním, aby na základě zjištěného bylo dosavadní poznání pozměněno – rozšířením teorie, které se stává zdrojem teoretických úvah o dalších souvislostech a problémech, na základě kterých se objevují nové nároky na další zkoumání, a tak se teorie s metodami zkoumání vzájemně podněcují, teorie se obohacují a metody zkoumání se zdokonalují (viz Graf 1). Z tohoto důvodu není žádný poznatkový systém definitivní a vždy existuje prostor pro další možná zkoumání. Pomocí výzkumu je vztah mezi teoretickou a empirickou dimenzí určité vědy obousměrný, opakovaný a jedná se o permanentní poznávací proces. (Reichel, s. 18, 2009)

Typy výzkumu

Výzkum je možné klasifikovat na základě různých hledisek jako je například funkce nebo cíl výzkumu. Obecně se dělí na (Reichel, s. 32-35, 2009):

- **Teoretický** – založený zejména na dedukci a používání metod analýzy a komparace pojmů, výroků, kategorií či různých konstruktů.
- **Empirický** – pracuje s konkrétními údaji o jevech a procesech sociální skutečnosti, s informacemi získanými prostřednictvím určitých metod a technik sběru dat.

Dělit lze výzkumy na základě jejich hlavního cíle následovně:

- **Základní** – výsledky výzkumu přispívají k rozvoji samotné vědy k rozšíření jejich metodologické výbavy nebo stavu teoretického poznání. Základní výzkum se může označovat také jako výzkum primární či akademický.
- **Aplikovaný** – výzkum se zabývá řešením otázek, které mají spíše význam praktický. Zkoumány jsou konkrétní problémy a získávají se nové informace o problémových jevech. Výzkumy jsou často uskutečňovány ve specializovaných institucích a pracovištích, které se zaměřují na oblasti jako je vzdělávání, masmédiá, politické preference, veřejné mínění či chování spotřebitelů. Tento druh výzkumu je často prováděn na zakázku a může být označován jako komerční.

Hendl (2005) aplikovaný výzkum dále člení na výzkum akční, evaluační a kritický. Následující charakteristika, toto dělení ještě blíže přiblíží.

- **Akční** – usiluje o změnu stavu a má politické pozadí bez hodnotové neutrality. Jako příklad lze uvést feministický výzkum, který má velmi často dvojí povahu: prohloubit znalosti o vztazích mezi muži a ženami a zároveň podpořit sociální změnu transformací těchto vztahů.
- **Evaluační** – jedná se o hodnotové posouzení intervencí a program na základě empirické evidence, tj. hodnocení programu či intervence pomocí empirických dat a z nich odvozených tvrzení.
- **Kritický** – výzkum, jehož hlavním cílem je kritika stávajících společenských nerovností, útlaku a zároveň vyvolání impulzů pro změnu.

Výzkumy lze rozlišovat také dle očekávaného přínosu, podle povahy poznatků, které zprostředkovávají. V literatuře se jednotliví autoři v dělení liší. Nejčastěji je ovšem uváděno následující dělení (Reichel, s. 34-36, 2009):

- **Orientační** – zaměřuje se na získání základního přehledu o zkoumaném problému se záměrem identifikovat jeho nosné parametry a formulovat další postup. Využívá se v momentě, kdy jsou znalosti o zkoumané problematice minimální. Má podobu předvýzkumu, který je úvodem k následným důkladnějším přístupům.
- **Diagnostický** – cílem výzkumu je sledovat dané aspekty určitého jevu. Provéřit, zda jeho očekávané charakteristiky existují, jak hojně a v jakých podobách. U již dříve šetřených jevů se zjišťuje, jakým způsobem se parametry proměnily v čase. Mnohdy má popisnou podobu a je označován jako výzkum deskriptivní.
- **Explorační** (explorativní) – tento výzkum se na rozdíl od předchozích zabývá zkoumáním podstaty jistého problému, jeho základními vlastnostmi a vztahy mezi nimi. Jsou odkryté hlubší příčiny a souvislosti. Může také přinést poznatky zcela nové.
- **Explanační** (výkladový, objasňující) – je orientován na výklad určitého problému, lépe řečeno na objasnění příčin jeho vzniku a trvání, na vysvětlení jeho vlastností a vnitřní struktury, jeho souvislostí s dalšími aspekty.
- **Prognostický** (predikční) – přináší výpověď o budoucnosti na základě zjištěných empirických poznatků. Využívá specifických způsobů sběru informací, kdy jsou získávány názory odborníků pro určitou oblast. Může se jednat o systematickou výzkumnou činnost nebo účelový výzkum.

Podle způsobu zkoumání sociální skutečnosti se výzkum rozlišuje na:

- **Extenzivní** – zabývá se problémy a fenomény a velkým počtem objektů. Nejsou ovšem sledovány příliš do hloubky, ale zajímá se o malý počet vlastností a parametrů.
- **Intenzivní** – pro výzkum je typická orientace na malé množství vybraných otázek a objektů, kterým se věnuje podrobně.

Podle doby trvání se výzkumy klasifikují následovně:

- **Krátkodobé** – realizace se odehrává během několika měsíců.
- **Střednědobé** – doba trvání je v řádu několika let.
- **Dlouhodobé** – výzkum trvá deset či více let.

Podle frekvence výzkumu lze výzkum označit za:

- **Jednorázový.**
- **Opakovaný.**
- **Kontinuální.**

1.4 Vývoj a současnost českého pedagogického výzkumu

Po objasnění důležitých pojmů, se kterými se v metodologii výzkumu běžně setkáváme a je proto nutné, je pro dostatečné pochopení veškerých souvislostí v praktické části diplomové práce znát, se nyní dostáváme k vývoji a také současnosti českého pedagogického výzkumu.

Na přelomu 19. a 20. století měl český pedagogický výzkum jak teoretickou, tak i praktickou dimenzi. Pedagogika se snažila napomáhat vychovatelům a učitelům v praktické rovině, ale zároveň lze pozorovat zájem o vědeckou reflexi. Vývoj pedagogického výzkumu je také spjat s rozvojem univerzit v tomto období, s čímž souvisí i vznik nových vědních disciplín. Spolu s pedagogikou, psychologií a sociologií se do popředí dostává pedologie (respektive pedopsychologie). Za významného protagonistu lze pokládat Františka Čádu, který zkoumal dětskou kresbu, dětskou řeč a vývoj slovní zásoby u dětí. Mezi lety 1910 až 1912 vznikl *Pedologický ústav hl. m. Prahy*, jehož úkolem byl výzkum dětí a mládeže a péče o ně při zjištění poruch výchovného a didaktického charakteru. V následujících letech vznikaly ústavy další, jako je například: *Ústav pro výzkum dítěte, Československý pedagogický ústav Komenského*, či *Pedagogický seminář Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze*, kde

působila řada důležitých osobností, které se zasloužily o položení základů pedagogického a pedagogicko-psychologického výzkumu. Rozvoji empirického pedagogického výzkumu bez pochyby pozitivně přispěl *Pedagogický seminář na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně*, který zřídil Otokar Chlup. Založil také výzkumnou třídu a pokusil se o zřízení pedagogické laboratoře, ve které měl probíhat výzkum vyučovacího procesu. Tento záměr se ovšem zrealizovat nepodařilo. Významné výzkumné pokusy učitelů reformních škol probíhaly také ve Zlíně a Praze. Snahou bylo najít efekt jednotlivých vyučovacích metod. (Janíková, Vlčková a kol., s. 31-32, 2009)

V období druhé poloviny 20. století, konkrétně v roce 1945, byl zřízen *Výzkumný ústav pedagogický J. A. Komenského v Praze* s jeho pobočkou v Brně. V ústavu probíhal výzkum pedagogické problematiky, díky kterému vznikla učebnice pedagogiky pro vysoké školy pedagogické. Ve druhé polovině **50. let** a převážně v **60. letech**, můžeme zaznamenat silný rozvoj didaktiky. Na katedře pedagogiky Vysoké školy pedagogické v Praze se vytvořila komunita výzkumníků jako je např.: J. Kopecký, A. M. Dostál, M. Kořínek, J. Cach, V. Pařízek, J. Kyrášek, Ch. Vorlíček, K. Škoda, F. Singule, či J. Procházková-Skalková. Tito badatelé se zabývali především zkoumáním didaktických problémů a položili tak pomyslný základní kámen české didaktické školy. V **70. – 80. letech** 20. století se rozvíjel výzkum vyučování a učení se zřetelem ke specifické vzdělávacího obsahu. V tomto období se významně zkoumala také komunikace a interakce ve výuce. Jednotlivé výzkumy realizovalo mnoho badatelů, mezi které můžeme řadit např.: J. Mareše, H. Bártkovou, P. Gavoru, T. Svatoše, J. Průchu, J. Doležela, J. Jošta, J. Taxovou, V. Svatoně, či L. Dobrého. V souvislosti s výzkumem komunikace, nelze opomenout aktivity *Ústavu experimentální pedagogiky Slovenské akademie věd v Bratislavě*, kde P. Gavora realizoval se svým týmem výzkumy, zaměřené na různé aspekty pedagogické komunikace. (Janíková, Vlčková a kol., s. 31-32, 2009)

Pro **období po roce 1989** je charakteristické úsilí o zřízení pedagogického výzkumu jako systému profesionálních aktivit, s ohledem na výzvy a potřeby utvářející se v demokratické společnosti. Zásadní byla v tomto ohledu činnost *Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze* a také založení **České asociace pedagogického výzkumu** (dále jen ČAPV) v roce 1992. Organizaci lze charakterizovat jako: „*profesně zájmovou organizaci, jejímž posláním je zkvalitňování vzdělávacího procesu prostřednictvím pedagogického výzkumu, vzájemná výměna informací mezi pracovníky pedagogického výzkumu, šíření výsledků pedagogického výzkumu a jejich praktická aplikace.*“ ČAPV je členem Evropské asociace pedagogického

výzkumu a také členem Rady vědeckých společností při Akademii věd České republiky (Česká asociace pedagogického výzkumu, 2020).

Další organizací, související s pedagogickým výzkumem, je **Národní ústav pro vzdělávání**, který vznikl 1. července 2011 sloučením Národního ústavu odborného vzdělávání, Výzkumného ústavu pedagogického v Praze a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR. Posláním Národního ústavu pro vzdělávání je: „*Všestranně pomáhat rozvoji všeobecného, odborného, uměleckého a jazykového vzdělávání a podporovat školy v oblasti pedagogicko-psychologického, výchovného a kariérového poradenství a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. To vše s důrazem na celoživotní učení a spolupráci s EU.*“ (Národní ústav pro vzdělávání, 2020)

Kromě výše uvedených organizací nelze opomenout také pedagogické výzkumy, které vznikají při katedrách a ústavech na českých univerzitách. Jako příklad lze uvést například *Institut výzkumu školního vzdělávání* Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Nebo například *Centrum výzkumu Fakulty humanitních studií* Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Činnost centra výzkumu se zaměřuje na: „*Oblast školního vzdělávání, a dále na výzkum v oblasti filologické, v ošetrovatelství a ve vybraných klinických oborech na interdisciplinárním základě. Každodenně jsou tak na půdě CV FHS realizovány národní a mezinárodní výzkumné projekty, jež jsou pravidelně prezentovány na mezinárodních konferencích a v odborných vědeckých periodikách. Centrum také zajišťuje chod časopisu Sociální pedagogika | Social Education, jež je mezinárodně uznávaným odborným časopisem typu peer-reviewed.*“ (Centrum výzkumu FHS, 2020).

Závěrem si uvedeme **Českou pedagogickou společnost** (dále jen ČPdS). Jedná se o vědeckou společnost, která podporuje rozvoj pedagogických věd, ale také praktickou činnost učitelů, vychovatelů a také dalších pedagogických pracovníků. Sdružuje jak profesionály z oboru pedagogika a příbuzných věd, tak studenty programů jako je Sociální pedagogika, Pedagogika či Učitelství a podobně. ČPdS je členem Rady vědeckých společností při Akademii věd České republiky a mezi její činnosti patří například obvykle každoroční pořádání celostátní konference s mezinárodní účastí, na které jsou prezentovány především výsledky výzkumu z oblasti výchovy a vzdělávání, ale také zkušenosti se zaváděním těchto poznatků do praxe. ČPdS z konferencí vydává sborníky a také odborný čtvrtletní časopis s názvem *Pedagogická orientace*. (Maňák, Švec, s. 15, 2005)

První kapitola s názvem Metodologie výzkumu uvedla teoretickou část podkapitolou Lidské poznávání. Subkapitola Metodologie pedagogického výzkumu vymezila nejen základní pojmosloví ale také otázky, kterými se metodologie zabývá. Dále definuje kvantitativní, kvalitativní a smíšený výzkum. Následující podkapitola se zabývala vědou, výzkumem a jeho dělením. Z předešlého textu je patrné, že výzkum lze členit dle různých hledisek. Záleží také na úhlu pohledu autora či výzkumníka. Závěrečná subkapitola se zabývala jak vývojem českého pedagogického výzkumu, tak i současností s ohledem na vznik jednotlivých asociací, organizací a center výzkumu s ohledem na rozvoj pedagogického výzkumu.

2 VYBRANÉ PEDAGOGICKÉ STUDIJNÍ PROGRAMY

V následující kapitole jsou charakterizovány jednotlivé pedagogické studijní programy, jejichž studenti jsou předmětem zkoumání v empirické části diplomové práce. Níže uvedené studijní programy jsou realizovány na Fakultě humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati, na které byl výzkum také realizován. Dílčí studijní programy jsou patřičně vysvětleny a zasazeny do historického kontextu pro snadnější pochopení souvislostí v dané problematice. V jednotlivých podkapitolách je popsáno také studium těchto programů a v neposlední řadě také profese, která se se studiem daných programů pojí. Dále jsou charakterizováni studenti vysokých škol optikou vývojové psychologie, abychom mohli lépe porozumět tomuto vývojovému stádium v širších souvislostech.

2.1 Sociální pedagogika

Sociální pedagogika je obor s velkým okruhem problémů a společenských souvislostí. Podobně jako v zahraničí, jsou i u nás různé orientace tohoto oboru a jsou charakterizována odlišná obsahová vymezení jeho předmětu. Podle pedagogického slovníku je sociální pedagogika popsána jako: „*aplikovaná pedagogická disciplína, jež se zabývá okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikovou a sociálně znevýhodněnou skupinu mládeže a dospělých*“ (Průcha, Walterová, Mareš, s. 269, 2013).

Historický kontext

Zásadním obdobím z hlediska rozvoje sociální pedagogiky byla proměna společensko-politické situace po roce 1989, která vnesla nový impulz i do oblasti pedagogických věd. Sociální pedagogika se začala postupně samostatně vymezovat i přes fakt, že neexistuje jednotné pojetí a výklad jejího obsahu jako vědní disciplíny a studijního oboru. Sociální pedagogika jako studijní obor se utváří souběžně s formováním sociální pedagogiky jako vědní disciplíny. V polovině 90. let minulého století se sociální pedagogika vyučovala pouze jako předmět, a to jako součást pedagogického vzdělání při studiu učitelství na některých vysokých školách. Později vznikaly vyšší odborné školy sociální a sociální pedagogika se začala postupně profilovat také jako samostatný studijní obor na vysokých školách. (Knotová, Hloušková, s. 72-84, 2006)

Studium na vysokých školách

Předmětem zájmu diplomové práce je sociální pedagogika jako specifický studijní obor vysokoškolského studia a z tohoto důvodu se bude následující text věnovat pouze této oblasti.

V České republice se v rámci studia sociální pedagogika člení především do dvou oblastí: **preventivní a terapeutické**. Realizace studijního oboru probíhá dle dvou základních koncepcí:

- zdůraznění preventivní oblasti se zaměřením na okruh volného času,
- zdůraznění oblasti sociálních deviací a práce s ohroženou, či rizikovou populací. (Knotová, Hloušková, s. 72-84, 2006)

Kraus (2014) zdůrazňuje, že struktura vzdělání musí být koncipována tak, aby byla kontinuální, celoživotní a zahrnovala všechny odpovídající oblasti s možností další specializace. Stupně vzdělávání musí mít návaznost (vyšší odborné, bakalářské, magisterské a doktorské studium) a obsah vzdělávání by měl disponovat následujícími **standardsy**:

- **Profesionální** – vycházející z analýzy činností a kompetencí pracovníka.
- **Vzdělávací** – normy odpovídající statusu profesionála v dané oblasti s potřebnou úrovní vzdělání.
- **Zaměstnavatelské** – podmínky, za jakých je pracovník do dané profese zařazen.
- **Klientské** – které “definují” klienti sami na základě svých požadavků a představ.

Na vysokých školách má sociální pedagogika nejdelší tradici na pracovišti pedagogické fakulty v **Hradci Králové**, dále na Masarykově univerzitě v **Brně**, kde se hojně zaměřují na otázky multikulturní výchovy. Další pracoviště se nachází na Karlově univerzitě v **Praze**, na Univerzitě Palackého v **Olomouci** a nelze vynechat také Fakultu humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve **Zlíně** (Kraus, s. 142, 2007). Dále lze sociální pedagogiku studovat na Ostravské univerzitě v **Ostravě**, Jihočeské univerzitě v **Českých Budějovicích** a na Univerzitě J. E. Purkyně v **Ústí nad Labem**.

Mezi jednotlivými univerzitami lze zaznamenat jisté rozdíly v oblasti pojetí studijního programu, které odpovídají tomu, zda se jedná o chápání sociální pedagogiky v užším či širším smyslu. Některé studijní programy mají také specifické zaměření, jako je např.: poradenství, etopedie či prevence. (Potměšilová a kol, s. 17, 2013)

Cílem studijních programů sociální pedagogiky je připravit odborníky, sociální pedagogy, kteří jsou kompetentní pro práci s dětmi, mládeží, dospělými a seniory v oblastech

Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstva zdravotnictví, Ministerstva vnitra a Ministerstva práce a sociální věcí. Absolventi tohoto studijního programu by měli získat náležité vědomosti, dovednosti, návyky a vlastnosti, které jsou potřebné pro úspěšný a efektivní výkon dané profese. Profil absolventa stanovuje jisté kvality, kterými by měl disponovat po zdařilém dokončení studia a obdržení příslušného právního dokladu. (Hřebíček, s. 361-364, 2000)

Profese sociálního pedagoga

Nedoma (2005) uvádí, že **absolventi sociální pedagogiky** mohou nacházet uplatnění v oblasti sociální prevence a také při práci s problémovými skupinami občanů, jenž jsou ohroženi sociální exkluzí, dále v prevenci zločinnosti, v oblasti sociální péče, zájmové činnosti a také ve spojitosti se vzděláváním dospělých. Cílem práce sociálního pedagoga je dosáhnout schopnosti jedince odpovědně plnit své sociální role.

Otázky, které by měly být v kompetenci řešení sociálního pedagoga a také prostor pro jeho uplatnění, lze dle Krause (2014) shrnout v následujících klíčových oblastech:

- **vlastní výchovná činnost** (ovlivňování volného času),
- **sociálně výchovná práce** (různé typy výchovných zařízení a škol),
- **reedukační a resocializační činnost** (včetně penitenciární a postpenitenciární péče),
- **poradenská a depistážní činnost**,
- **management a organizace volnočasových aktivit**,
- **vědecko-výzkumná činnost**.

Sociální pedagogika se dostává do popředí zájmu výchovně-vzdělávacích a sociálních oblastí, mezi které patří pedagogická, sociální, výchovná či preventivní činnost. Profese sociálního pedagoga se tak do budoucna jeví jako bezesporu žádoucí. Tato profese zaujímá velmi široký komplex odborných interdisciplinárních znalostí. (Procházka, s. 45, 2012)

I přes stále se zvyšující poptávku po pomáhajících profesích, mezi které lze zařadit i sociálního pedagoga, je nutné zmínit **absenci charakteristiky samostatné profesní disciplíny v katalogu prací**.

Přímou pedagogickou činnost dle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících může vykonávat: učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník.

Z výše uvedeného zákona je zjevné, že mezi pedagogické pracovníky, sociální pedagog zařazen není. I přesto je ovšem ve výše uvedeném zákoně v rámci některých pedagogických činností začleněn. Dle §16, 17 a 20 je absolvent studijního oboru sociální pedagogika dostatečně kompetentní pro výkon profese **vychovatel, pedagog volného času a asistent pedagoga**. (Zákon č. 563/2006 Sb. o pedagogických pracovnících)

Podle zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, je absolvent vysokoškolského studijního programu způsobilý pro výkon profese **sociálního pracovníka**. (Zákon č. 108/2004 Sb. o sociálních službách)

Profese sociálního pedagoga, která doposud není právně a institucionálně ukotvena, má mnoho možnosti uplatnění ve státní i nestátní sféře. Jednotlivé oblasti možného uplatnění lze dle Krause (s. 205, 2014) vymezit následovně:

a) Resort školství, mládeže a tělovýchovy:

- školní kluby, družiny, domovy mládeže,
- náhradní rodinná péče (dětské domovy, diagnostické ústavy),
- střediska volného času,
- instituce výchovného poradenství (výchovný poradce),
- systémy preventivní výchovné péče (krizová centra),
- sociálně-výchovná činnost a osvětová činnost zaměřená na seniory.

b) Resort spravedlnosti:

- oblast penitenciární a postpenitenciární péče,
- úředník a asistent Probační a mediační služby v České republice.

c) Resort práce a sociálních věcí:

- sociální asistenti,
- sociální kurátoři pro mládež,
- instituce sociálně výchovné péče pro seniory,
- ústavy sociální péče.

d) Resort vnitra a obrany:

- utečenecké tábory,
- okrsková služba,
- kriminální a protidrogová prevence,
- azylová služba.

e) Oblast církevních, společenských a neziskových organizací:

- instituce péče o mládež, nadace,
- humanitární a charitativní instituce a střediska křesťanské pomoci.

f) Oblast státní správy a samosprávy:

- městské a krajské úřady.

Ve výše uvedeném přehledu jsou uvedeny také instituce, u kterých je v případě uplatnění potřeba specializačního vzdělání, jako je např. pro výkon mediační a probační služby. (Kraus, s. 206, 2014) Tato činnost je dozorována pod Ministerstvem spravedlnosti a konkrétní úkony provádějí úředníci a asistenti. Dle zákona č. 257/2000 Sb. o Probační a mediální službě, je pro výkon funkce úředníka v této oblasti vyžadováno magisterské vzdělání v oblasti společenských věd a zkouška odborné způsobilosti. Absolvent střední školy se společenskovědním zaměřením může vykonávat funkci asistenta.

Z předešlého textu je patrné, že není jednoduché a zároveň ani nelze jednoznačně vymezit profesi sociálního pedagoga. Jednotliví autoři uvádějí rozmanité činnosti a také uplatnění absolventů tohoto oboru, které lze stručně sumarizovat slovy Blahoslava Krause (2001): „*Jedná se o profesionálního pracovníka, který řídí a organizuje na profesionální úrovni výchovný proces a působí na jiné (děti, mládež i dospělé) ve směru jejich žádoucího optimálního osobnostního rozvoje (především v jejich volném čase) a jednak ve směru integrace, což se specificky týká osob, jež se nacházejí v krizové situaci a potřebují odbornou pomoc.*“

2.2 Učitelství pro mateřské školy

Absolvent studijního programu učitelství pro mateřské školy je kompetentní k výkonu profese v oblasti **předškolního vzdělávání**. Tento termín se v České republice používá v souladu s mezinárodním vymezením ISCED (mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání), ale také v souladu s přijetím školského zákona. Terminologie ovšem není jednotná a v literatuře lze nalézt také obdobné termíny jako je např. předškolní výchova a vzdělávání, či předškolní edukace. (Syslová, s. 29, 2017)

Dle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) lze rozlišit dva termíny: předškolní pedagogiku a předškolní vzdělávání. **Předškolní pedagogika** je charakterizována jako: „*Vědní obor, který se zabývá teorií a praxí výchovy a rozvoje dětí v předškolním věku v rodině a zvláštních zařízeních předškolní výchovy.*“ **Předškolní vzdělávání** je definováno následovně: „*Zabezpečuje uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho*

osobnosti. Podporuje zdravý, tělesný, psychický a sociální vývoj dětí a vytváří předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání.“

Historický kontext

Škola patří mezi jedny z nejstarších institucí, které byly vytvořeny lidmi, aby zaopatřili vlastní existenci. V souvislosti s cíli a hodnotami dané společnosti se rozlišovalo, pro koho byla škola určena. Institucionální předškolní vzdělávání má, ve srovnání se školou, velmi krátkou historii a vývoj u nás se značně odlišuje od jednotlivých zemí. Český termín „*materšská škola*“ má v jednotlivých zemích rozmanité pojmenování. Vznik prvních předškolních institucí lze zaznamenávat v souvislosti s rozmachem průmyslu v 18. a 19. století, s čímž se pojí také zaměstnanost žen. Zakládaly se první opatrovny, dětské zahrádky a mateřské školy. Významným mezníkem pro vývoj mateřských škol se stalo reformní hnutí, jehož představitelé navazovali na myšlenky J. J. Rousseaua a usilovali o prosazení nezbytnosti respektu potřeb dětí a také o odstranění školského způsobu výuky. V souvislosti s potřebou změny vzdělávání v mateřských školách, byly předloženy požadavky na vzdělávání učitelek. Veškeré snahy o jakoukoliv reformu byly přerušeny 2. světovou válkou a s příchodem totalitního režimu se od zásadních myšlenek, spojených s respektováním individuálních potřeb dětí a jejich právem na svobodnou hru, postupně upouštělo. Předškolní zařízení se rozšířilo o jesle a dětské útulky. Proměna celého školského systému v České republice, tedy i mateřských škol, je spojená s tzv. *školskou reformou*, po roce 1989. Proces proměny českého školství je popsán v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) z roku 2001, ve kterém je charakterizováno pojetí a funkce školy, její cíle a obsah vzdělávání, struktura školského systému, způsob řízení a hodnocení kvality školy atd. V současné době je mateřská škola místem, kde dochází k socializaci dětí, podpoře jejich osobností a sociálnímu rozvoji. Zároveň zde probíhá příprava na jejich osobní, pracovní a občanský život. (Horká, Syslová, s. 17-21, 2011)

Studium na vysokých školách

Učitelé v mateřských školách mohou získat odbornou kvalifikaci několika způsoby. Středním vzděláním s maturitní zkouškou v oboru vzdělávání, které je zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy, či na přípravu vychovatelů, za podmínky, že jednotlivé zkoušky odpovídají maturitní zkoušce z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku. Dále je možné kvalifikaci získat vyšším odborným vzděláním ve stejných oborech, jako u školy

střední. Poslední možností je vzdělání vysokoškolské. Jedná se o studia v oblasti pedagogických věd zaměřené na: přípravu učitelů mateřské školy, učitelů prvního stupně základní školy nebo vychovatelství či pedagogiku volného času a pedagogiku speciální. (Syslová, s. 20-10, 2013)

Jelikož je předmětem zájmu diplomové práce učitelství pro mateřské školy jako specifický studijní obor vysokoškolského studia, bude se následující text věnovat pouze této oblasti.

Vysokoškolské vzdělávání učitelů mateřských škol má na Pedagogické fakultě **Univerzity Karlovy** v Praze tradici od roku 1970. Na ostatních pedagogických fakultách v České republice se obor akreditoval o mnoho let později. V Plzni, na **Západočeské univerzitě**, byl obor otevřen v roce 1998. Na **Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně** v Ústí nad Labem je možné obor studovat od roku 2001 a o rok později, tedy v roce 2002, otevřela obor také **Ostravská univerzita**. Následující univerzitou, která zastřešuje vzdělávání učitelů mateřských škol, je od roku 2003 **Univerzita v Hradci Králové** a od roku 2004 také **Univerzita Palackého** v Olomouci. Mezi poslední pedagogické fakulty, které disponují možností studovat Učitelství pro mateřské školy, patří **Jihočeská univerzita** v Českých Budějovicích (2004), **Masarykova univerzita v Brně** (2008) a **Technická univerzita v Liberci** (2014). Odchylkou realizace studijního oboru na pouze pedagogické fakultě je **Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**, kde studium probíhá na Fakultě humanitních studií od roku 2009. (Syslová, s. 51-52, 2017)

Stále častěji je možné zaznamenat diskuze, zdali je středoškolská příprava, pro povolání učitele v mateřské škole, dostačující. V zahraničí, velmi často, středoškolské vzdělání předškolních pedagogů umožňuje vykonávat pouze pomocnou pedagogickou činnost, jako je např. asistent pedagoga. V České republice ovšem žádný výzkum dosud nezjistil, jestli je středoškolské vzdělání adekvátní a jestli existuje rozdíl v kvalitě práce, mezi středoškolsky a vysokoškolsky vzdělanými pedagogy. (Syslová, s. 23. 2013)

Mezi cíle studijních programů učitelství pro mateřskou školu lze uvést: akcent na pojetí mateřské školy jako místa, kde se prohlubují a zdokonalují sociální vztahy. Dále je kladen důraz na osobnostní rozvoj dítěte a individualizaci jeho vzdělávání, samostatnost učitelky při přípravě projektů a kurikula a také osobnostní a sociální rozvoj a profesní kompetence.

Profese učitele v mateřské škole

V souvislosti s vymezením profese učitele v mateřské škole je vhodné zamyslet se nejdříve nad tím, kdo je učitel. Podle autorů pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš,

2013) se jedná o: „osobu podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatele. Jednoho z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, vykonávající učitelské povolání“.

Na rozdíl od profese sociálního pedagoga, je povolání učitele mateřské školy jasně vymezeno a legislativně ukotveno podle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Učitel mateřské školy je kompetentní vykonávat přímou pedagogickou činnost ve veřejných, soukromých či církevních mateřských školách, anebo speciálních mateřských školách zřízených podle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

2.3 Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Absolvent tohoto studijního oboru je způsobilý k výkonu profese učitele na prvním stupni základní školy. Učitele je možno definovat následovně: „Osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Je jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání.“ (Průcha, Walterová, Mareš, s. 326, 2013) Z hlediska pedagogických vědních disciplín lze dle vývojového hlediska označit jako pedagogiku základní školy (Šafránková, s. 29, 2019).

Historický kontext

V českých zemích má školství dlouhou tradici. První školy byly zakládány okolo 10. století, tedy při vzniku českého státu. Jednalo se o školy církevní (klášterní) a školy katedrální. Úlohou obou typů škol, bylo vzdělávat církevní dorost. Ve 13. století začaly vznikat školy městské (partikulární), které byly financovány městem a jejich úkolem bylo vzdělávat a připravovat úředníky městské správy. Po vzniku první univerzity v roce 1348, získaly charakter přípravy pro univerzitní studium. Zásadním obdobím v českém školství bylo období konce 18. století. Za vlády Marie Terezie byla zavedena všeobecná vzdělávací povinnost pro děti poddaných, pro které byly zřízeny školy, které umožňovaly přestup na gymnázium či jiné druhy vyšších škol. Zřízení těchto škol lze považovat jako položení základu tříступňové školské soustavy. (Vališová, Kasíková, s. 69-71, 2011) Konec 18. století je klíčový také pro vzdělávání učitelů. Jako příprava pro budoucí učitele škol byly zakládány tzv. preparandy. I přesto, že úroveň poskytovaného vzdělání nebyla dokonalá, stala se tato příprava základem vzdělávání učitelů. V 19. století se rozvinul systém dalšího vzdělávání, které spočívalo především ve studiu odborné literatury, účasti na konferencích a speciálních kurzech. Učitelské

spolky a jednoty začaly prosazovat vysokoškolské vzdělání učitelů. Významným propagátorem, uznávaným odborníkem a bojovníkem za společenské uznání učitele, byl Gustav Adolf Lindner, který se stal prvním profesorem pedagogiky na Karlově univerzitě a je také považován za zakladatele české pedagogiky jako vědy. (Vališová, Kasíková, s. 27-31, 2011)

Studium na vysokých školách

Na rozdíl od předchozích studijních programů, lze učitelství pro 1. stupeň základní školy studovat pouze na vysokých školách. Jedná se o magisterský studijní program, který je možno studovat na mnoha univerzitách v České republice.

Kromě Karlovy univerzity v **Praze**, je možnost studia také na Masarykově univerzitě v **Brně**, Univerzitě Palackého v **Olomouci**, Západočeské univerzitě v **Plzni**, Ostravské univerzitě v **Ostravě** a **Hradci Králové**. Dále je možnost studia učitelství pro 1. stupeň základních škol také na Technické univerzitě v **Liberci** a Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v **Ústí nad Labem**. (Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, 2016–2020) Od roku 2015 lze na Univerzitě Tomáše Bati ve **Zlíně** studijní program studovat také, ovšem na rozdíl od výše uvedených univerzit studium probíhá na Fakultě humanitních studií. Studium se zaměřuje na tvorbu a rozvoj oborových, pedagogických, psychologických, komunikačních a dalších osobnostně kultivačních kompetencí, které jsou důležité pro výkon profese učitele 1. stupně základní školy. Podstatou jsou činnosti k postupné profesní reflexi vlastní připravenosti pro výkon povolání učitele. (Studijní program Učitelství pro základní školy, 2020)

Cíle studijního programu jednotlivých univerzit se nijak výrazně neliší. Například Technická univerzita v Liberci jako cíl studia uvádí: „*Získání úplného magisterského vysokoškolského vzdělání a získání kvalifikace pro výuku na 1. stupni základní školy. Obsah studia vychází z profesního profilu učitele primárního vzdělávání. Zaměřuje se na rozvoj odborných znalostí deklarativních, procedurálních a kontextuálních, které respektují jak požadavky profese v oblasti rolí, činností a způsobilostí učitele, tak vývojová specifika a vzdělávací potřeby žáků mladšího školního věku. Studium je založeno na komplexním pojetí učitelské způsobilosti, obsahové integraci s praktickými aktivitami a reflektivním pojetím praxí.*“ (Studijní program Učitelství pro 1. stupeň základních škol, 2020)

Z výše uvedeného textu je patrné, že absolvent studijního programu by měl být prakticky připraven na výkon profese učitele. S čímž se pojí dostatečně rozvinuté sociálně komunikační a didaktické dovednosti, tvorba vlastního pojetí vyučování, analýza činností učitele a žáků, metod a forem práce včetně analýzy komunikace a klima třídy. (Vysoké školy, 2020)

Profese učitele na první stupni základních škol

Z předchozí podkapitoly je zjevné, jak lze učitele charakterizovat obecně. Definici lze ovšem rozšířit v souvislostech s učitelskou činností následovně: „*Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky*“ (Průcha, Walterová, Mareš, s. 326, 2013).

Učitel 1. stupně základních škol je vymezen dle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících v rámci charakteristiky pojmu: pedagogický pracovník. § 7 poté jasně definuje požadavky na odbornou kvalifikaci pro výkon profese. (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících)

2.4 Vysokoškolský student optikou vývojové psychologie

Jelikož jsou vysokoškolští studenti předmětem zájmu empirické části diplomové práce, považujeme za vhodné, tuto specifickou komunitu náležitě vymežit.

Při vyučování na vysokých školách se lze setkávat s různorodými skupinami vysokoškolských studentů. Vzdělanost společnosti se dá označit jako progresivní trend současné doby a po celé České republice se výrazně mění nejen jejich počty ale také jejich věková skladba. Z pohledu vysokoškolské psychologie je možné studenty vysokých škol členit do dvou základních skupin (Slavík, s. 97, 2012):

- **Tradiční student** – čímž se rozumí student prezenčního **pregraduálního** studia, tj. adolescenti (od vstupu na vysokou školu až do 20. roku věku života) a mladí dospělí (od 20. roku do přibližně 35. roku života).
- **Netradiční student** – jedná se o studenty všech ostatních forem vysokoškolského studia, tj. **postgraduálního**, jedná se tedy o doktorandské, kombinované a distanční stadium. Z hlediska vývojové psychologie lze tuto věkovou skupinu zařadit mezi střední dospělé (od 35. roku věku až do 45. roku věku) a také starší dospělé (od 45. roku věku až do 60. roku věku).

V této souvislosti je nutné si uvědomit, že lidská psychika je proměnlivá a má tendence se neustále měnit. V průběhu života si každý člověk projde určitým procesem jak kvantitativních, tak kvalitativních změn, které lze obecně nazvat jako psychický vývoj. Jedná se o velmi významný proces, kterým se vytváří osobnost a který také závisí na tělesném a psychickém zrání. Psychický vývoj člověka je podmíněn vzájemnou interakcí zrání a učení. **Zrání** je

funkce konkrétního programu genotypu. Program zrání je dán geneticky, tedy prostřednictvím dědičnosti. Jedná se o zákonitou posloupnost vývojových změn, které jsou podmínkou pro dosažení stavu vnitřní připravenosti k učení i k rozvoji různých psychických vlastností. Druhý termín **učení**, lze charakterizovat jako proces, jenž se během vývoje projevuje převládající změnou psychických procesů a vlastností, které jsou navozeny účinkem zkušeností. Výsledkem učení mohou být jak specifické zkušenosti, kdy určité chování přináší jedinci konkrétní zkušenost, tak i obecné zkušenosti zprostředkované (osvojovány jsou všemi jedinci, např. v rámci školního vzdělávání). Učení je ovlivňováno v různém směru novými zkušenostmi člověka, výsledky ovšem nemají trvalý charakter.

Jelikož je v rámci empirické části diplomové práce pracováno pouze s tradičními studenty (dle výše uvedeného textu), budeme se dále zabývat pouze touto skupinou vysokoškolských studentů.

Adolescence

Termín adolescence je odvozeno z latinského *adolescere*, které je do češtiny možné překládat ve smyslu: dospívat, mohutnět, dorůstat či vyvíjet se. V odborné literatuře je možné spatřovat rozdílnost ve věkovém vymezení tohoto období. Jistá nejednotnost je také v terminologii, jednotlivé vědní disciplíny užívají pojmy jako je například: dospívající, mládež, pubescent, teenager či dorost. (Macek, s. 207, 2003)

Vývojové stádium lze věkově vymezit od 15 do 20 let. Jedná se o období charakteristické realizací prvních pohlavních styků a občas také početím dítěte. Tato etapa je také typická dosažením plnoletosti a vlastní kulturou, která se projevuje potřebou volnosti a experimentováním. U adolescentů se může objevovat nechuť k definitivnímu řešení vlastní situace, ignorace životního stylu dospělých s absencí protestu. Nelze opomenout přítomnost významných životních mezníků, mezi které patří ukončení povinné školní docházky, zahájení středoškolského, eventuálně vysokoškolského vzdělání a možné dovršení přípravného profesního období. (Slavík, s. 101, 2012) Vysokoškolští studenti mají období přípravy na profesi delší, čímž se prodlužuje také období adolescence (Říčan, s. 192, 2004).

Se studiem na vysoké škole je spojeno také oddálení ekonomické samostatnosti. V našich sociokulturních podmínkách je považována ekonomická nezávislost jako jeden z důležitých mezníků dospělosti. Dále se rozvíjejí také vztahy s vrstevníky, zejména v oblasti partnerství. Období adolescence je typické také hledáním a rozvojem vlastní identity, které se projevuje intenzivnějším úsilím o sebepoznání, které se uskutečňuje v rámci vrstevnické skupiny, která

umožňuje základní vymezení. Zásadní změna přichází i v aktivnějším přístupu k seberealizaci a vědomí možnosti ovládnutí vlastního života. Zároveň je ale standardní dospělost spojená s definitivní volbou, která není pro každého adolescenta atraktivní a jeví se jako nadmíru náročná. Z tohoto důvodu je dospívajícími často upřednostňováno prodloužení přechodného období, které se nazývá *moratorium*. Smyslem tohoto vývojového stádia je poskytovat jedinci čas a možnost pro porozumění sám sobě, volby, čeho chce ve své budoucnosti dosáhnout a také možnost osamostatnění se ve všech oblastech, které jsou dnešní společností vyžadovány. Největší napětí je spatřováno v rozdílnosti biologického, psychického a sociálního tempa vývoje a také ve skutečnosti, že dospělost není ani v současnosti přesněji definována. Typickým příkladem jsou vysokoškolští studenti, vzhledem k prodloužení období profesní přípravy, jsou ekonomicky závislí, tím pádem nejsou společností považováni za zcela rovnocenné. Role vysokoškolského studenta tak nemá jednoznačně vymezený status dospělého. (Vágnerová, s. 371-372, 2012)

Mladá dospělost

Období mladé dospělosti se nazývá hebetické, vycházející z řeckého slova „hebe“ které je odvozené od jména, bohyně věčné mladosti, Hébé (Příhoda, s. 234, 1967). Počátek dospělosti v naší společnosti není patřičně vymezen konkrétním mezníkem či rituálem. Jediným definovatelným faktorem je dosažení právní dospělosti, tedy zletilosti. Společností to však není akceptovatelný signál pro změnu statusu mladého člověka. Vágnerová (2007) vymezuje mladou dospělost jako období od 20 do 40 let. Pro porovnání Slavík (2012) toto období definuje od 20 do 30 let věku jedince.

Mezi klíčové atributy mladé dospělosti patří: samostatnost, relativní svoboda vlastního rozhodování a chování, zodpovědnost ve vztazích k druhým lidem a zodpovědnost za svá rozhodnutí a jednání. Významným projevem mladé dospělosti je oblast vztahů jak s rodiči, tak vrstevníky, které se stávají symetričtější a klidnější. Sexuální zralost se vyznačuje sexuální aktivitou, která se stává také prostředkem ke zplodění dítěte. V mladé dospělosti se jedinci setkávají s výrazným dilematem, kterým je rozpor mezi potřebami svobody a nezávislosti a potřebou zkoušet nové role. Myšlení je tzv. postformální, což znamená, že bere v potaz veškeré složky problému, jeho mnohoznačnost i celkový kontext. Mezi typické znaky postformálního myšlení se uvádí: schopnost kompromisu, sebekritičnost, práce s protiklady a také to, že životní reality jsou chápány jako složité a mnohoznačné. Obecně lze říci, že myšlení

v této etapě života člověka je pragmatictější, flexibilní a otevřený. U hlediska sebehodnocení vlastních kompetencí se projevuje stabilizace. (Slavík, s. 104, 2012)

V mladém dospělí se ve větší míře rozvíjejí také další složky inteligence. Kromě obecné schopnosti abstraktně uvažovat, na které je závislá především úspěšnost ve škole, se silně rozvíjí **inteligence praktická**. Ta se projevuje úspěšným zvládnutím úkolů každodenního dne. Lze ji charakterizovat jako uplatnění poznávacích schopností v konkrétních situacích a adaptaci na aktuální podmínky. V průběhu mladém dospělí se zlepšuje také schopnost **emoční regulace**, která podporuje zkušenosti a přesnější diferenciaci různých pocitů. Zlepšuje se regulace citových prožitků bez ohledu na jejich kvalitu, ať už se jedná o pozitivní či negativní pocity. Mladý dospělý je schopen přijmout větší emoční a sociální riziko, což se často projevuje snadnějším navazováním většího množství různých vztahů, které mohou být povrchní a mají nestálý charakter. Emoční regulace je součástí emoční inteligence, jejíž rozvoj závisí na osobních dispozicích a na zkušenosti, která by v době mladém dospělí měla dosahovat přijatelné úrovně. V porovnání s adolescentem, dokáže mladý dospělý lépe odolávat nepříjemným podnětům a disponuje také větší mírou empatie, vnímavosti k pocitům jiných osob, s čím souvisí také schopnost navazovat a následně udržovat dobré vztahy. Dosažením emoční gramotnosti je dán uspokojivý předpoklad pro **emoční resilienci**. Tedy odolnost, díky které je dospělý schopen zvládat zátěž a uchovávat si zároveň i osobní integritu. (Vágnerová, s. 16–27, 2007)

Druhá kapitola charakterizovala pedagogické studijní programy, jejichž studenti jsou předmětem zkoumání v praktické části diplomové práce. Každý studijní program byl: definován, zasazen do historického kontextu, popsán v rámci možností studia a vysokých školách a vymezena byla také možná profese absolventů těchto studijních programů. Poslední podkapitola charakterizovala vysokoškolské studenty z pohledu vývojové psychologie.

3 KURIKULUM METODOLOGIE VÝZKUMU VE VYBRANÝH PEDAGOGICKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMECH

Třetí a zároveň poslední kapitola teoretické části je věnována kurikulu, jeho vymezení, koncepci a také vymezení kurikula jednotlivých pedagogických studijních programů s ohledem na výuku metodologie výzkumu. Popisované pedagogické studijní programy se studují na Fakultě humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Studenti těchto níže popisovaných studijních programů byli respondenty v rámci výzkumného šetření empirické části diplomové práce.

3.1 Pojetí kurikula

Slovo kurikulum pochází z latinského slova „*curere*“, které lze přeložit jako běžet. Počátky užívání tohoto termínu v pedagogickém významu lze datovat od 20. let 20. století ve Spojených státech amerických. V anglicky mluvených zemích pojem *curriculum* užívají pedagogové ve velmi širokém smyslu: učební osnova, učební plán, učivo, studium, školní vzdělávání či rozvrh hodin. (Müllerová 2000, s. 56)

Jednotliví autoři, vymezují termín z různých hledisek rozdílně. Maňák, Janík a Švec (2008) definují kurikulum jako: „*souhrn znalostí, které si má osvojit člen dané společnosti, je součástí kultury společnosti, odráží úroveň jejího rozvoje i potřeby života. Kultura je svět vytvořený člověkem pro člověka, odráží celkový stav společnosti, je životním prostorem každého jednotlivce.*“

Walterová (1994) vymezuje pojem kurikulum obecně jako: „*komplex problémů vztahujících se k řešení otázek proč, koho jsem, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat?*“

Užší a specifičtější definici nabízí Kelly (in Walterová, 1994): „*vzdělávací program, projekt, plán: zahrnuje škálu od programu jednotlivého kursu nebo vyučovacího předmětu až po komplexní program vzdělávací instituce, tj. plán všech aktivit ve škole*“.

Dle výše uvedeného textu vyplývá, že kurikulum lze chápat různými způsoby. V pedagogickém slovníku lze dokonce nalézt trojí dělení významu pojmu kurikula:

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

- Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.

V České republice byl v pedagogice termín zaveden po roce 1989. Jeho zavedení má význam pro oblast komplexního řešení cílů, obsahu, strategií a metod, způsobů organizace a hodnocení školního vzdělávání. Pojem kurikulum se může mylně zaměňovat s pojmy jako je: učební osnovy, učební plány či obsah vzdělávání. Kurikulum existuje v různých formách. (Průcha, Walterová, Mareš, s. 137, 2013)

Termín **kurikulum** vnáší do pedagogiky obecnější pojem, který výše uvedené pojmy doplňuje, spojuje a včleňuje do obecnější roviny. V tomto všeobecném pohledu lze kurikulum pojímat jako obsah vzdělání v širším slova smyslu a proces jeho osvojování, tj. jako veškerou zkušenost učícího se žáka, kterou získává ve školském vzdělávacím prostředí a činnosti, které jsem spojovány s jeho osvojováním a hodnocením. Pojem **učební plán** a **učební osnovy** mají rozsah užší. Týkají se organizace výuky a ohraničují její rozsah a obsah. (Maňák, Janík, Švec, s. 14, 2008)

Modernizace kurikula

Obsah kurikula se mění, vyvíjí a přizpůsobuje dle stavu společnosti a potřeby života. Na jednu stranu se jedná o hledání nejvhodnějšího rozsahu poznatků, které jsou poskytované školou, na stranu druhou se jedná o udržení stejného tempa školy s rozvojem vědeckého poznání za pomoci rozšiřování požadavků o poznatky nové tak, jak je přináší věda, výroba, moderní technika či transformující se způsob života lidí. Modernizace kurikula probíhá v rámci školských reforem, kdy se mění osnovy, vznikají nové učebnice a vzdělávací proces je v určité symbióze s tím, jak se poznání vyvíjí. Důležité je ovšem počítat s tím, že ne všechny školské instituce jsou pokrokové a změny mohou nastat se značným zpožděním. (Maňák, Janík, Švec, s. 30, 2008)

Z výše uvedeného textu je patrné, že kurikulum není zcela možné vymezit jednotně. Termín se užívá v různých pojetích a významech. Zároveň je důležité zdůraznit, že v českých zemích nemá kurikulum dlouhou tradici, o čemž svědčí i absence jednodolitosti a pozvolnějšího pokroku ve školských institucích.

Následující podkapitoly se budou zaměřovat na kurikula pedagogických studijních programů, které jsou blíže popsány ve druhé kapitole, z hlediska výuky metodologie výzkumu. Pro srovnání byla vybrána záměrně Univerzita Tomáše Bati, protože studenti této univerzity

byli respondenty v rámci výzkumného šetření empirické části diplomové práce. Dalšími popisovanými univerzitami jsou Univerzita Hradec Králové a Masarykova univerzita v Brně, které byly vybrány náhodně, za pomoci losování.

3.2 Sociální pedagogika a výuka metodologie výzkumu

Kurikulum, z hlediska předmětů souvisejících s metodologií výzkumu v bakalářském studijním programu, se mezi univerzitami vzájemně výrazně liší. Na **Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně** se studenti poprvé setkají s metodologií v **druhém ročníku** v předmětu: **Metodologie 1**. Předmět je koncipován tak, aby byl student obeznámen se zásadami vědecké práce v sociální pedagogice. Po absolvování předmětu by měl být také schopen plánovat, realizovat klasický empirický výzkum v sociálně pedagogické oblasti, včetně vyhodnocení výsledků za pomoci kvalitativních výzkumných metod. Obsah předmětu je velmi obsáhlý. Mezi náplň učiva předmětu patří například: vědecký výzkum v sociální pedagogice, jeho hlavní druhy a fáze, stanovení problému a jeho formulace, pravidla pro správné nastavení výzkumného projektu, zakotvená teorie, případová studie, biografický design, techniky analýzy dat, interpretace dat v kvalitativním výzkumu, tvorba teorie, měření v pedagogickém výzkumu atd. (Programy a obory, 2020) V letním semestru, téhož ročníku, studenti absolvují předmět: **Metodologie 2**, který si klade stejný základní cíl, jako v předešlém předmětu. Studenti však budou schopni, kromě realizování empirického výzkumu, správně přijímat či odmítat výzkumné hypotézy. Obsahem předmětu je analýza dotazníkového šetření, včetně metod statistického ověřování hypotéz a také analýza dat v programu Statistica. Ve třetím ročníku absolvují studenti předměty: **Seminář bakalářských prací 1** a **Seminář bakalářských prací 2**. Cíle obou předmětů jsou velmi obdobné, což vzhledem k tomu, že na sebe předměty navazují, je zcela racionální. V předmětech studenti uplatňují znalosti z předmětů z druhého ročníku: Metodologie 1 a Metodologie 2. Učí se zpracovat a realizovat projekt výzkumu tak, aby byli studenti připraveni vést samostatně výzkumnou tvůrčí činnost implementovanou v jednotlivých bakalářských pracích. (Programy a obory, 2020a)

Masarykova univerzita v Brně nabízí možnost studovat na Filozofické fakultě (studijní program: Sociální pedagogika a poradenství) a na Fakultě pedagogické (studijní program: Sociální pedagogika a volný čas). (Studijní programy – Učitelství a pedagogika, 2020)

Pro účely porovnání kurikul byl vybrán program **Sociální pedagogika a volný čas**, který je studován na Fakultě pedagogické. V porovnání s předchozím kurikulem, je možné jednoznačně reflektovat podstatné rozdíly. Studenti se s metodologií výzkumu setkají poprvé

v rámci předmětu: **Propedeutika vědecké práce a pedagogického výzkumu**. Cílem předmětu je dosáhnout takových znalostí studentů, aby byli schopni: popsat rozdíly laického a vědeckého poznávání reality, definovat rozdíly mezi kvalitativní a kvantitativní strategií, orientace v kvalitativních strategiích jako je např. případová studie, orientace v zásadách vědecké práce a realizace kvalitativního výzkumného šetření. Ve čtvrtém a pátém semestru, tedy v druhé polovině druhého ročníku a první polovině třetího ročníku, studenti absolvují předměty: **Bakalářská práce a Bakalářská práce – projekt**. Oba předměty jsou koncipovány tak, aby byli studenti dostatečně motivováni k tvorbě bakalářské práce splňující jednotlivé náležitosti, které jsou se psaním závěrečné práce spojené. (Průchod studijním plánem, 2020)

Univerzita Hradec Králové nabízí bakalářský studijní program s názvem: **Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii**. Na rozdíl od předchozích univerzit, se studenti s metodologií seznámí ihned v prvním ročníku, v zimním semestru, v předmětu: **Úvod do studia a metodologie společenských věd**. Předmět se zaměřuje na problematiku vysokoškolského studia a výzkumných metod aplikovatelných v pedagogice. Studenti se na výuce seznámí se: zvláštnostmi vysokoškolského studia, jeho koncepcí, praxí v rámci studia, se studentskými organizacemi, využitím e-learningu či s možnostmi studia v zahraničí. Dalšími cíli předmětu je vzdělávat studenty v oblasti: filozofie vědy a vědeckého výzkumu, zdroje odborných informací, citační norma a její uplatňování, metodologie společenských věd a výzkumné metody. V letním semestru studenti absolvují předmět: **Metodologie sociálně pedagogického výzkumu**. Na rozdíl od předešlého, je tento předmět nastaven čistě metodologicky. Na studenty jsou z hlediska výukového plánu kladeny poměrně vysoké nároky. (Programy a obory, 2020b)

Zajímavým zjištěním je fakt, že obsah zcela nekoresponduje s názvem předmětu. Na místo zaměření se na sociálně pedagogický výzkum, je orientován čistě společenskovědně bez užšího zaměření také na pedagogický výzkum. Obdobně jako v případě výše uvedeného kurikula na Masarykově univerzitě, lze podle obsahu předmětu říci, že je předmět orientován spíše na oblast kvalitativního výzkumu.

Ve druhém a třetím ročníku studenty čekají předměty zaměřené na praktické zpracování kvalifikační, závěrečné práce. Předměty se nazývají: **Bakalářská práce 1 a Bakalářská práce 2**. (Programy a obory, 2020b)

Než se dostaneme k porovnání kurikul, z hlediska metodologie výzkumu, u navazujícího magisterského studia sociální pedagogiky, považujeme za důležité předešlý text náležitě porovnat. Na první pohled je velmi zjevné, že mezi jednotlivými univerzitami v oblasti výuky metodologie lze zaznamenávat významné rozdíly. Na Masarykově univerzitě a také na Univerzitě Hradec Králové se výuka zaměřuje spíše na oblast kvalitativního výzkumu. Oproti tomu Univerzita Tomáše Bati se rovnoměrně v rámci předmětů zaměřuje jak na kvalitativní, tak i kvantitativní oblast výzkumu. Absencí kvantitativně-metodologické přípravy v oblasti pedagogiky se zabývali Kočvarová a Soukup (2018), kteří glosovali také fakt, že kvantitativně orientovaný výzkum je obávaný nejen u studentů, ale také u osob, které kurikulum tvoří. Tato skutečnost má poté negativní dopad na rozvoj kvantitativní metodologie v oblasti metodologie pedagogických věd. Následující tabulka 3 znázorňuje kurikulum s ohledem na výuku předmětu metodologie výzkumu na výše uvedených univerzitách.

	semestr	1.ročník	2.ročník	3.ročník
Univerzita Tomáše Bati	zimní	x	Metodologie 1	Seminář bakalářských prací 1
	letní	x	Metodologie 2	Seminář bakalářských prací 2
Masarykova univerzita	zimní	x	Propedeutika vědecké práce a pedagogického výzkumu	Bakalářská práce
	letní	x	x	Bakalářská práce – projekt
Univerzita Hradec Králové	zimní	Úvod do studia a metodologie společenských věd	x	x
	letní	Metodologie sociálně pedagogického výzkumu	Bakalářská práce 1	Bakalářská práce 2

Tabulka 3: Srovnání kurikul – studijní program Sociální pedagogika

U navazujícího magisterského studijního programu na Univerzitě Tomáše Bati, se vyučuje v prvním ročníku předmět: **Metodologie ve společenských vědách**. Předmět navazuje na metodologickou propedeutiku studovanou v rámci bakalářského studijního programu. Cílem je prohlubovat metodologické znalosti a rozvoj dovedností plánovat, realizovat a vyhodnocovat sociální (převážně pedagogický) výzkum. Předmět je koncipován tak, aby byl student dostatečně připraven pro zpracování kvalifikační diplomové práce. Obsahem předmětu jsou: metodologické problémy sociálního výzkumu, včetně měření, validity, reliability,

výběru výzkumného souboru, metody kvalitativního a kvantitativního výzkumu, zpracování kvalitativních a kvantitativních dat, včetně interpretace dat. Ve druhém ročníku je výuka metodologie výzkumu začleněna pouze v rámci předmětů: **Diplomová práce 1** a **Diplomová práce 2**. Oba předměty jsou prakticky orientované na tvorbu, úspěšné odevzdání a následné obhájení diplomových prací. (Programy a obory, 2020a)

Na **Masarykově univerzitě** se navazující magisterský program nazývá **Sociální pedagogika a volný čas**. Stejně jako v předchozím případě, i zde je výuka metodologie součástí kurikula od prvního ročníku, a to v předmětu: **Kvantitativní a kvalitativní metody pedagogického výzkumu**. Cílem předmětu je dosáhnout znalostí studentů v takové míře, aby byli schopni: definovat rozdíly laického a vědeckého poznávání reality, vymezit odlišnosti kvalitativní a kvantitativní výzkumné strategie, orientovat se v základních kvalitativních výzkumných strategiích a podobách. Obsahem předmětu je dále zaměření se na zásady vědecké práce, včetně prací se zdroji a také realizace návrhu kvalitativního a kvantitativního výzkumného šetření či práce s programem Statistica. Ve druhém ročníku se studenti setkají s předměty: **Diplomová práce – projekt** a **zásady psaní bakalářských a diplomových prací**. Předměty jsou nastavené tak, aby studenti samostatně pracovali na své diplomové práci, kterou v průběhu semestru konzultují se svým vedoucím. Studenti jsou také seznámeni s pravidly pro psaní odborných prací. (Průchod studijním plánem, 2020)

Na **Univerzitě v Hradci Králové** je magisterský studijní program, v porovnání s bakalářským studiem, zaměřen obecně a nazývá se Sociální pedagogika. Na rozdíl od předchozích univerzit, lze v kurikulu pozorovat absenci čistě metodologicky zaměřeného předmětu. I přesto, že jsou obsahem kurikula prvního ročníku předměty: **Výzkumné metody a zpracování dat 1** a **Výzkumné metody a zpracování dat 2**. Oba předměty se ale zaměřují spíše na práci se zdroji odborných informací a také na volbu a využití vhodných metod při výzkumném šetření v rámci závěrečné práce. Ve druhém ročníku jsou předměty: **Diplomová práce 1** a **Diplomová práce 2**, zaměřené prakticky na schopnost zpracování diplomové práce. (Programy a obory, 2020b)

Stejně jako u bakalářského, i u magisterského studijního programu, lze mezi jednotlivými univerzitami z hlediska výuky metodologie výzkumu zaznamenat jisté odlišnosti, zejména v obsahu předmětů. Je nezbytné přijmout fakt, že studenti magisterského studia jsou potenciální budoucí studenti doktorského studia, ze kterých se následně stávají výzkumníci, čemuž by měla odpovídat i sjednocená a kvalitní metodologická příprava. Pro lepší přehlednost je srovnání kurikul znázorněno v Tabulce 4.

	semestr	1.ročník	2.ročník
Univerzita Tomáše Bati	zimní	x	Diplomová práce 1
	letní	Metodologie ve společenských vědách	Diplomová práce 2
Masarykova univerzita	zimní	Kvantitativní a kvalitativní metody pedagogického výzkumu	x
	letní	x	Diplomová práce
Univerzita Hradec Králové	zimní	Výzkumné metody a zpracování dat 1	Diplomová práce 1
	letní	Výzkumné metody a zpracování dat 2	Diplomová práce 2

Tabulka 4: Srovnání kurikul – studijní program Sociální pedagogika (navazující magisterské studium)

3.3 Učitelství pro mateřské školy a výuka metodologie

Stejně jako u předchozí podkapitoly, i zde je první posuzovanou univerzitou **Univerzita Tomáše Bati**. Studenti se poprvé setkají s metodologií ve druhém ročníku v předmětu: **Metodologie v pedagogickém výzkumu**. Primárním cílem je naučit studenty uvažovat v metodologických souvislostech a také rozeznat základní parametry kvantitativního, kvalitativního a smíšeného výzkumu. Obsah předmětu je, z hlediska akcentu na kvantitativní či kvalitativní výzkum, vyrovnaný. U obou typu výzkumů je cílem předmětu seznámit studenty s: východisky výzkumu, se silnými stránkami a omezeními, výzkumnými otázkami, výzkumnými metodami a zpracováním dat. Ve třetím ročníku studenti absolvují předmět: **Tvorba výzkumného projektu k bakalářské práci**. Cílem předmětu je, jak už název napovídá, získat praktické dovednosti, které souvisí s tvorbou bakalářské práce. (Programy a obory, 2020a)

Na pedagogické fakultě **Masarykovy univerzity**, není čistě metodologický předmět obsahem kurikula. Ve druhém a třetím ročníku studenti absolvují předměty: **Bakalářská práce - projekt**, **Bakalářská práce** a **Bakalářská práce – dokončení**. Předměty jsou koncipovány tak, aby byl student schopen úspěšně napsat a následně obhájit bakalářskou kvalifikační

práci. Výuka probíhá formou individuálních konzultací studenta s vedoucím bakalářské práce. (Průchod studijním plánem, 2020)

Stejně jako na Masarykově univerzitě, i na **Univerzitě v Hradci Králové**, čistě metodologicky zaměřený předmět v kurikulu chybí. Ve třetím ročníku studenti absolvují předměty: **Bakalářská práce 1** a **Bakalářská práce 2**. V předmětech studenti projevují schopnost teoretického a praktického zpracování tématu bakalářské práce. Cílem předmětů je schopnost studenta zpracovat bakalářskou práci tak, aby byla připravena k úspěšnému obhájení před odbornou komisí. (Programy a obory, 2020b)

Komparace výuky metodologie výzkumu na výše uvedených univerzitách je velmi těžce proveditelná, protože až na Univerzitu Tomáše Bati, v podstatě neprobíhá. Na Masarykově univerzitě a Univerzitě Hradec Králové jsou studenti k metodologii vedeni pouze v rámci tvorby bakalářských prací. Na základě teoretického východiska podkapitoly 2.2 sice lze říci, že absolventi studijního programu jsou pedagogové, provádějící výchovně vzdělávací proces u dětí předškolního věku, i přesto ale musí disponovat znalostmi z oblasti metodologie výzkumu. Takové znalosti jsou důležité nejen pro tvorbu závěrečné kvalifikační práce, ale také proto, že potenciální budoucí výzkumník v oblasti pedagogických věd, by měl mít náležitou metodologickou přípravu. Srovnání kurikul je znázorněno v Tabulce 5.

	semestr	1.ročník	2.ročník	3.ročník
Univerzita Tomáše Bati	zimní	x	x	Tvorba výzkumného projektu k bakalářské práci
	letní	x	Metodologie v pedagogickém výzkumu	x
Masarykova univerzita	zimní	x	x	Bakalářská práce
	letní	x	Bakalářská práce – projekt	Bakalářská práce – dokončení
Univerzita Hradec Králové	zimní	x	x	Bakalářská práce 1
	letní	x	X	Bakalářská práce 2

Tabulka 5: Srovnání kurikul – studijní program Učitelství pro MŠ

3.4 Učitelství pro 1. stupeň základní školy a výuka metodologie

Na **Univerzitě Tomáše Bati** se studenti poprvé, v rámci studia, setkají s metodologií ve čtvrtém ročníku, v předmětu: **Základy metodologie pedagogického výzkumu**. Předmět je koncipován tak, aby se studenti seznámili s problematikou výzkumu se specifickým zaměřením na akční výzkum učitele. Obsahem předmětu je: seznámení s výzkumem a jeho cíli, kvantitativní a kvalitativní výzkum, jednotlivé fáze výzkumu, výzkumný problém, formulace výzkumných otázek, nebo také vymezení akčního výzkumu učitele a jeho cíle. V letním semestru studenti absolvují předměty: **Metody kvalitativního pedagogického výzkumu** a **Metody kvantitativního pedagogického výzkumu**. V pátém, posledním ročníku, studenti absolvují předmět: **Diplomová práce**, který je realizován individuálními konzultacemi studenta a vedoucího diplomové práce. (Programy a obory, 2020)

Na Masarykově univerzitě v Brně se obdobně studenti s metodologií setkají ve čtvrtém ročníku, v rámci předmětu: **Základy pedagogického výzkumu**. V posledním ročníku studenti absolvují předměty: **Diplomová práce – projekt** a **Diplomová práce**. Předměty jsou koncipovány tak, aby byli studenti dostatečně kompetentní k tvorbě a následnému úspěšnému obhájení diplomové práce před odbornou státní komisí. (Průchod studijním plánem, 2020)

Také na Univerzitě v **Hradci Králové** probíhá výuka metodologie poprvé ve čtvrtém ročníku. Předmět se nazývá: **Základy metodologie společenských věd**. Cílem předmětu je seznámit studenty: se základními metodologickými pojmy a s rozdíly mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem. Studenti se učí stanovit výzkumné otázky a cíle, s ohledem na studovaný obor. V pátém ročníku se předměty: **Diplomová práce 1** a **Diplomová práce 2**, prakticky zaměřují na přípravu tvorby závěrečné diplomové práce. (Programy a obory, 2020b)

Na rozdíl od předchozích studijní programů, lze v tomto případě alespoň částečně říci, že se kurikula na jednotlivých univerzitách s ohledem na výuku metodologie výzkumu, příliš neliší. U všech studijních programů se metodologie vyučuje ve čtvrtém ročníku se zaměřením na pedagogický výzkum a následně v pátém ročníku, jsou předměty realizovány prakticky s primárním cílem, a to úspěšnou tvorbou a následnou obhajobou diplomové práce. Odchylkou je ovšem výuka na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, studenti absolvují oproti výše uvedeným univerzitám dva předměty, které se zaměřují na metody v pedagogickém výzkumu, navíc. Stejně jako u studijního programu Učitelství pro mateřské školy, směřují absolventi primárně do školství. I přesto by měli být vybaveni metodologickými znalostmi, nabízí se

proto otázka, zdali je výuka metodologie dostatečná a efektivní. Srovnání výše uvedených kurikul je zobrazeno v Tabulce 6.

	semestr	1.ročník	2.ročník	3.ročník	4.ročník	3.ročník
Univerzita Tomáše Bati	zimní	x	x	x	Zásady metodologie pedagogického výzkumu	Diplomová práce
	letní	x	x	x	Metody kvalitativního ped. výzkumu + Metody kvantitativního ped. výzkumu	x
Masarykova univerzita	zimní	x	x	x	Zásady pedagogického výzkumu	Diplomová práce – projekt
	letní	x	x	x	x	Diplomová práce
Univerzita Hradec Králové	zimní	x	x	x	Základy metodologie společenských věd	Diplomová práce 1
	letní	x	x	x	x	Diplomová práce 2

Tabulka 6: Srovnání kurikul – studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Poslední kapitola teoretické části diplomové práce se zabývala srovnáním kurikul na Univerzitě Tomáše Bati, Masarykově univerzitě a Univerzitě Hradec Králové, se zaměřením na výuku metodologie výzkumu. Výuka byla posuzována dle jednotlivých pedagogických studijních programů, které byly blíže popsány ve druhé kapitole.

4 SHRNU TÍ

Teoretická část diplomové práce byla selektována do třech kapitol. První kapitola s názvem Metodologie pedagogického výzkumu se v úvodu zabývala tím, jak člověk poznává. Lidská bytost poznává několika způsoby, které byly blíže popsány v první podkapitole: Lidské poznávání. V podkapitole: Pojetí pedagogické metodologie jsme se zaměřili na vymezení důležitých metodologických pojmů a také na tři typy výzkumu, které lze v pedagogickém výzkumu realizovat. V následující subkapitole byly vymezeny termíny jako je věda a výzkum, včetně jeho dělení. Závěrečná podkapitola se věnovala vývoji pedagogického výzkumu v České republice, popsána byla také současnost včetně rozvoje asociací, organizací a center pedagogických věd.

Kapitola druhá s názvem: Vybrané pedagogické studijní programy, se zaměřovala na programy, které jsou realizovány na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, jejichž studenti byli respondenty v rámci výzkumu ve výzkumné části diplomové práce. Jednotlivé studijní programy byly popsány a zasazeny do historických souvislostí a pozornost byla věnována také studiu na vysokých školách. Popsány byly studijní programy, jejich cíle a také informace o tom, na kterých univerzitách je možno jednotlivé studijní programy studovat. Dále bylo charakterizováno uplatnění absolventů včetně legislativního uplatnění a také jakými znalostmi a dovednostmi by měl absolvent disponovat. V poslední subkapitole byli charakterizováni studenti vysokých škol z hlediska vývojové psychologie.

V třetí a zároveň poslední kapitole teoretické části s názvem: Kurikulum metodologie výzkumu ve vybraných pedagogických studijních programech, jsme se zabývali vymezením kurikula a dále jeho koncepcí. Následně byla popsána kurikula pedagogických studijních programů s ohledem na výuku metodologie výzkumu a studijních programů, které byly blíže popsány ve druhé kapitole. Kurikula byla vzájemně porovnávána mezi Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně, Masarykovou univerzitou v Brně a Univerzitou Hradec Králové. Mezi kurikuly lze pozorovat významné rozdíly a nejednotnost. Pro lepší přehlednost byly informace znázorněny v tabulkách.

Teoretická část diplomové části vymezila důležité pojmy v oblasti metodologie pedagogického výzkumu, dále byly charakterizovány dílčí pedagogické studijní programy včetně srovnání kurikul z hlediska výuky metodologie výzkumu. Po nasycení vědomostí a poznatků v této oblasti nyní víme, že výuka předmětu mezi jednotlivými univerzitami není jednotná.

Výuka metodologie má významné opodstatnění a proto, kromě informací, které o této problematice již víme, považujeme za velmi významné se tázat také studentů na jejich názory. Domníváme se, že výsledky výzkumu mohou být užitečné nejen k lepšímu pochopení jejich potřeb, ale také ke zkvalitnění výuky a nabití znalosti efektivně uplatnit v pedagogickém výzkumu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUM

Výzkum je zaměřen na **názory studentů pedagogických studijních programů na výuku metodologie výzkumu**. Metodologie výzkumu je součástí kurikula všech pedagogických studijních programů na vysokých školách, mezi jednotlivými studijními programy ovšem existují určité rozdíly v oblasti výuky či zaměření na praktickou rovinu metodologie. Výzkum je zaměřen na názor studentů na výuku metodologie výzkumu, díky kterému může dojít k pochopení jejich potřeb, což přispěje ke zkvalitnění výuky a následnému uplatnění nabitých znalostí v praxi. Záměrně se výzkum soustředí na studenty prezenčního studia, jejichž forma studia se zakládá na pravidelné, téměř každodenní návštěvě školy a s tím spojené účasti na seminářích a přednáškách. Na rozdíl od studentů kombinovaného studia, jejichž studium probíhá v tzv. blocích, které jsou uskutečňovány nejčastěji v pátek a sobotu, přibližně dvakrát za měsíc, výuka prezenčních studentů probíhá konzistentně a soustavně.

5.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem je zjistit, jaký je **názor studentů pedagogických studijních programů na výuku metodologie výzkumu**.

Kromě hlavního výzkumného cíle jsme dále stanovili následující **dílčí cíle**:

- Zjistit, jestli existuje rozdíl v názorech studentů na výuku v závislosti na studovaném studijním programu.
- Zjistit, jaká je souvislost mezi prospěchem a názorem k danému předmětu.

Jelikož je „názor“ velmi široký pojem, zaměřili jsme se v tomto ohledu konkrétněji na studijní obtížnost, kvalitu výuky a užitečnost pro praxi.

5.2 Výzkumné otázky

1. Jaké jsou názory studentů pedagogických studijních programů na výuku metodologie výzkumu?
2. Jaké jsou názory studentů pedagogických studijních programů na výuku metodologie výzkumu v závislosti na studovaném studijním programu?
3. Jaká je souvislost mezi prospěchem a názory studentů k danému předmětu?

5.3 Výzkumný soubor

Základní soubor tvoří všichni studenti pedagogických studijních programů na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati v celkovém počtu 1011 studentů, z toho 587 studuje prezenčně a 424 respondentů studuje v kombinované formě. Záměrný výběrový soubor tvoří respondenti z třetího ročníku oboru Sociální pedagogika, třetího ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy. Dále studenti druhého ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika a čtvrtý ročník oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Výše uvedení studenti byli záměrně zvoleni na základě stanovených kritérií, která byla: pedagogický studijní program, prezenční studium a také absolvování předmětu metodologie výzkumu (název předmětu se u každého studijního programu liší viz Kapitola 3). Tito studenti jsou pro výzkumné šetření nejvhodnější, jelikož mají s předmětem osobní a zároveň nejdelší zkušenost. Výběrový soubor činil 141 studentů, z toho 133 žen a 8 mužů. Ze 141 oslovených, vyplnilo dotazník 116 respondentů. Výběrový soubor je pro lepší přehlednost znázorněn v Tabulce 7.

OBOR	ROČNÍK	MUŽI	ŽENY
Sociální pedagogika	3.	5	61
Učitelství pro MŠ	3.	0	36
Sociální pedagogika nMgr.	2.	3	18
Učitelství pro 1. st. ZŠ	4.	0	18
CELKEM		141	

Tabulka 7: Výběrový soubor

5.4 Technika výzkumu

Za účelem zjištění názorů studentů pedagogických studijních programů na výuku metodologie výzkumu, je zvoleno kvantitativní metodologické šetření, při kterém je potřeba široký počet respondentů. Jedním z dalších důvodů, proč je tato metoda zvolena, je ten, že dle Gavory (2000) zajišťuje nestrannost pohledu, protože si výzkumník drží odstup od zkoumaných jevů. Výzkum je realizován za pomoci dotazníkového šetření, které vzhledem ke zvolenému

tématu považujeme za nejvhodnější a nejefektivnější pro získání dat. Ve výzkumném šetření je zvolena vlastní konstrukce dotazníku, jelikož neexistuje žádný standardizovaný dotazník v této oblasti. Dotazník se skládá z otázek, které jsou označeny jako položky dotazníku. Celkový počet položek v dotazníku je dvanáct a skládá se jak z otevřených, tak také uzavřených položek. Dotazník obsahuje jednu uzavřenou položku (položka č. 1), dvě otevřené (položka č. 2 a 12) a dále položky škálovací, u kterých respondenti zaznamenávali míru souhlasu či nesouhlasu na pěti bodové škále (*1 - naprosto souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 - nevím, 4 - spíše nesouhlasím, 5 - naprosto nesouhlasím*).

První a druhá položka v dotazníku slouží k třídění kritéria pohlaví a finální známky z dotazovaného předmětu. Dále dotazník obsahoval tři tematické bakterie položek, které se zaměřovaly na:

- názory na obtížnost předmětu (položky 3–6),
- názory na kvalitu výuky (položky 7–10),
- názory na praktickou užitečnost předmětu (položky 11–12).

6 ANALÝZA DAT

Získaná data jsme zpracovali v tabulkovém procesoru Microsoft Excel s využitím statistických funkcí. Výsledky výzkumu jsme v následujícím textu znázornili do tabulek a grafů pro lepší přehlednost a také jsme doplnili slovní interpretaci.

6.1 Informace o respondentech

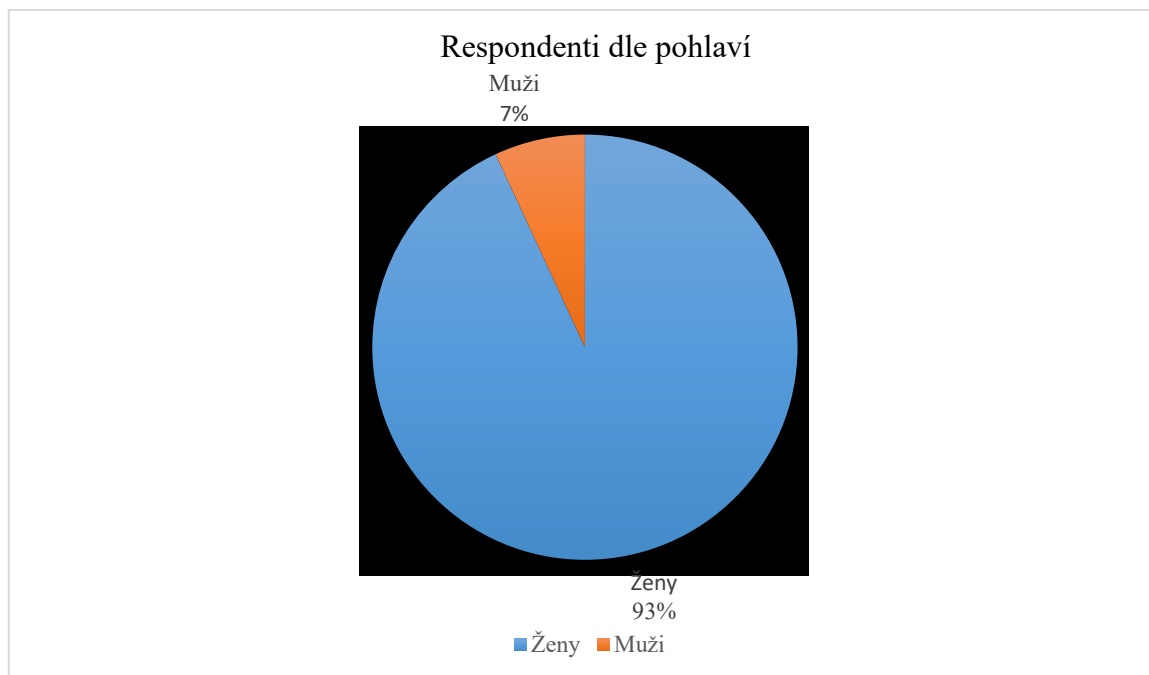
Níže uvedená Tabulka 8 zobrazuje relativní a absolutní četnost respondentů dle jednotlivých studijních programů.

Studijní program	Absolutní četnost	Relativní četnost
Sociální pedagogika	56	48,3 %
Sociální pedagogika nMgr	18	15,5 %
Učitelství pro MŠ	27	23,3 %
Učitelství pro 1.stupeň ZŠ	15	12,9 %
Celkem	116	100 %

Tabulka 8: Respondenti dle studovaného studijního programu

Ve výše uvedené tabulce je znázorněno, že 56 respondentů, tedy 48,3 %, tvoří studenti studijního programu Sociální pedagogika. Studenti stejného studijního programu, avšak v navazujícím magisterském studiu, tvoří 15,5 % (celkem 18 studentů). Studenti programu Učitelství pro MŠ představují 27 respondentů (23,3 %). Nejmenší zastoupení patří studentům programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v celkovém počtu 15, což činí 12,9 %.

První položka dotazníku zjišťovala, jakého jsou studenti pohlaví. V následujícím grafu lze pozorovat velkou diferenci v zastoupeném pohlaví. Ženy tvoří 93,1 % z celkového počtu respondentů, muži představují ve výzkumném souboru 6,9 %.



Graf 3: Respondenti podle pohlaví

V druhé položce dotazníku jsme se respondentů dotazovali na jejich finální známku z absolvovaného předmětu, na který jsme se následně dotazovali. V případě bakalářského studijního programu Sociální pedagogika, se jednalo o předmět Metodologie 2 (PP4ME), u navazujícího magisterského studijního programu jsme se dotazovali na předmět Kvalitativní a kvantitativní metodologie (PP8KK). U respondentů studující Učitelství pro mateřské školy jsme se zaměřovali na předmět Metodologie pedagogického výzkumu (UP4ME) a u studentů Učitelství pro 1. stupeň základní školy jsme se dotazovali na předmět Zásady metodologie pedagogického výzkumu (S7ZME). Při třídění odpovědí jsme se řídili klasifikací ECTS (European Credit Transfer system), který sjednocuje a integruje vysokoškolský systém. Následující tabulka znázorňuje absolutní a relativní četnost finálních známek respondentů z dotazovaných předmětů předmětu.

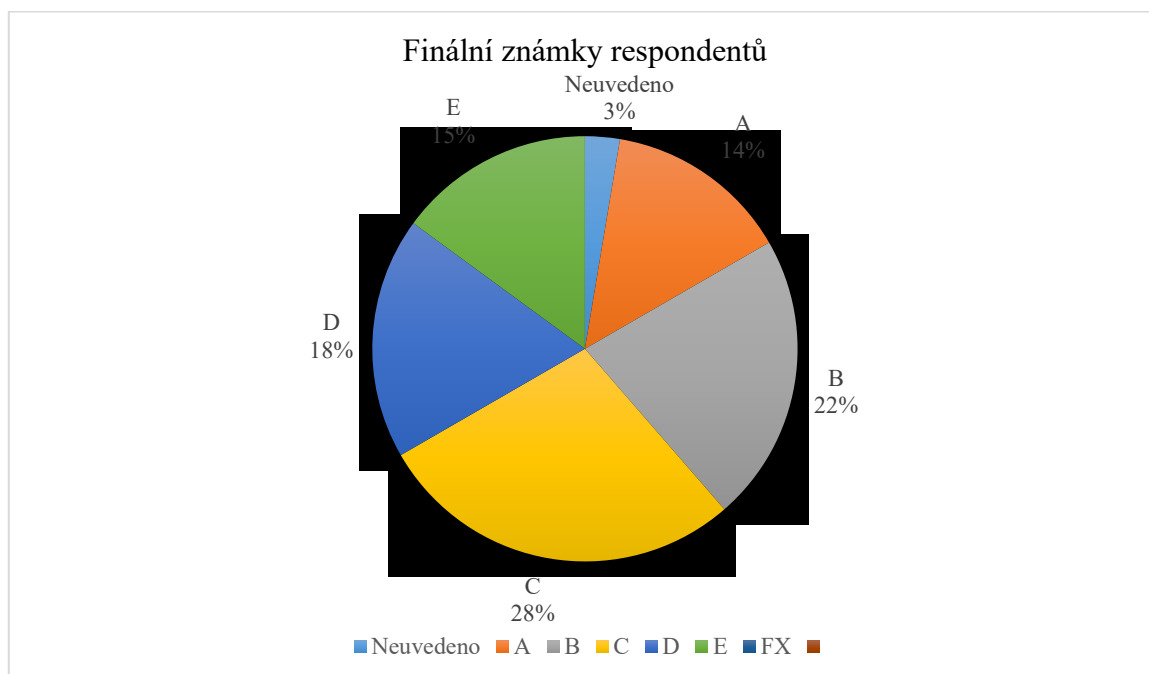
Finální známka	Absolutní četnost	Relativní četnost
Neuvedeno	3	2,6 %
A	16	13,8 %
B	25	21,6 %
C	32	27,6 %

D	21	18,1 %
E	17	14,7 %
FX	2	1,7 %
Celkem	116	100 %

Tabulka 9: Finální známky respondentů

Z celkových 116 respondentů, 3 (2,6 %) respondenti finální známku z dotazovaného předmětu neuvedli. Hodnocení „A“ obdrželo 16 (13,8 %) respondentů, o jedenáct více, tedy 25 (21,6 %) respondentů, uvedlo, že jejich finální známka byla „B“. Nejvíce frekventovaným hodnocením byla známka „C“ s počtem 32 (27,6 %) respondentů. Třetí nejpočetnější skupinou se stali respondenti s hodnocením „D“ v celkovém počtu 21 (18,1 %). Známkou „E“ jako finální známku z dotazovaného předmětu uvedlo 17 (14,7 %) respondentů a 2 (1,7 %) respondenti uvedli, že jejich hodnocení bylo „FX“.

Pro lepší přehlednost jsou výše uvedené informace znázorněny v Grafu 4.



Graf 4: Finální známky respondentů

Prospěch jsme podle klasifikace ECTS vyjádřili číselně a následně vyjádřili průměr. Z níže uvedené tabulky je zjevné, že průměrná známka oslovených respondentů byla: 2,03.

	N platných	Min.	Max.	Průměr	Směrodatná odchylka
Finální známka vyjádřena číselně	113	1	4	2,03	0,68

Tabulka 10: Průměr finálních známek

6.2 Výsledky šetření v oblasti: obtížnost předmětu

Abychom mohli co nejlépe zjistit, jestli je pro studenty předmět metodologie náročný, či nikoliv, zpracovali jsme odpovědi respondentů do Tabulky 11.

U jednotlivých položek jsme zjišťovali: průměr, směrodatnou odchylku a dále také medián a modus.

U škálových položek respondenti zaznamenávali míru souhlasu či nesouhlasu na pěti bodové škále (*1 - naprosto souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 - nevím, 4 - spíše nesouhlasím, 5 - naprosto nesouhlasím*).

Položky	N platných	Min.	Max.	Průměr	Směrodatná odchylka	Medián	Modus
P3: Předmět byl na přípravu náročnější než ostatní předměty.	116	1	4	1,6	1	1	1
P4: Předmět vyžadoval více domácí přípravy než ostatní předměty.	116	1	5	2,0	1	2	1
P5: Předmět vyžadoval více samostudia než ostatní předměty.	116	1	5	2,0	1	2	2
P6: Předmět vyžadoval více konzultací s vyučujícím než ostatní předměty.	116	1	5	3,2	1	4	4
Obtížnost celkem (průměr ze 4 položek)	116	1	5	2,2	0,8	2	1,8

Tabulka 11: Obtížnost předmětu optikou respondentů

Z výše uvedené Tabulky 11 je patrné, že nejvíce studenti souhlasili s výrokem u **položky 3**: „*Předmět byl na přípravu náročnější než ostatní předměty*“. Aritmetický průměr (1,6) se blížil číslu 2, které reprezentuje odpověď: „*Spíše souhlasím*“. Avšak nejčtenější odpovědí byla odpověď: „*Naprosto souhlasím*“, což jsme ověřili určením modu.

Shodný aritmetický průměr (2,0) měly **položky 4 a 5**. Studenti spíše souhlasí s výroky: „*Předmět vyžadoval více domácí přípravy než ostatní předměty*“ a: „*Předmět vyžadoval více samostudia než ostatní předměty*“. Nejčtenější odpovědí u položek 4 a 5 byla odpověď: „*Spíše souhlasím*“.

Nejméně studenti souhlasili s výrokem u **položky 6**. Aritmetický průměr 3,2 vyjadřuje odpověď: „*Nevím*“. Modus i medián je shodně roven číslu 4. Respondenti tedy spíše nesouhlasí s výrokem, že: „*Předmět vyžadoval více konzultací s vyučujícím než ostatní předměty*“.

Zprůměrujeme-li výše uvedené čtyři položky, získáme aritmetický průměr 2,2. Medián se v tomto případě rovná číslu 2 a hodnota modu 1,8. Jednotně tedy můžeme říci, že s danými výroky studenti spíše souhlasí.

Abychom dokázali odpovědět na dílčí výzkumnou otázku, seletovali jsme odpovědi respondentů dle studovaného studijního programu.

Studijní program	Položky	N platných	Min.	Max.	Průměr	Směrodatná odchylka	Medián	Modus
Sociální pedagogika	P3:	56	1	4	1,6	1	1,6	1
	P4	56	1	4	1,8	1	2	1
	P5	56	1	4	1,9	1	2	1
	P6	56	1	5	3,2	1	4	4
	Obtížnost celkem	56	1	4	2,1	0,8	2	1,8
Sociální pedagogika (nMgr.)	P3	18	1	2	1,4	1	1	1

	P4	18	1	4	1,8	1	2	1
	P5.	18	1	4	2,0	1	2	2
	P6	18	1	5	2,9	1	3	3
	Obtíž- nost cel- kem	18	1	3,3	2,0	0,6	1,9	1,8
Učitelství pro 1.st ZŠ	P3	15	1	4	1,7	1	1	1
	P4	15	1	5	2,0	1	2	1
	P5.	15	1	5	2,5	1	2	2
	P6	25	2	4	3,7	1	4	4
	Obtíž- nost cel- kem	15	1,5	4,5	2,5	0,9	2	1,75
Učitelství pro MŠ	P3	27	1	4	1,9	1	2	1
	P4	27	1	4	2,4	1	2	2
	P5.	27	1	4	2,0	1	2	1
	P6	27	1	5	3,2	1	3	4
	Obtíž- nost cel- kem	27	1,3	3,8	2,4	0,8	2,3	2

Tabulka 12: Obtížnost předmětu optikou respondentů dle studijního programu

Při srovnání výpovědí studentů dle jednotlivých studijních programů, můžeme pozorovat obdobnou míru souhlasu u bakalářského (aritmetický průměr: 2,0) i magisterského (aritmetický průměr: 2,1) studijního programu Sociální pedagogika. Nejméně s danými výroky souhlasili studenti studijního programu: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (aritmetický průměr: 2,5) a dále studenti studijního programu: Učitelství pro MŠ (aritmetický průměr: 2,4).

S výrokem **P3**: „*Předmět byl na přípravu náročnější než ostatní předměty*“ nejvíce souhlasili studenti navazujícího studijního programu Sociální pedagogika. Naopak nejmenší míru souhlasu můžeme pozorovat u studentů Učitelství pro MŠ. Téměř totožně se shodnou studenti programu Sociální pedagogika (bakalářský i navazující program) a Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, že: „*Předmět vyžadoval více domácí přípravy než ostatní předměty*“.

S aritmetickými průměry 1,9 a 2,0 studenti Sociální pedagogiky a Učitelství pro MŠ spíše souhlasí s výrokem, že: „*Předmět vyžadoval více samostudia než ostatní předměty*.“ O něco méně (s aritmetickým průměrem: 2,5) s tímto výrokem souhlasí studenti Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Nejméně se studenti mezi jednotlivými obory shodli u výroku **P6**. Nejvíce s výrokem: „*Předmět vyžadoval více konzultací s vyučujícím než ostatní předměty*“ souhlasili studenti navazujícího magisterského studia Sociální pedagogiky s aritmetickým průměrem 2,9. Hodnota modu a mediánu byla shodná, reprezentující odpověď: „*Nevím*“. Nejčtenější odpověď: „*Spíše nesouhlasím*“, měli shodně studenti bakalářského studia Sociální pedagogiky a Učitelství pro MŠ i Učitelství pro 1. stupeň ZŠ hodnotou modu 4.

Souvislost mezi prospěchem a celkovým názorem na obtížnost předmětu jsme vyjádřili pomocí korelací.

Finální známka	Aritmetický průměr
A	2,8
B	2,1
C	2,2
D	2,2
E	1,9
FX	1,5

Tabulka 13: Obtížnost dle finální známky z předmětu

Kendallův korelační koeficient ($r = -0,22$) a Spearmanův korelační koeficient ($r = -0,28$) ukazují na mírnou až střední negativní souvislost. Se zhoršujícím se prospěchem se mírně zvyšuje deklarovaná obtížnost předmětu.

6.3 Výsledky šetření v oblasti: kvalita výuky

Druhou oblastí, na kterou jsme se v rámci výzkumného šetření zaměřili, byla kvalita výuky. Odpovědi respondentů jsme zpracovali do Tabulky 14. U jednotlivých položek jsme zjišťovali: průměr, směrodatnou odchylku a dále také medián a modus.

Položky	N platných	Min.	Max.	Průměr	Směrodatná odchylka	Medián	Modus
P7: Vyučující předmětu vykládal učivo srozumitelně.	116	1	4	2,0	1,1	2	1
P8: K předmětu jsem měl/a dostatek studijních materiálů.	116	1	5	2,7	1,3	2	4
P9: Výuka předmětu byla vedena jak prakticky, tak teoreticky.	116	1	5	2,3	1,1	2	2
P10: V rámci semináře jsem měl/a dostatečný prostor doptat se vyučujícího na nejasnosti.	116	1	4	1,7	0,7	2	2
Kvalita výuky celkem (průměr ze 4 položek)	116	1	4	2,2	0,8	2	1,25

Tabulka 14: Kvalita výuky optikou respondentů

V rámci šetření v oblasti názoru na kvalitu výuky studenti nejvíce souhlasili s výrokem u **položky 10**: „*V rámci semináře jsem měl/a dostatečný prostor doptat se vyučujícího na nejasnosti.*“ Aritmetický průměr se rovná 1,7 a hodnota modu a mediánu je shodně rovná hodnotám 2, která reprezentuje odpověď: „*Spíše souhlasím*“. Obdobně je tomu také u výroku **položky 7** (aritmetický průměr: 2): „*Vyučující předmětu vykládal učivo srozumitelně*“ a u výroku **položky 9** (aritmetický průměr: 2,3): „*Výuka předmětu byla vedena jak prakticky, tak teoreticky*“.

Nejvyšší míru nesouhlasu studentů pozorujeme u výroku u **položky 8**: „*K předmětu jsem měl/a dostatek studijních materiálů*“. Aritmetický průměr 2,7 reprezentuje odpověď: „*Nevím*“, avšak hodnota modu se rovná číslu 4, které reprezentuje odpověď: „*Spíše nesouhlasím*“.

Abychom dokázali odpovědět na dílčí výzkumnou otázku, selektovali jsme odpovědi respondentů dle studovaného studijního programu.

Studijní program	Položky	N platných	Min.	Max.	Průměr	Směrodatná odchylka	Medián	Modus
Sociální pedagogika	P7	56	1	4	1,8	1	1	1
	P8	56	1	5	2,7	1	2	4
	P9	56	1	5	2,1	1	2	2
	P10	56	1	4	1,7	1	2	1
	Obtížnost celkem	56	1	4	2,1	0,9	1,9	1,3
Sociální pedagogika (nMgr.)	P7	18	1	4	2,4	1	2	2
	P8	18	1	5	3,0	1	3	2
	P9	18	1	4	2,1	1	2	2
	P10	18	1	3	1,9	0	2	2
	Obtížnost celkem	18	1	3,5	2,4	0,7	2,4	2,25
Učitelství pro 1.st ZŠ	P7	15	1	4	1,7	1	1	1
	P8	15	1	4	2,5	1	2	2
	P9	15	1	3	2,1	1	2	3
	P10	15	2	2	1,6	1	4	2
	Obtížnost celkem	15	1,5	2,8	2,0	0,6	2	1,25
Učitelství pro M Š	P7	27	1	4	2,3	1	2	2
	P8	27	1	5	2,8	1	2	4

	P9	27	1	5	2,7	1	3	2
	P10	27	1	2	1,6	0	2	2
	Kvalita výuky celkem	27	1,3	3,8	2,4	0,8	2,3	1,75

Tabulka 15: Kvalita výuky optikou respondentů dle studijního programu

Při srovnání názorů studentů dle jednotlivých studijních programů, můžeme pozorovat, že u výroku **položky 7**: „*Vyučující předmětu vykládal učivo srozumitelně*“, se studenti s aritmetickými průměry: 1,8; 2,4; 1,7 a 2,3 setkávají shodně v odpovědi: „*Spíše souhlasím*“.

V případě výroku **položky 8**: „*K předmětu jsem měl/a dostatek studijních materiálů*“, můžeme pozorovat obdobný názor u studentů Sociální pedagogiky (bakalářského studia) a studentů Učitelství pro MŠ. Aritmetický průměr se rovnal hodnotám 2,7 a 2,8, které reprezentují odpověď: „*Nevím*“, avšak nejčtenější hodnota se rovná hodnotě: 4, která reprezentuje odpověď: „*Spíše nesouhlasím*“. V případě studentů navazujícího magisterského studia Sociální pedagogiky, se setkáváme s hodnotou aritmetického průměru: 3, která reprezentuje odpověď: „*Nevím*“. S výše uvedeným výrokiem studenti Učitelství pro 1.stupeň ZŠ: „*Spíše souhlasí*“. Hodnota mediánu i modu se shodně rovná hodnotě 2.

S výrokiem u **položky 9**: „*Výuka předmětu byla vedena jak prakticky, tak teoreticky*“, studenti Sociální pedagogiky (obou programů) a Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, s aritmetickým průměrem: 2,1: „*Spíše souhlasí*“. Za nejvíce váhavé, u výše uvedeného výroku, můžeme považovat studenty Učitelství pro MŠ, s aritmetickým průměrem: 2,7 a hodnotou modu: 2 a mediánu: 3.

U výroku **položky 10**: „*V rámci semináře jsem měl/a dostatečný prostor doptat se vyučujícího na nejasnosti*“ pozorujeme velmi obdobný aritmetický průměr (1,7; 1,9; 1,6 a 1,6), jehož hodnota reprezentuje odpověď: „*Spíše souhlasím*“.

Souvislost mezi prospěchem a celkovým názorem na kvalitu výuky předmětu jsme vyjádřili s pomocí korelací. Následující Tabulka 16 znázorňuje aritmetický průměr dle finálních známek studentů.

Finální známka	Aritmetický průměr
A	1,5
B	1,8
C	2,0
D	2,8
E	2,7
FX	3,3

Tabulka 16: Kvalita výuky dle finální známky z předmětu

Kendallův korelační koeficient ($r = 0,44$) a Spearmanův korelační koeficient ($r = 0,56$) ukazují na střední pozitivní souvislost. Se zhoršujícím se prospěchem se zhoršuje deklarovaná kvalita předmětu. V Tabulce 16 můžeme pozorovat, že se zhoršujícími se známkami, studenti více deklarují kvalitu výuky jako negativní (průměr převážně roste).

6.4 Výsledky šetření v oblasti: užitečnost pro praxi

Ve třetí části výzkumného šetření jsme se zaměřili na potřebnost předmětu pro praxi. Odpovědi respondentů jsme zpracovali do tabulek. U položky 11 jsme zjišťovali: průměr, směrodatnou odchylku a dále také medián a modus. V případě otevřené otázky 12, jsme pracovali s daty pomocí absolutní a relativní četnosti.

Položky	N platných	Min.	Max.	Průměr	Směrodatná odchylka	Medián	Modus
P11: Myslím si, že dovednosti získané v předmětu využiji v budoucnu.	116	1	5	2,9	1,4	3	2

Tabulka 17: Užitečnost pro praxi optikou respondentů

U výroku položky 11 se aritmetický průměr z veškerých odpovědí respondentů rovná hodnotě: 2,9, která reprezentuje odpověď: „*Nevím*“. Hodnota modu se rovná číslu: 2, avšak střední hodnotou je číslo 3.

Abychom dokázali odpovědět na dílčí výzkumnou otázku, selektovali jsme odpovědi respondentů dle studovaného studijního programu do Tabulky 18.

Studijní program	N platných	Min	Max	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Medián	Modus
Sociální pedagogika	56	1	5	2,8	1,5	2	2
Sociální pedagogika (nMgr)	18	1	5	3,0	1,5	3	2
Učitelství pro 1. st ZŠ	15	1	5	3,2	1,1	3	3
Učitelství pro MŠ	27	1	5	2,9	1,2	3	2

Tabulka 18: Užitečnost pro praxi optikou respondentů dle jednotlivých studijních programů

Zaměříme-li se na odpovědi respondentů, dojdeme k závěru, že navzdory rozdílnému studijnímu programu, se jejich názor na výrok položky 11: „*Myslím si, že dovednosti získané v předmětu využiji v budoucnu*“, příliš neliší. Aritmetický průměr se pohybuje okolo hodnoty 3, která reprezentuje odpověď: „*Nevím*“. S nejnižším aritmetickým průměrem (2,8) se setkáváme u studentů Sociální pedagogiky (bakalářského studia). Hodnota mediánu a modu se v tomto případě rovná hodnotě: 2, která reprezentuje odpověď: „*Spíše souhlasím*“.

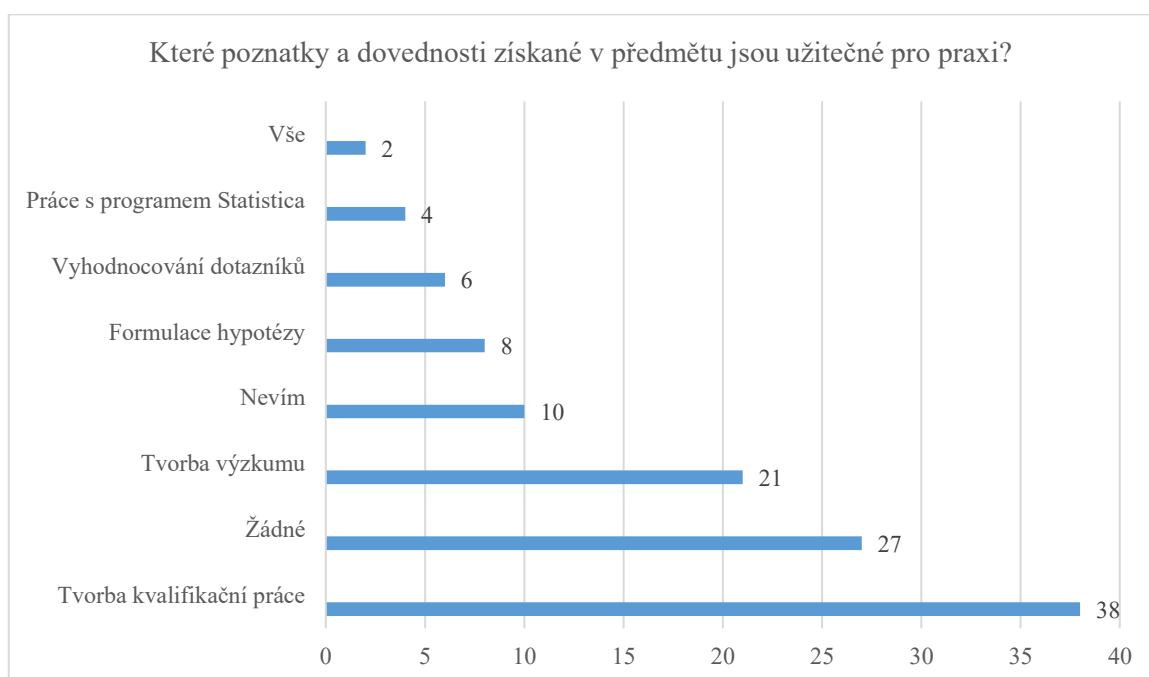
Souvislost mezi prospěchem a celkovým názorem na užitečnost předmětu jsme vyjádřili s pomocí korelací. Následující Tabulka 19 znázorňuje aritmetický průměr dle finálních známek studentů.

Finální známka	Aritmetický průměr
A	1,9
B	2,1
C	2,6
D	4,4
E	3,8
FX	3,5

Tabulka 19: Užitečnost pro praxi dle finální známky z předmětu

Kendallův korelační koeficient ($r = 0,49$) a Spearmanův korelační koeficient ($r = 0,59$) ukazují na střední pozitivní souvislost. Se zhoršujícím se prospěchem se zhoršuje deklarovaná potřebnost předmětu.

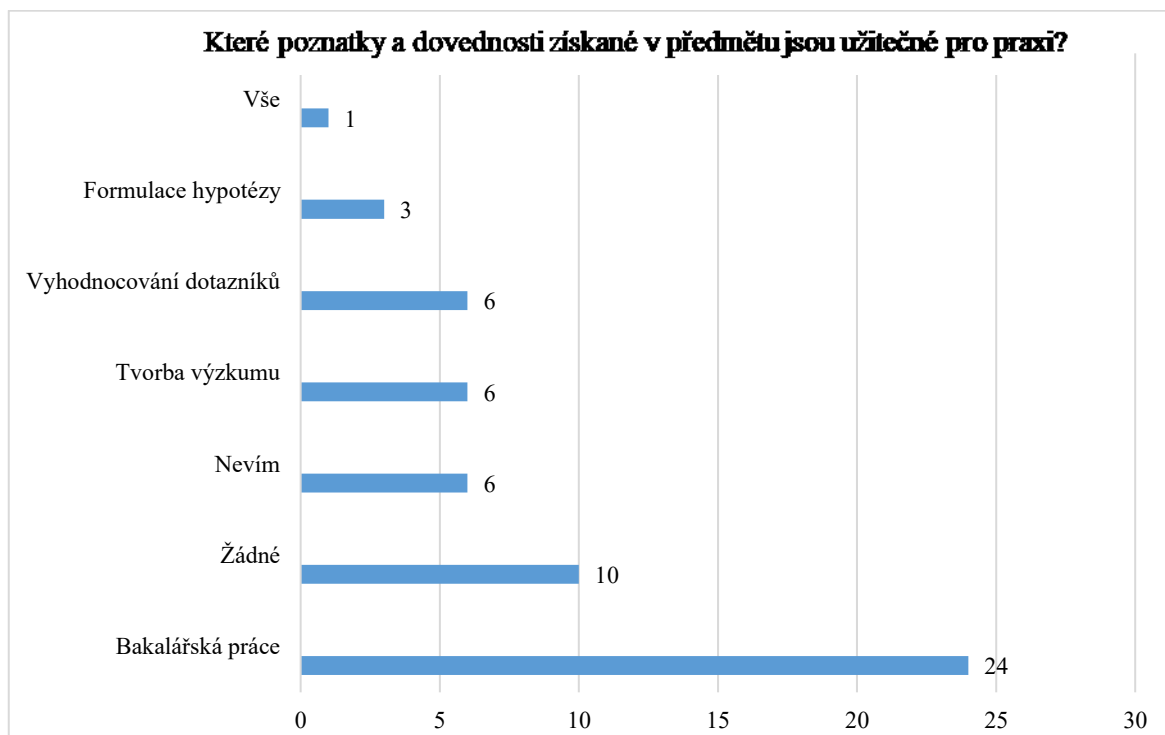
Dvanáctá položka dotazníku, zaměřující se potřebnost předmětu pro praxi, byla otevřená. Respondenti odpovídali na otázku: „*Které poznatky a dovednosti získané v předmětu jsou užitečné pro praxi?*“ Získané odpovědi jsme třídili a vytvořili 8 kategorií, které jsou znázorněny v Grafu 5.



Graf 5: Četnost jednotlivých odpovědí

Studenti nejčastěji (32,8 %) uvedli, že dovednosti a poznatky, které v předmětu získali, uplatní při psaní kvalifikační práce. Dvacet sedm respondentů (23,3 %) uvedlo, že nezískali žádné poznatky či dovednosti, které vnímají jako užitečné pro praxi. Naopak 21 (18,1 %) respondentů uvedlo, že užitečnou informací byla tvorba výzkumu. Méně početnější skupinu tvoří studenti (8,6 %), kteří na otázku odpověděli jednoslovně: „*Nevím*“. Osm respondentů (6,9 %) uvedlo, že jako užitečnou dovednost považují schopnost správně formulovat hypotézu a 6 studentů (5,2 %) považuje za užitečné dovednosti spojené se schopností vyhodnocování dotazníků, dále 4 studenti (3,4 %) uvádí, že za užitečné považují získané dovednosti spojené s prací v programu Statistica. Nejméně početnou skupinu tvoří 2 respondenti (1,7 %), kteří na otázku odpověděli jednoslovně: „*Vše*“.

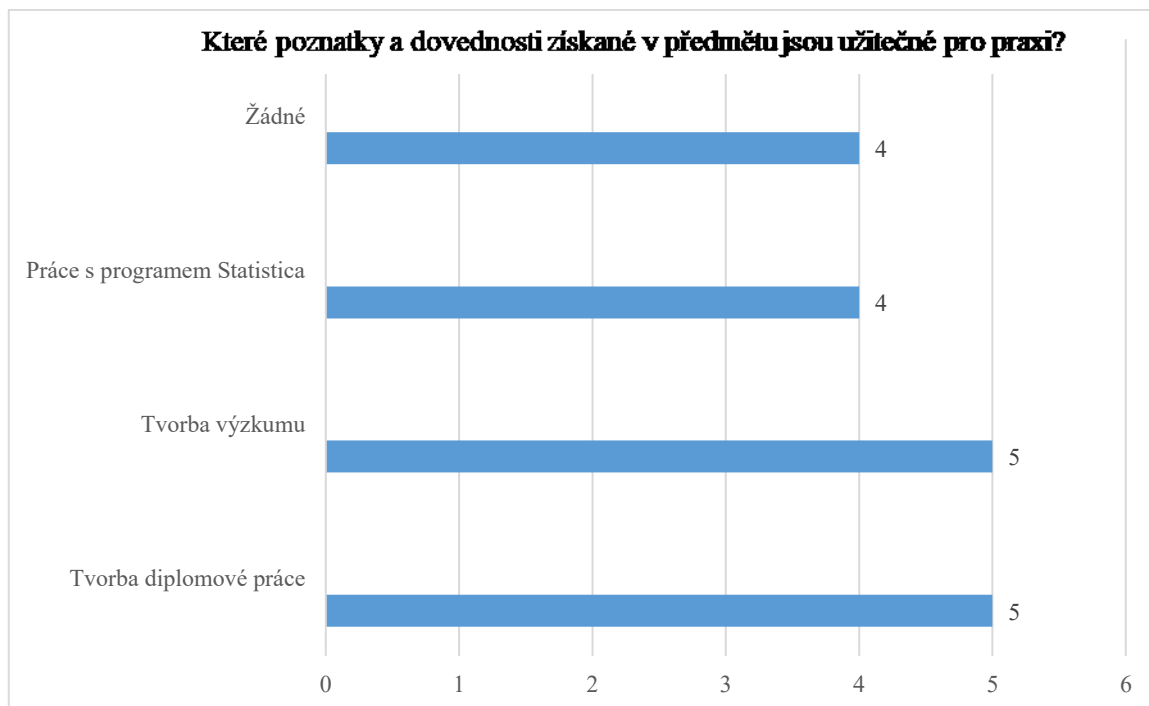
Pro zodpovězení dílčí výzkumné otázky, jsme výpovědi studentů selektovali také dle studijního programu. Následující Graf 6 znázorňuje četnost odpovědí studentů Sociální pedagogiky (bakalářského studia), klasifikované dle 8 kategorií.



Graf 6: Četnost odpovědí studentů Sociální pedagogiky (bakalářské studium)

Respondenti nejčastěji (42,9 %) uvedli, že dovednosti a poznatky z předmětu uplatní při tvorbě bakalářské práce. Naopak druhou nejpočetnější skupinu tvoří 10 respondentů (17,9 %), kteří uvedli, že žádné poznatky či dovednosti v budoucnu neuplatní. Odpověď: „Nevím“ uvedlo 6 respondentů (10,7 %), stejné počty respondentů uvádí jako užitečné poznatky z oblasti tvorby výzkumu a vyhodnocování dotazníků. Druhou nejméně početnou skupinu tvoří 3 respondenti (5,4 %), kteří uvedli jako užitečné dovednosti v oblasti formulace hypotézy. Pouhý jeden respondent (1,8 %) uvedl, že v předmětu vnímá vše jako užitečné pro praxi.

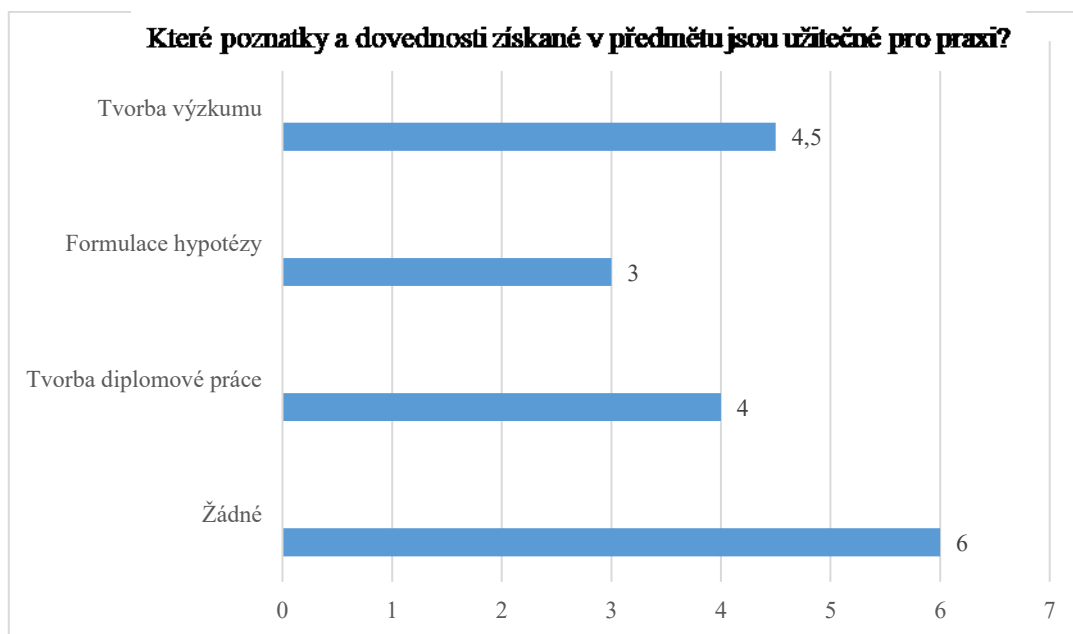
Následující Graf 7 znázorňuje četnost odpovědí studentů Sociální pedagogiky navazujícího magisterského studijního programu.



Graf 7: Četnost odpovědí studentů Sociální pedagogiky (navazující magisterské studium)

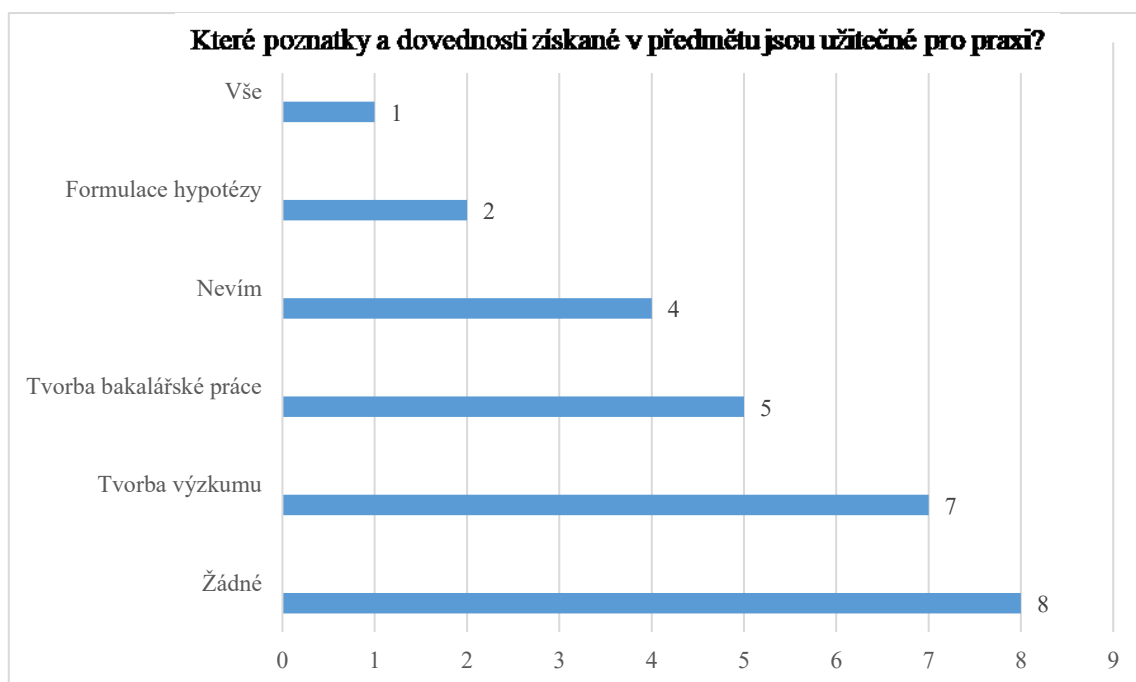
Studenti Sociální pedagogiky navazujícího magisterského studia nejčastěji uvedli, že poznatky a dovednosti, které v předmětu získali, uplatní při tvorbě diplomové práce (27,8 %) a při tvorbě výzkumu (také 27,8 % odpovědí). Čtyři studenti uvedli, že za užitečné považují práci s programem Statistica (22,2 %) a shodný počet studentů (22,2 %) uvedlo, že žádné z poznatků a dovedností nepovažují za užitečné pro praxi.

Níže uvedený Graf 8 znázorňuje četnost odpovědí studentů Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Čtyřicet procent respondentů nepovažuje žádné z poznatků a dovedností získaných v předmětu za užitečné. Čtyři studenti, kteří tvoří 26,7 % z celkového počtu, uvedli, že získané dovednosti využijí při tvorbě diplomové práce. Jako užitečnou považuje 20 % respondentů formulaci hypotézy a 2 respondenti (13 %) považují za užitečné dovednosti a poznatky z oblasti tvorby výzkumu.



Graf 8: Četnost odpovědí studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Následující Graf 9 znázorňuje četnost odpovědí studentů Učitelství pro mateřské školy.



Graf 9: Četnost odpovědí studentů Učitelství pro mateřské školy

Stejně jako u studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, i v případě studentů Učitelství pro MŠ, se nejčastěji objevovala odpověď: „Žádné“, v počtu 8 respondentů, kteří tvoří 29,8 %. Dovednosti a poznatky z oblasti tvorby výzkumu považuje za užitečné 25,9 % respondentů. Pět

studentů (18,7 %) uvedlo, že nabité dovednosti zúročí při tvorbě bakalářské práce, avšak 14,8 % respondentů na otázku odpovědělo: „*Nevím*“. Dva studenti (7,4 %) uvedli, že za užitečné považují dovednost formulovat hypotézy a jeden student (3,7 %) uvedl, že jako užitečné považuje z předmětu vše.

Po analýze dat se dostáváme k interpretaci výsledků výzkumu, které jsou blíže popsány v kapitole 7.

7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V šesté kapitole jsme podrobně analyzovali jednotlivé položky dotazníku. Na názor, jakožto: „*osobně racionálně zdůvodněný a emocionálně podložený postoj k jevům, jednání a chování*“ (Kolář, s. 82, 2012), jsme pohlíželi ze tří rovin (oblastí), které v následujícím textu interpretujeme.

7.1 Shrnutí výsledků výzkumu

V **první výzkumné otázce** jsme hledali odpověď na otázku: Jaké jsou názory studentů pedagogických studijních programů na výuku metodologie výzkumu? Z realizovaného výzkumu vyplynulo, že **předmět byl pro studenty náročnější v porovnání s ostatními předměty**. Zároveň studenti spíše souhlasili s tím, že předmět vyžadoval také více domácí přípravy a samostudia v porovnání s ostatními předměty. Zajímavé bylo zjištění, že **i přes výše uvedenou studenty deklarovanou náročnost, respondenti neví, či dokonce spíše nesouhlasí s výrokem, že předmět vyžadoval více konzultací s vyučujícím** v porovnání s ostatními předměty. Je proto otázkou a možná i podnětem pro další bádání, zda necítí potřebu konzultace s vyučujícím, nebo k tomu vede ostych či jiné důvody. V rámci šetření v oblasti kvality výuky studenti spíše souhlasili s tím, že vyučující vykládal učivo srozumitelně a že v rámci semináře měli dostatečný prostor pro dotazy. Zároveň spíše souhlasili s tím, že výuka byla vedena jak v praktické, tak i teoretické rovině. Můžeme tedy říci, že **kvalitu výuky hodnotí pozitivně**, což je velmi příznivá zpětná vazba pro vyučující daných předmětů. Zároveň však ale udávají nedostatek studijních materiálů potřebných k předmětu. Studenti **neví, zdali dovednosti získané v předmětu v budoucnu využijí** a na otázku jaké dovednosti a poznatky získané z předmětu v budoucnu využijí, nejčastěji uvedli tvorbu kvalifikační práce. Druhou nejčetnější skupinou jsou ovšem studenti, kteří **uvedli, že nevnímají žádné ze získaných poznatků a dovedností jako užitečné**. Výuka metodologie má však daleko větší rozměr a opodstatnění. Předmět by neměl být studenty vnímán pouze jako souhrn informací, které poslouží nanejvýše ke tvorbě kvalifikačních prací.

Druhou výzkumnou otázkou jsme zjišťovali, jestli existuje rozdíl v názorech studentů na výuku v závislosti na studovaném studijním programu, a došli k níže uvedeným závěrům. V oblasti názoru na náročnost předmětu, nelze pozorovat mezi studenty jednotlivých studijních programů významný statistický rozdíl. Jediný výrok, u kterého lze pozorovat významný

názorový rozdíl, je sféra konzultací s vyučujícími. Studenti navazujícího magisterského studia Sociální pedagogiky, v porovnání s ostatními studenty, více souhlasili s výrokem, že: „*Předmět vyžadoval více konzultací s vyučujícím než ostatní předměty*“. Domníváme se, že tento faktor může být ovlivněn větší samostatností a také delší zkušeností se studiem na vysoké škole. V oblasti názoru na kvalitu výuky, **se studenti, bez ohledu na odlišný studijní program, shodují, že vyučující učivo vykládal srozumitelně.** V otázce hojnosti studijních materiálů, potřebných k předmětu, studenti Učitelství pro 1. stupeň ZŠ uvedli, že měli podkladů dostatek. Studenti navazujícího magisterského studia Sociální pedagogiky však nejčastěji uvedli, že neví. Studenti bakalářských studijních programů **Sociální pedagogika a Učitelství pro MŠ** uvedli, že měli **nedostatek studijních materiálů.** Bez ohledu na rozdílný studijní program, studenti spíše souhlasili s výroky, že: „*Výuka předmětu byla vedena jak prakticky, tak teoreticky*“ a „*V rámci semináře jsem měl/a dostatečný prostor doptat se vyučujícího na nejasnosti*“.

V oblasti užitečnosti předmětu se názory studentů mezi jednotlivými studijními programy příliš neliší a na otázku, zda si myslí, **že dovednosti získané v předmětech využijí v budoucnu, uvádí, že neví.** Odlišné názory jsme ovšem zaznamenali v momentě, kdy jsme studenty požádali, aby napsali konkrétní poznatky a dovednosti z předmětu, které využijí v budoucnu. **Studenti Sociální pedagogiky** (bakalářského i navazujícího magisterského studia) nejčastěji uvedli tvorbu **kvalifikační práce**, avšak pro studenty **Učitelství pro 1. stupeň ZŠ**, nejsou **žádné** z poznatků a dovedností užitečné v budoucnu. Pro porovnání, studenti **Učitelství pro MŠ** nejčastěji uvedli dovednosti v oblasti **tvorby výzkumu.** Domníváme se, že odlišnosti v názoru na užitečnost předmětu, jsou ovlivněny odlišnou strukturou kurikula. Ve třetí kapitole teoretické části uvádíme, že studenti Sociální pedagogiky se s metodologií setkávají poprvé ve druhém ročníku a pokud student po absolvování bakalářského studia pokračuje v navazujícím magisterském studiu, s metodologií se setkává až do posledního semestru v rámci svého studia. Naopak studenti Učitelství pro 1. stupeň ZŠ mají výuku metodologie až v závěru svého studia, konkrétně od čtvrtého ročníku. Tato krátkodobá zkušenost s předmětem, pak může upozadit povědomí o důležitosti a užitečnosti předmětu.

Z poznatků teoretické části je evidentní, že každý studijní program má, s ohledem na výuku metodologie výzkumu, odlišné kurikulum, což se promítá i do aspektů, ve kterých se studenti jednotlivých studijních programů v názorech liší.

V rámci **třetí výzkumné otázky** jsme zjišťovali, zdali existuje souvislost mezi prospěchem a názory studentů k danému předmětu. Souvislost mezi prospěchem a celkovým názorem na

obtížnost předmětu jsme vyjádřili pomocí korelací. Čím horší měli studenti prospěch, tím více vnímali předmět jako obtížný, negativněji hodnotili kvalitu výuky a zároveň nevnímali předmět jako užitečný.

7.2 Doporučení pro praxi

V praktické rovině by mohlo realizované výzkumné šetření obohatit jak samotné vyučující metodologických předmětů, tak i studenty, kteří byli účastníky dotazníkového šetření. V rámci samotného vyplňování se studentům naskytl podnět k sebereflexi a prostor pro zamýšlení se nad důležitostí předmětu. Studenti například uvedli, že k předmětům neměli dostatek studijních materiálů nebo že neví, jestli poznatky a dovednosti z předmětu považují za užitečné. Pro vyučující tak shledáváme užitečnost především v reflexi studentů, která může být zpětnou vazbou pro jejich další výuku, zachycenou v jiném úhlu pohledu, než se jim dostává v rámci hodnocení kvality výuky na konci semestru.

Zároveň si ovšem uvědomujeme i jisté limity, které shledáváme v nemožnosti doptat se například na konkrétní důvody a souvislosti jejich názorů. Výzkumný soubor byl malý a nebyl striktně reprezentativní, proto nebylo vhodné aplikovat statistické testy a výsledky tak nelze považovat za obecně platné a odráží situaci respondentů, která může být zkreslená například strachem odpovědět pravdu nebo zaměřením se na konkrétní oblasti.

ZÁVĚR

Na profesi pedagogického pracovníka jsou kladeny stále větší nároky. Kromě pedagogické a didaktické činnosti jsou pro každého pedagoga důležité vědomosti z oblasti evaluace, či diagnostiky i metodologie. Avšak výuka se často liší nejen mezi studijními programy, ale také mezi vysokými školami.

V teoretické části bylo naším cílem shrnout poznatky z oblasti metodologie pedagogického výzkumu a popsali jsme také vybrané pedagogické studijní programy, jejichž studenti byli respondenty v rámci výzkumného šetření. Dále jsme se zaměřili na kurikula metodologie výzkumu ve vybraných studijních programech a přidali jsme srovnání s dalšími vysokými školami v České republice.

Cílem diplomové práce proto bylo zjistit názor studentů pedagogických studijních programů na výuku metodologie výzkumu. Zaměřili jsme na názor v oblasti obtížnosti předmětu, kvality výuky a také užitečnosti pro praxi. Dále jsme zkoumali, zda se názory studentů liší, v závislosti na studovaném programu a zda jejich názor ovlivňuje také jejich finální prospěch z předmětu. Podstatným zjištěním bylo, že studenti deklarují předmět jako obtížný bez ohledu na studijní předmět a stejně tak shodně necítili potřebu případných konzultací s vyučujícím. Obecně také pozitivně hodnotili výuku, avšak z hlediska dalšího využití dovedností z předmětu, nejčastěji odpověděli, že neví. Z třetí kapitoly teoretické části diplomové práce je zřejmé, že kurikulum metodologie výzkumu se mezi jednotlivými studijními programy liší. I přesto se ve svých názorech velmi často shodovali. Oproti ostatním však studenti navazujícího magisterského studia Sociální pedagogiky uvedli, že bylo kvůli předmětu potřeba více konzultací. Nedostatek studijních materiálů pocíťovali studenti bakalářského studia Sociální pedagogiky a Učitelství pro mateřské školy. V oblasti užitečnosti, studenti (bakalářského i navazujícího studijního programu) Sociální pedagogiky uvedli, že získané dovednosti zúročí pro tvorbu kvalifikační práce a studenti Učitelství pro mateřské školy při realizaci výzkumu. Naopak studenti Učitelství pro 1. stupeň základní školy uvedli, že žádné dovednosti a poznatky z předmětu nejsou pro praxi užitečné.

Výsledky výzkumu by mohly být nápomocny vyučujícím, jako zpětná vazba pro další výuku. Metodologie výzkumu je součástí kurikula každého pedagogického studijního programu a při studiu má své opodstatnění. Proto by měla být studenty chápána v širších souvislostech.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 2. Přeložil Petr BAKALÁŘ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9.
2. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. České vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
3. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-0402.
4. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
5. HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.
6. HŘEBÍČEK, Libor, *Ke koncepci oborového studia sociální pedagogika*, IMS Brno, 2000.
7. CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice: základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0765-5.
8. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
9. 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.
10. KERLINGER, Fred N. *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1972.
11. KNOTOVÁ, Dana, Lenka HLOUŠKOVÁ. *Sociální pedagogika jako obor studia na vysokých školách – dílčí analýzy vzdělávacích příležitostí v ČR*. In *Sociální pedagogika v teorii a praxi. Sborník příspěvků z odborného semináře*. Institut mezioborových studií Brno, 2006.
12. KRAUS, Blahoslav. *K vývoji české sociální pedagogiky*. Pedagogika, 2007.
13. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
14. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

15. KOLÁŘ, Zdeněk. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
16. LINDEROVÁ, Ivica, Petr SCHOLZ a Michal MUNDUCH. *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava, 2016. ISBN 978-80-88064-23-7.
17. MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 807-1787-477.
18. MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Brno:
19. Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-175-1.
20. MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC, ed. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-102-2.
21. MÜLLEROVÁ, L. *Řízení kurikula*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2000. ISBN 80-7044-316-2.
22. NEDOMA, Ivan, *Postavení sociální pedagogiky v oblasti prevence sociálních patologií*. In *Sociální pedagogika v teorii a praxi. Sborník příspěvků z odborného semináře*. Institut mezioborových studií Brno, 2005.
23. POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3831-3.
24. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
25. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
26. PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky 2: Vývoj člověka od patnácti do třiceti let*. (1.vyd.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
27. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
28. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
29. SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4054-6.
30. SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

31. SYSLOVÁ, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8475-9.
32. ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.
33. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
34. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
35. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
36. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.
37. WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita 1994. 185. ISBN 80-2100-846-6.

Internetové zdroje

38. Česká asociace pedagogického výzkumu. *Stručně o ČAPV* [online]. [cit. 2020-03-12]. Dostupné z: <http://www.capv.cz/index.php/cz/>
39. GAVORA, P. a kol. *Elektronická učebnice pedagogického výzkumu*. [online]. [cit. 23. 01. 2020]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. ISBN 978-80-223-2951-4. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
40. Informační systém Masarykovy univerzity. *Průchod studijním plánem* [online].
41. [cit. 2020-02-25]. Dostupné z: https://is.muni.cz/predmety/studijni_plan?fakulta=1441;plan_id=24992;zobrazeni=semestr
42. KOČVAROVÁ, Ilona a Petr SOUKUP. *Výuka kvantitativní analýzy dat jako součást metodologie výzkumu v pedagogických studijních programech veřejných vysokých škol v ČR. Časopis ORBIS SCHOLAE - Karolinum. Nakladatelství Karolinum Univerzita Karlova - Karolinum [online]. Copyright © Karolinum 2020 [cit. 11. 02. 2020]. Dostupné z: <https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-12/cislo-3/clanek-6902>*

43. Masarykova univerzita. *Studijní programy – Učitelství a pedagogika [online]*. [cit. 2020-02-25]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/bakalarske-a-magisterske-obory/ucitelstvi-a-pedagogika>
44. MOLNÁR, Zdeněk. Úvod do základů vědecké práce. [online]. 2010. [cit. 29. 01. 2020].
45. Dostupné z: https://people.fsv.cvut.cz/~k126/predmety/d26mvp/mvp_sylabus-mvp.pdf
46. Národní ústav pro vzdělávání. *O nás*. [online]. [cit. 2020-03-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv>
47. Portál IS/STAG: Univerzita Tomáše Bati. *Programy a obory [online]*. 2020 [cit. 2020-02-19]. Dostupné z: https://stag.utb.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAENZQ5NxBAAAAAAQAic3RhdGVVLZX-kAAAABABQtOTIyMzM3MjAzNjg1NDc3MTIxMwAAAAA*
48. Portál UHK – IS/STAG: Univerzita Hradec Králové. *Programy a obory [online]*. [cit. 2020-02-26]. Dostupné z: https://stag.uhk.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGMjIzOTkwEwEAAAA-BAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzcyOTkwAAAAA A**#prohlizeniSearchResult
49. Technická univerzita v Liberci. *Studijní program Učitelství pro 1. stupeň základních škol [online]*. [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: <https://www.fp.tul.cz/uchazec/co-studovat-na-fp/ucitelstvi-pro-1-stupen-zakladnich-skol>
50. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. *Studijní program Učitelství pro základní školy [online]*. [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: <https://fhs.utb.cz/studium/prijimacizeni/prehled-oboru-na-fhs/studijni-program-ucitelstvi-pro-zakladni-skoly-studijni-obor-ucitelstvi-pro-1-stupen-zakladni-skoly-prezencni-forma/>
51. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně: Fakulta humanitních studií. *Centrum výzkumu FHS [online]*. [cit. 2020-03-12]. Dostupné z: <https://fhs.utb.cz/o-fakulte/zakladni-informace/ustavy/centrum-vyzkumu-fhs/o-nas/>
52. Vysoké školy. *Učitelství pro 1.st. ZŠ [online]*. [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: <https://www.vysokeskoly.cz/v/ucitelstvi-a-sport/ucitelstvi-pro-1-st-zs/>
53. Zákony pro lidi. *Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]*. [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

54. Zákony pro lidi. *Zákon č. 108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách* [online]. [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>
55. Zákony pro lidi. *Zákon č. 257/2000 Sb. Zákon o Probační a mediační službě* [online]. [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-257>
56. Zákony pro lidi. *Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Např.	Například
Tj.	To je, to jest
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
Atd.	A tak dále
ZŠ	Základní škola
MŠ	Mateřská škola
UTB	Univerzita Tomáše Bati
MUNI	Masarykova univerzita
UHK	Univerzita Hradec Králové
PP4ME	Metodologie 2
PP8KK	Kvalitativní a kvantitativní metodologie
UP4ME	Metodologie pedagogického výzkumu
S7ZME	Zásady metodologie pedagogického výzkumu

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Složky paradigmatu.....	19
Graf 2: Vztahy mezi teorií a empirií výzkumu	21
Graf 3: Respondenti podle pohlaví	57
Graf 4: Finální známky respondentů	58
Graf 5: Četnost jednotlivých odpovědí.....	68
Graf 6: Četnost odpovědí studentů Sociální pedagogiky (bakalářské studium).....	69
Graf 7: Četnost odpovědí studentů Sociální pedagogiky (navazující magisterské studium).....	70
Graf 8: Četnost odpovědí studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	71
Graf 9: Četnost odpovědí studentů Učitelství pro mateřské školy	71

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Rozdíly vědeckého a každodenního poznání.....	13
Tabulka 2: Srovnání kvalitativně a kvantitativně orientovaného výzkumu	16
Tabulka 3: Srovnání kurikul – studijní program Sociální pedagogika	44
Tabulka 4: Srovnání kurikul – studijní program Sociální pedagogika (navazující magisterské studium).....	46
Tabulka 5: Srovnání kurikul – studijní program Učitelství pro MŠ.....	47
Tabulka 6: Srovnání kurikul – studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.....	49
Tabulka 7: Výběrový soubor	54
Tabulka 8: Respondenti dle studovaného studijního programu.....	56
Tabulka 9: Finální známky respondentů.....	58
Tabulka 10: Průměr finálních známek.....	59
Tabulka 11: Obtížnost předmětu optikou respondentů.....	59
Tabulka 12: Obtížnost předmětu optikou respondentů dle studijního programu	61
Tabulka 13: Obtížnost dle finální známky z předmětu.....	62
Tabulka 14: Kvalita výuky optikou respondentů.....	63
Tabulka 15: Kvalita výuky optikou respondentů dle studijního programu	65
Tabulka 16: Kvalita výuky dle finální známky z předmětu.....	66
Tabulka 17: Užitečnost pro praxi optikou respondentů.....	66
Tabulka 18: Užitečnost pro praxi optikou respondentů dle jednotlivých studijních programů	67
Tabulka 19: Užitečnost pro praxi dle finální známky z předmětu.....	67

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník pro studenty Sociální pedagogiky (bakalářský studijní program)

3) Předmět byl na přípravu náročnější než ostatní předměty.

1 2 3 4 5

4) Předmět vyžadoval více domácí přípravy než ostatní předměty.

1 2 3 4 5

5) Předmět vyžadoval více samostudia než ostatní předměty.

1 2 3 4 5

6) Předmět vyžadoval více konzultací s vyučujícím než ostatní předměty.

1 2 3 4 5

7) Vyučující předmětu vykládal učivo srozumitelně.

1 2 3 4 5

8) K předmětu jsem měl/a dostatek studijních materiálů.

1 2 3 4 5

9) Výuka předmětu byla vedena jak prakticky, tak teoreticky.

1 2 3 4 5

10) Rámci semináře jsem měl/a dostatečný prostor doptat se vyučujícího na nejasnosti.

1 2 3 4 5

11) Myslím si, že dovednosti získané v předmětu Metodologie 2 využiji v budoucnu.

1 2 3 4 5

12) Které poznatky a dovednosti získané v předmětu Metodologie 2 jsou užitečné pro praxi? Prosím uveďte: