UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY

A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

OPOŽDĚNÉ EVALUACE (Hodnocení studia absolventy kombinované formy)

Magisterská diplomová práce

Bc. Monika Rejlová

Vedoucí magisterské diplomové práce:
Prof. PhDr. Dušan Šimek

Olomouc 2014

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá kvalitou studia oboru Andragogika na Univerzitě Palackého v Olomouci v kombinované formě studia a hodnocením kvality tohoto studia absolventy zmiňovaného oboru. Cílem práce je zjistit, jak s odstupem času vnímají své studium a především jeho kvalitu absolventi daného oboru. Teoretická část charakterizuje vědní a studijní obor andragogika a v další části se zabývá pedagogickou evaluací zaměřenou především na studentské/absolventské hodnocení. Výzkumná část je založena na kvalitativním výzkumném šetření mezi absolventy daného oboru.

Klíčová slova:

Andragogika, kvalita studia, evaluace studia, hodnocení kvality studenty/absolventy

ABSTRACT

The thesis deals with the quality of the study programme Adult Education in a combined study form at the University of Palacky in Olomouc and evaluation of the studie´s quality by graduates. The objektive is to find out how the graduates perceive their studies and its quality after some time. The theoretical part describes the science field and study field of adult education and in the next part deals with pedagogical evaluation focused primarily on student/graduate evaluation. The research part is based on a qualitative research study among graduates in the field.

Keywords:

Adult Evaluation, studie ´s quality, studie ´s evaluation, evaluation of quality by students/graduates

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 27.3. 2014 _____

Monika Rejlová

Poděkování:

Děkuji vedoucímu práce Prof. PhDr. Dušanu Šimkovi za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi poskytl při zpracování magisterské diplomové práce. Děkuji také všem respondentům za informace, ochotu a čas, který mi věnovali.

V Olomouci dne 27.3. 2014

OBSAH

ÚVOD **6**
1 ANDRAGOGIKA **7**
1.1 ANDRAGOGIKA JAKO VĚDNÍ DISCIPLÍNA 8
1.2 ANDRAGOGIKA JAKO STUDIJNÍ OBOR 9
1.2.1 Andragogika na Univerzitě Palackého v Olomouci 10
1.2.2 Kombinované studium 11
1.2.3 Magisterské kombinované studium andragogiky na Univerzitě Palackého v Olomouci 12
2 EVALUACE STUDIA **16**
2.1 DŮVODY VEDOUCÍ K HODNOCENÍ KVALITY STUDIA 18
2.2 PŘEDMĚT PEDAGOGICKÉ EVALUACE 19
2.3 ETAPY HODNOCENÍ 23
2.4 BARIÉRY HODNOCENÍ 24
2.5 HODNOCENÍ KVALITY STUDIA/VÝUKY NA VŠ 26
2.5.1 Studentské hodnocení 28
2.5.2 Výhody a nevýhody studentského hodnocení 29
2.5.3 Evaluační dotazníky pro studenty 30
2.5.4 Absolventské hodnocení 31
2.5.5 Oblasti hodnocené studenty/absolventy 32
2.6 ÚROVNĚ HODNOCENÍ DLE KIRKPATRICKA 33
2.7 ÚČINNOST HODNOCENÍ 36
3 REALIZACE VÝZKUMU **38**
3.1 VÝZKUMNÝ CÍL 38
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY 39
3.2.1 Operacionalizace výzkumných otázek 39
3.3 POUŽITÉ METODY PŘI SBĚRU DAT 42
3.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR 43
3.5 PRŮBĚH VÝZKUMU 44
3.6 ZPŮSOB VYHODNOCENÍ DAT 44
4 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE **46**
4.1 VYHOVUJÍCÍ/NEVYHOVUJÍCÍ STUDIUM 46
4.2 PRŮBĚH A ORGANIZACE STUDIA 52
4.3 VYUČUJÍCÍ KE STUDENTŮM 58
4.4 PŘÍNOS STUDIA 62
4.5 CELKOVÝ DOJEM 65
4.6 DOPORUČENÍ STUDIA 68
5 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU **70**
ZÁVĚR **74**
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY **75**
PŘÍLOHA: DOTAZNÍK **79**

ÚVOD

V dnešní době je kladen stále větší důraz na hodnocení kvality studia. Tato hodnocení poskytují zpětnou vazbu nejenom školám samotným, ale díky němu je možné v některých ohledech školy srovnávat, dostupné informace získané z těchto hodnocení mohou být nápomocny také při výběru oboru zájemcům o studium.

I přesto, že školy dnes již běžně zavádějí různé hodnotící mechanismy a snaží se tak o získání těchto důležitých dat, ne vždy se jim podaří získat data v takovém množství, v jakém by chtěly. Mám na mysli především studentská hodnocení, která jsou součástí už téměř většiny vysokých škol a která mezi studenty stále nezískala na oblibě.

Cílem práce je tedy zjistit s odstupem času zpětnou vazbu na studium od absolventů oboru Andragogika na Univerzitě Palackého v Olomouci v kombinované formě studia. Výzkumná část je založena na kvalitativním výzkumném šetření mezi absolventy daného oboru. Východiska pro výzkumné šetření poskytuje teoretická část, jež charakterizuje vědní a studijní obor andragogika a v další části se zabývá pedagogickou evaluací zaměřenou především na studentské/absolventské hodnocení.

1 ANDRAGOGIKA

První kapitola se zabývá andragogikou. V úvodu kapitoly nalezneme vymezení andragogiky, tedy některé z jejích definic a také čím se zabývá. Podkapitoly pojednávají o andragogice jako vědní disciplíně a především o andragogice jako studijním oboru. Blíže je zde charakterizován tento studijní obor na Univerzitě Palackého v Olomouci, který je pro tuto práci stěžejní.

Pojem andragogika je odvozen z řeckého *aner, andros* - muž a *ago* – vésti. Palán (2002a) ji definuje jako vědu o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé, respektující všestranně zvláštnosti dospělé populace. Zabývá se personalizací, socializací a enkulturací dospělých. V oblasti výchovy a vzdělávání se zabývá zvláštnostmi působení pedagogických zákonitostí na dospělou populaci, definuje osobnost dospělého ve výchovném a vzdělávacím procesu, definuje systém výchovy a vzdělávání dospělé populace, jakož i zvláštnosti ve vztahu k ostatním pedagogickým a společenským vědám.

Beneš (In Průcha, 2009, s. 691) definuje andragogiku jako „vědní obor v systému věd o výchově a vyučování, zabývající se veškerými aspekty vzdělávání a učení se dospělých. Současně jde o studijní obor v programu pedagogických věd, sloužící k přípravě odborníků v oblasti vzdělávání dospělých.“

Andragogika je vědou reálnou, protože se zabývá výkladem a popisem zcela konkrétní a existující sociální, empirické, zkušenostní skutečnosti - jejím pozorováním, identifikací, popisem, experimentálním šetřením a teoretickým vysvětlením jevů. Posláním andragogiky jako vědní disciplíny je tudíž snaha dopracovat se hlubšího, objektivního, verifikovaného poznání antropogenetických a sociogenetických procesů a jim odpovídajících společenských jevů, pozitivně formujících (animujících) osobnostní kompetence dospělého člověka. V tom je i její předmět. Andragogika jako každá společenská teoretická věda je vytvářena spekulativně, její popis a výklad empirické skutečnosti vychází z existujících vědeckých poznatků, především filozoficko-antropologických, které jsou na andragogiku "posazeny shora" a

v rámci nich se hledá smysl a podstata vědy i předmětu jejího zkoumání. (Palán, 2002a)

Na obsah pojmu stejně jako na obsah andragogiky jako vědní disciplíny nejsou dosud názory zcela sjednoceny. Andragogika bývá často chápána jako vzdělávání dospělých, což představuje velmi úzké pojetí tohoto obsahově velmi obšírného oboru, jenž nezahrnuje pouze vzdělávání, ale podle mnohých autorů také výchovu a péči o dospělé, jak bylo uvedeno výše.

1.1 Andragogika jako vědní disciplína

Andragogika stejně jako ostatní sociální vědy vznikla odštěpením z filozofického myšlení. Hlavním důvodem jejího vzniku byla společenská poptávka po nových druzích znalostí a kvalifikacích. Andragogická věda má určitá specifika, především mnohooborový základ a silný vztah k praxi. Předmětem andragogiky je učící se dospělý ve všech jeho souvislostech. Jedním z problémů andragogického myšlení je určení vztahu k pedagogice, kdy spousta lidí nepovažuje andragogiku za samostatnou vědu, ale za součást pedagogiky. (Beneš, 2008, s. 31)

Palán (2002b, s. 51-52) však upozorňuje na to, že ačkoliv andragogika v řadě disciplín čerpá z pedagogiky, jsou disciplíny, jež v oblasti pedagogiky dětí a mládeže nejsou rozvíjeny. Má na mysli zejména podnikové vzdělávání, vzdělávání seniorů, penologickou výchovu a vzdělávání, teorii řízení vzdělávacích institucí atd.

Podle Palána (2002b, s. 60) byl rozvoj andragogiky u nás poznamenán především činností a rozvojem andragogických kateder na Filozofických fakultách Karlovy univerzity v Praze a Univerzity Palackého v Olomouci. K zavedení pojmu andragogika v České republice došlo až po listopadu 1989 na katedře vzdělávání dospělých v Olomouci zásluhou doc. Vladimíra Jochmana, který chtěl odlišit výchovu a vzdělávání dospělých od té, která sloužila režimu.

Vladimír Jochman a jeho koncepce integrální andragogiky byla velkým přínosem pro formování andragogiky. Pojímá andragogiku jako vše-

strannou péči o člověka. Předmětem andragogiky jsou všechny záměrné i nezáměrné faktory výchovného procesu, sám výchovný proces i prostředí, ve kterém probíhá. Andragogika podle Jochmana (1992, s. 20) není jen vědou o vzdělávání, ale patří do ní také edukace, péče a funkcionální působení:

- VZDĚLÁVÁNÍ – školské, podnikové a mimoškolské vzdělávání,
- EDUKACE – politická a občanská výchova, kulturní výchova, propagace a reklama, průzkum trhu, marketing, prevence a výchovná práce v oblasti sociálně patologických jevů, penologie, zdravotní osvěta a lékařská andragogika, vojenská výchova, tělesná výchova atd.,
- PÉČE – kulturní a kulturně výchovná práce, podniková péče o lidi (personalistika), sociální péče a práce, gerontologie, poradenství, postpenitenciární péče, volný čas, zábava, rekreace, seberealizace,
- FUNKCIONÁLNÍ PŮSOBENÍ – masové komunikační prostředky (jejich výchovné působení), působení prostředí (sociální ekologie, bydlení atd.), výchovné působení výchovně nespecifických organizací.

1.2 Andragogika jako studijní obor

Podle Průchy (2010, s. 11) „pro každý obor teorie je jednou z podmínek jeho uznání jako součásti vědy to, zda je konstituován na vysoké škole jako studijní obor či vyučovaný předmět. V českém prostředí vstoupila andragogika na univerzitní půdu ve studijním roce 1947/48, a to založením katedry lidovýchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.“ Jako akademická teorie však měla u nás andragogika obtížný osud v období socialismu (i když existoval obor výchovy a vzdělávání dospělých na Filozofické fakultě v Praze a na Filozofické fakultě v Olomouci), jelikož byla deformována ideologickými tlaky vládnoucí KSČ a odloučena od vývoje andragogiky ve světě. Podstatná změna nastala až po roce 1989, kdy se ukázalo, jak rychle se rozvíjí andragogika v zemích Západu, což se postupně začalo projevovat i u nás zřizováním samostatných kateder andragogiky.

Dnešní situace je taková, že andragogika se vyučuje již na šesti vysokoškolských pracovištích. Pro přehled je zde vložen jejich seznam:

- Katedra andragogiky a personálního řízení Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze
- Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci
- Obor andragogika na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně
- Obor andragogika na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze
- Katedra pedagogiky a andragogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě
- Obor andragogika na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

1.2.1 Andragogika na Univerzitě Palackého v Olomouci

Studijní obory andragogiky na katedře sociologie, andragogiky a kulturní antropologie otevřené ve školním roce 2013/2014:

- Bakalářské prezenční studium oboru Andragogika, dvouoborové studium v kombinaci s oborem Sociologie nebo Kulturní antropologie, délka studia 3 roky.
- Bakalářské kombinované studium oboru Andragogika se zaměřením na personální management, jednooborové studium, délka studia 3 roky.
- Navazující magisterské prezenční studium oboru Andragogika, dvouoborové studium v kombinaci s oborem Sociologie nebo Kulturní antropologie, délka studia 2 roky. Vzhledem k výběru volitelných disciplín se mohou studenti andragogiky profilovat do dvou oblastí – personální management a sociální práce.
- Navazující magisterské kombinované studium oboru Andragogika, jednooborové studium, délka studia 2 roky.

Pro pojetí andragogiky na olomoucké univerzitě je charakteristická její propojenost se sociologií (od svého počátku byla vázána v kombinaci

s oborem Sociologie). Andragogika je zde chápána jako věda o optimalizaci lidského kapitálu, tedy šířeji než jen jako věda o výchově a vzdělávání dospělých. Tento směr založil na olomoucké univerzitě Vladimír Jochman po roce 1989, podle něhož je také označována jako „integrální andragogika“. Na tomto pracovišti vznikají důležité publikace, zejména od Prof. PhDr. Dušana Šimka a Mgr. Hany Bartoňkové, PhD. O významnosti tohoto andragogického pracoviště svědčí i to, že Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci má jako jediná v České republice právo habilitovat docenty a provádět profesorské řízení v oboru andragogika. (Průcha, 2010, s. 12-13)

Pokračovatelem Jochmanova pojetí integrální andragogiky je Prof. PhDr. Dušan Šimek, který tyto myšlenky i celkový koncept dále rozšiřuje o nové poznatky. Podle Šimka (1996, s. 1) je andragogika „živou disciplínou, kterou není možné vtěsnat do nějakých daných schémat, protože vždy něčím přesahuje. Její houževnatost pramení z toho, že není jako ostatní humanitní vědy, které jsou vědami o člověku, ale jako jediná je vědou pro člověka.“

1.2.2 Kombinované studium

Kombinovanou formu studia popisuje Mareš a Došlá (2008, s. 46) jako kombinaci prezenční a distanční formy, přičemž jejich vzájemný poměr není definován. Distanční forma je realizována formou studijních opor (materiálů), dnes nejčastěji pojatých jako e-learning. Přímý, osobní kontakt s vyučujícím probíhá v rámci různě strukturované školní výuky.

Podstatná část výuky je prováděna někým, kdo je v prostoru i čase vzdálen od studujícího. Jedná se o způsob řízeného sebevzdělávání, kde nejdůležitějším nástrojem jsou speciálně upravené studijní materiály doplněné dalšími distančními komunikačními prostředky (studijní informační systém pro elektronickou podporu výuky LMS Unifor, počítačové programy, telefony, e-maily, počítačové sítě). Distanční vzdělávání je založeno na přenesení školy do podmínek každodenního života (metoda řízeného sebevzdělávání, vlastní studium probíhá převážně mimo učebny vzdělávací instituce, nejčastěji v domácím prostředí). Současně je zde však uplatňováno i přenesení každodenního života do školy (braní zřetele na specifické potřeby

dospělého člověka, kterému je distanční vzdělávání určeno především). Obecně jsou součástí distančního studia prezenční semináře, workshopy, tutoriály, praxe, exkurze nebo letní školy. (Informační průvodce studiem, 2013, s. 4)

1.2.3 Magisterské kombinované studium andragogiky na Univerzitě Palackého v Olomouci

Jelikož se výzkumná část této práce zaměřuje na absolventy andragogiky magisterského studia Univerzity Palackého v Olomouci, kteří tento obor vystudovali v kombinované formě, nastíním zde několik informací právě o studiu tohoto oboru, jež jsou dostupné na webových stránkách univerzity.

„Navazující magisterské studium Andragogiky je realizováno jako dvouleté jednooborové studium a navazuje na tříletá bakalářská studia v rámci studijního programu Sociologie, Pedagogika, event. Sociální či Humanitní studia, zejména na studijní obory Andragogika v profilaci na personální management a Sociální práce.“ (Informační průvodce studiem, 2013, s. 5-6)

„Cílem studia je poskytnout studentům kompetence pro výkon řídících funkcí a odborných činností na úrovni středního a vyššího managementu v podnicích, ve veřejné správě a v neziskovém sektoru při řízení lidských zdrojů, vedení a vzdělávání pracovníků v organizaci.“ (Navazující magisterské studium oboru Andragogika, 2012)

„Absolventi studia disponují znalostmi, které mohou využít k výkonu řídící a odborné práce na úrovni středního a vyššího managementu v podnicích, ve veřejné správě a v neziskovém sektoru se zaměřením na řízení lidských zdrojů, vedení pracovníků v institucích a vzdělávání pracovníků v rámci procesu řízení pracovního výkonu.“ (Navazující magisterské studium oboru Andragogika, 2012)

„Kombinované studium je založeno na řízeném samostudiu za pomoci studijních textů, doplňovaném v nezbytném rozsahu prezenčními formami výuky (bloky hromadných konzultací, individuální konzultace, tutoriály aj.).

Některé studijní texty jsou určeny přímo ke studiu dané disciplíny, jiné mají mezioborový charakter a lze je využít ve více disciplínách. Posluchači kombinovaného studia zpravidla při studiu vykonávají výdělečnou činnost, podílejí se na dobrovolné činnosti jiných institucí a organizací, studují na jiné vysoké škole apod. Tato činnost je v žádném směru a v žádném rozsahu neosvobozuje od řádného plnění studijních povinností stanovených studijním programem oboru. Nelze-li tuto činnost sladit se studiem, musí posluchač studium přerušit, popř. ukončit (řídí se příslušnými ustanoveními studijního řádu a prováděcí normy).“ (Informační průvodce studiem, 2013, s. 6)

„Výuka většiny disciplín ve všech ročnících studia je rozdělena do tří částí, tzv. tutoriálů, které jsou na přípravu náročnější než přednášky z toho důvodu, že „tutoriály jsou na základě prostudovaných studijních materiálů věnovány diskuzím, skupinovým řešením problémů atd. Podstatou tutoriálů je však úsilí o jasnější pochopení probírané látky, o aplikaci učiva, vyřešení případných nejasností nebo řešení případových studií. Forma a podoba tutoriálu se samozřejmě také odvíjí od charakteru příslušné disciplíny (tedy zda jde o disciplínu teoretickou, teoreticko-praktickou či praktickou).“ (Informační průvodce studiem, 2013, s. 8):

- **Vstupní tutoriál** (rozsah 30 – 45 minut)

Na tomto prezenčním semináři studenti obdrží informace k jednotlivým disciplínám spolu s požadavky na vypracování samostatných prací, podmínky pro udělení zápočtu, požadavky pro získání předepsaného způsobu atestace (kolokvium, zkouška) a harmonogram samostudia. Vstupní tutoriály probíhají obvykle v jednom dni, kde jsou zařazeny všechny disciplíny pro daný semestr.

- **Průběžný tutoriál** (rozsah cca 4 – 8 vyučovacích hodin)

Součástí průběžných tutoriálů je vysvětlení obtížných částí učiva, průběžná kontrola studijních povinností, skupinové řešení problémů, situací, případových studií, diskuse o některých dílčích pasážích prostudované látky nebo na téma předem vyhlášené tutorem apod.

- **Závěrečný tutoriál** (rozsah cca 4 – 8 vyučovacích hodin)

Součástí je průběžná kontrola studijních povinností, vysvětlení obtížných částí učiva, skupinové řešení problémů, situací, případových studií apod., diskuse o některých dílčích pasážích prostudované látky nebo na téma předem vyhlášené tutorem, konkrétní požadavky ke zkoušce, event. příprava na zkoušku atd.

KSA na Univerzitě Palackého v Olomouci poskytuje svým studentům, kteří studují v kombinované formě, vysokou úroveň studijních servisních služeb, tzv. doplňkových činností, které mohou studenti čerpat, pokud uzavřou Smlouvu o doplňkových činnostech navazujících na studium na FF UP v Olomouci oboru Andragogika a do vstupního tutoriálu každého semestru uhradí poplatek ve výši 10000,- Kč. Mezi tyto doplňkové činnosti navazující na studium patří:

1. Poskytnutí speciálních a rozšiřujících studijních textů jako podklad k řízenému samostatnému studiu v tištěné nebo multimediální podobě.
2. Přístup do rozšířené úrovně e-learningového systému LMS Unifor.
3. Poskytování individuálního studijního poradenství a aktuálních informací sloužících ke zefektivnění práce studentů organizačním a odborným garantem oboru.
4. Zajištění administrativních povinností studentů spojených se zápisem do studijního systému STAG.
5. Možnost termínů konzultací a atestací v souladu s časovými možnostmi studentů, tj. mimo konzultační hodiny, mimo pracovní týden (soboty) a mimo zkouškové období.
6. Možnost výběru termínu státních závěrečných zkoušek dle harmonogramu katedry.
7. Zajištění identifikační karty studenta včetně úhrady kauce.
8. Nevyžadování úhrady poplatku za promoční akt v případě trvání smlouvy po celou dobu studia.

9. Poskytnutí tištěného průvodce studiem včetně informací o univerzitě, o realizaci kombinovaného studia na FF UP, k průběhu celého studia, výklad studijního řádu, důležité termíny a kontakty.
10. Poskytnutí tištěných rozšířených anotací předmětů včetně podmínek atestací a specifických požadavků na průběžné úkoly k jednotlivým studijním disciplínám.
11. Rozesílání písemných informací o organizaci studia (rozvrhy, termíny zápisů, formuláře, termíny státních závěrečných zkoušek a promocí, posudky k závěrečným pracím) na uvedenou kontaktní adresu studenta.
12. Distribuce žádostí, indexů, studijních materiálů a dalších potvrzení podle potřeb studentů.
13. Členství v Klubu ICV
14. Využívání služeb regionálních konzultačních pracovišť podle nabídky daného oboru. (Informační průvodce studiem, 2010, s. 5-7)

Studenti, kteří smlouvu neuzavřou, nemají nárok čerpat tyto doplňkové činnosti a veškeré studijní záležitosti si řeší a obstarávají sami. V rámci LMS Unifor mají přístup pouze do základní úrovně systému a nemají tedy přístup ke studijním materiálům, které tam vyučující vkládají.

2 EVALUACE STUDIA

Tato kapitola se zabývá evaluací studia, tedy zjišťováním kvality studia, důvody, které vedou školy k tomu, aby evaluovaly. Text dále směřuje do oblasti vysokých škol a hodnocení studijních programů a předmětů studenty a absolventy.

Palán (2002a) definuje evaluaci jako „proces hodnocení výsledků vzdělávání, hodnocení prospěchu (znalostí, dovedností, návyků) zpravidla podle standardů, a to na počátku, v průběhu a zejména v závěru vzdělávacího procesu po absolvování vzdělávacího programu."

V posledních letech se začal klást důraz v různých vyspělých školských systémech na snahu škol generovat ve škole vlastními silami data, která se bezprostředně týkají práce školy samé. Tato data slouží k reflexi vlastní práce, k jejímu hodnocení, k interpretaci reality školního života, k diskuzím, zda věci ponechávat v jejich existujícím stavu či je měnit směrem k vyšší kvalitě. (Pol, 2007, s. 89)

Mluvíme zde o vnitřním hodnocení (vnitřní evaluaci/autoevaluaci) školy, které provádějí pracovníci školy nebo studenti. Vnitřní evaluaci by měla doplňovat také vnější evaluace, kterou provádějí Akreditační komise, speciální organizace, inspekce, evaluační agentury a lidé, jež nemají se školou přímý vztah. Výsledky vnější evaluace slouží především ke srovnávání škol. Naproti tomu výsledky vnitřní evaluace slouží ke zlepšování kvality vzdělávacího procesu na jednotlivých školách.

„Mezi daty z vnější a vnitřní evaluace je zdůrazňován potenciální vztah komplementarity. Jak data získaná z vnější evaluace, tak data získaná při autoevaluaci, mohou mít nejen značný význam pro ucelenější poznání stavu sledované reality školního života, ale v důsledku i pro úspěch případných snah poznaný stav reality měnit. U autoevaluace je ovšem vztahový potenciál silnější (data byla získána lidmi ve škole, lze očekávat příznivější naladění lidí ze škol k případné změně)." (Pol, 2007, s. 91)

„Vlastní hodnocení školy je pouze jedním z prvků funkčního evaluačního systému demokraticky řízeného školství. Autoevaluace musí být vyvá-

žena externí evaluací. Externími hodnotícími orgány jsou Česká školní inspekce a může jím být i zřizovatel školy. Pro rozvoj škol je důležité nalézt vhodné provázání mezi vlastním hodnocením školy a hodnocením externím. Důležitým tématem je zde vyvážení mezi rovinou „internosti – důvěrnosti" a vnější odpovědností školy (akontabilitou)." (Chvál a kol., 2012, s. 15)

Jak vnitřní, tak i vnější evaluace má svá pozitiva a negativa. Je proto vhodné zahrnout do evaluačního procesu každou z těchto metod. Soulad mezi předpokládaným průběhem, obsahem a cíli studia a skutečným, reálným průběhem a dosaženými výsledky mohou ověřit zejména hodnocení studentů. Výsledky těchto hodnocení mají zpravidla bezprostřední účinnost. Aktuálnost a prospěšnost obsahu a rozsahu přípravy studentů příslušného zaměření a oboru mohou ohodnotit zejména externí odborníci a instituce. Objektivnost jejich stanoviska však vyžaduje nejenom dobrou znalost praxe a její potřeby, ale i znalost univerzitního života, problémů vzdělávání a schopnost širšího nadčasového chápání účinku univerzitního vzdělávání. Evaluace prováděné nezávislými např. národními evaluačními agenturami mohou poskytnout významnou informaci pro porovnání stavu zajištění kvality vzdělávání a porovnání účinnosti vzdělávacích systémů jednotlivých univerzit a současně přispět také k vytváření konkurenčního prostředí mezi univerzitami. (Witzany, 2002)

„Hodnocení kvality bývá často provázáno s akreditací, která je pojímána jako formální uznání toho, že byly splněny požadované minimální standardy. Podle nového VŠ zákona akreditaci, kterou uděluje ministerstvo na základě výroku Akreditační komise, podléhají všechny studijní programy. Akreditační komise však kromě toho dbá na kvalitu všech činností vysokých škol a pravidelně hodnotí jejich kvalitu." (Šrédl, 2004, s. 2)

„Zajištění kvality studia není jednorázový proces, ale kontinuální proces aktivující široký vnitrouniversitní i mimouniversitní dialog o vzdělávání a případných opatřeních k zajištění jeho kvality. Nejedná se také o pouhé zajištění konkurenceschopnosti, ale také o skládání účtů o použití veřejných a jiných prostředků poskytovaných universitám na jejich činnost. Cílem je

udržet a prohloubit dobrou pozici českých vysokých škol v současně utvářeném evropském vzdělávacím procesu jako základního předpokladu v získávání dostatečného počtu kvalitních domácích i zahraničních studentů, předpokladu, že se české vysoké školy stanou významnou součástí evropského systému, v rámci něhož se bude uskutečňovat mobilita studentů.“ (Witzany, 2002)

2.1 Důvody vedoucí k hodnocení kvality studia

Hodnocení kvality na vysokých školách je většinou spojováno s jejich značnou autonomií a samosprávou. Vztah státu a vysokých škol se ve všech vyspělých zemích v posledních letech vyvíjí směrem k liberálním modelům. To je však doprovázeno požadavkem na zodpovědnost vysokých škol za kvalitu poskytovaných služeb, za efektivní hospodaření s prostředky, které stát do vzdělávání vkládá, a požadavkem na informovanost nejen odborné veřejnosti. (Šebková In Půža a kol., 1999, s. 12)

Podle Šrédla (2004, s. 2) vede k hodnocení kvality vysokého školství v ČR několik velmi důležitých a racionálních důvodů:

- „V důsledku ekonomických obtíží mnoha zemí sílí tlak veřejnosti na to, aby vysoké školy dostatečně zdůvodnily potřebu státních prostředků, které jsou na ně vynakládány.
- V současné době je podporována tendence vysokých škol k samostatnosti a autonomii; současně se hledají mechanismy, jak zajistit jejich odpovědnost vůči společnosti.
- Rostoucí diverzifikace studijní nabídky a přijímání vyšších počtů studentů vzbuzují obavy o zachování dostatečné kvality vysokého školství.
- Objektivně hodnocená kvalita je důležitá i pro rozhodování jedince o výběru konkrétní školy.“

Také Prokopenko a Kubr (1996, str. 184 – 185) se zabývají otázkou hodnocení vzdělávání a vymezili čtyři hlavní důvody hodnocení:

- Ověřování – ověřuje nebo vyvrací, zda mělo vzdělávání přínos.

- Kontrolování – v případě, že je realizováno vzdělávání externím subjektem, je kladen důraz na to, zda se realizace provádí podle pokynů.
- Zdokonalování – hodnotící proces se zaměřuje na různé způsoby zlepšení realizovaného školení.
- Učení – uvědomění si, čeho jsme se naučili.

Podle Šebkové (In Půža a kol., 1999, s. 15-16) by hodnocení mělo odhalit slabé stránky hodnoceného subjektu a vhodná doporučení a návrhy změn by měly být cestou k jejich odstranění nebo alespoň zmírnění. Výsledky hodnocení lze použít pro porovnání institucí, tedy vytváření určitých žebříčků vysokých škol, fakult v rámci jedné školy nebo studijních programů. Dále může být výsledek hodnocení použit také jako podklad pro přidělení finančních prostředků, zejména v případě, kdy je hodnocení podkladem pro akreditaci. V neposlední řadě mohou zveřejněné výsledky hodnocení sloužit jako informace pro veřejnost, především pro potenciální uchazeče o studium, ale také jako reklama příslušné školy.

2.2 Předmět pedagogické evaluace

Předmětem evaluace není pouze hodnocení vzdělávacích výsledků žáků/studentů pomocí testů, jak by se mohli mnozí mylně domnívat. Průcha (1996, s. 23 a n.) vymezil oblasti, které představují předmět zájmu a zkoumání pro pedagogickou evaluaci a společně vytvářejí předmětové pole pedagogické evaluace:

- Evaluace vzdělávacích potřeb
    - zjišťování, monitorování, analýza vzdělávacích potřeb jednotlivců, skupin, institucí, obcí, regionů, zemí.
- Evaluace vzdělávacích programů
    - analytická a hodnotící činnost směřující k vyhodnocení jednotlivého kurzu ve školním i profesním vzdělávání.
- Evaluace učebnic/didaktických textů

  - hodnocení rozsahu, obtížnosti, obrazových komponentů (grafů, obrázků), fungování učebnic ve výuce (zda jsou využívány), postojů učitelů a žáků k učebnicím.
- Evaluace výuky (učení a vyučování)
  - zjišťování a vyhodnocování charakteristik průběhu a podmínek vzdělávacích procesů a činnosti učitele.
- Evaluace edukačního prostředí
  - analýza konkrétní fyzikální situace a psychosociálního klimatu mezi účastníky vzdělávacího procesu.
- Evaluace vzdělávacích výsledků
  - zjišťování a vyhodnocování vzdělávacích výsledků u studentů pomocí ústních a písemných zkoušek.
- Evaluace vzdělávacích efektů
  - hodnocení dlouhodobých důsledků vzdělávacích procesů (úspěšnost osob s různou úrovní vzdělání v zaměstnání, uplatnění absolventů, výše výdělků, postoje a jednání v různých situacích, životní a profesní uspokojení atd.).
- Evaluace škol/vzdělávacích institucí
  - vyhodnocování kvality a efektivnosti škol.
- Evaluace na základě indikátorů vzdělávacího systému
  - hodnocení vzdělávacích systémů v různých zemích na základě společných indikátorů (např. počty zapsaných žáků, absolventů, náklady na jednoho žáka, financování atd.).
- Evaluace pedagogické vědy/výzkumu
  - hodnocení úrovně samotné vědy a výzkumu, jelikož věda je také činnost a jako každá jiná činnost by měla být hodnocena.

Také Šrédl (2004, s. 3-5) stanovuje kritéria, podle kterých je možno vyjádřit kvalitu vzdělání:

- Kvalita vyučovacího procesu
  - rozsah výuky (doba studia) – jednotlivé obory studia z hlediska rozsahu počtu hodin musejí mít odpovídající roz-

sah a strukturu, jinak by byly akreditačními komisemi vyřazeny,

- obsah výuky – dodržení základních obsahových standardů (osnov kurzu),
- počet studentů na jednoho učitele (ve škole, studijní skupině) – při menším počtu studentů na jednoho učitele se předpokládá kvalitnější výuka vzhledem k možnosti individuálnějšího přístupu učitele ke studentům,
- rovnost příležitostí (sociální skladba studentů) – zajištění rovnosti příležitostí ke studiu pro různé minoritní skupiny.

- Kvalita studijního výkonu studenta
  - míra úspěšnosti v přijetí na vyšší stupeň vzdělání (%),
  - míra dokončení studia (%),
  - míra úspěšnosti studentů ve srovnávacích (vědomostních) testech (%).
- Kvalita instituce
  - počet studentů (absolventů daného oboru) – významné univerzity mají zpravidla větší počet studujících, než menší regionální univerzity,
  - výdaje na studenta (finanční prostředky na jednoho studenta) – za výraz vyšší kvality výuky se považuje, jestliže škola vydává více finančních prostředků vztažených na jednoho studenta (od státu, obce, sponzorů),
  - výše průměrného příjmu absolventa školy – předpokládá se, že absolventi kvalitnějších vzdělávacích institucí dosahují vyšších příjmů,
  - velikost a prestižnost instituce – je prokázáno, že velké a tradiční vysoké školy dosahují v průměru vyšší kvality vzdělávání (díky většímu výběru kvalitnějších učitelů, možnosti získání kvalitnější studijní literatury atd.),

  - výběrovost studia – tj. počet studentů přijatých z počtu uchazečů o studium, kdy prestižní vysoké školy mají vysoce výběrové požadavky pro přijímání studentů.

- Kvalita učitelského sboru
  - míra kladných hodnocení učitele studenty (%) – tj. hodnocení výuky předmětu studenty (evaluace studia),
  - odborně-pedagogická kvalifikace učitele – je dána absolvováním příslušné vědecké přípravy (CSc., PhD. aj.) a publikační činností učitele,
  - odborná praxe učitele.

Podle Witzany (2002) lze kvalitu studia definovat jako „souhrn dílčích kvalitativních znaků popisujících kvalitu universitního prostředí a kvalitu vzdělávacího procesu."

- Kvalita univerzitního prostředí
  - kvalita vnitřního univerzitního prostředí
    - kvalita a úroveň služeb,
    - vybavení knihoven a studoven, kvalita poslucháren, učeben a laboratoří,
    - úroveň informačního systému,
    - kvalita a dostupnost výpočetní a přístrojové techniky,
    - kvalita a přístupnost sportovních zařízení a klubo-ven,
  - kvalita vnějšího prostředí - jeho společenská kulturní úroveň.
- Kvalita pedagogického procesu
  - kvalita informací o podmínkách, náplni, cílech studia včetně možnosti realizace individuálních představ o vzdělání,

informace o cílech a náplni jednotlivých disciplín, informace o způsobu hodnocení kvality vzdělávacího procesu,

- kvalita vlastního vzdělávacího procesu, úroveň přednášek, seminářů, cvičení, laboratoří,
- kvalita používaných prostředků a pomůcek,
- kvalita kontaktu učitelů a studentů,
- kvalita a zapojení studentů do vědeckovýzkumné činnosti.
- dostatečná informovanost studentů o způsobech ověřování a hodnocení znalostí a dovedností.

Existuje mnoho oblastí, které lze ve školství evaluovat. Tato práce se však dále ubírá pouze užším směrem a zaměřuje se na to, co mohou hodnotit studenti/absolventi vysokých škol a jaký přínos může právě jejich hodnocení pro školu mít.

2.3 Etapy hodnocení

Co se týče hodnocení, můžeme jej rozlišit na formativní a sumativní. Obě podoby hodnocení mají své uplatnění v praxi a slouží k rozdílným účelům, nelze je tedy směšovat.

Hodnocení formativní se uskutečňuje v průběhu vzdělávání a posuzuje, zda a kolik se účastníci (studenti) naučili, posuzuje lektory (učitele), komunikaci, vztah s účastníky, prostředí atd. Poskytuje tedy zpětnou vazbu o aktuálním stavu. Provádí se skrze testy, dotazníky, rozhovory, hospitace, pozorování přímo při vzdělávacím procesu. (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 188)

Formativní hodnocení je tedy hodnocení dílčí, průběžné a diagnostické. Jeho cílem je dát učiteli, katedře, organizátorům kurzu či vyučovacího předmětu včas zpětnou vazbu o tom, jakou má kvalitu, v čem jsou případné nedostatky a chyby, aby je bylo možné odstranit. Z metodologického pohledu je u formativního hodnocení potřeba klást důraz na detailněji strukturované charakteristiky výuky, na podrobnější a členitější pohled. Kvalita je

odstupňována do mnoha kategorií. Podklady dostávají nikoli nadřízení, ale sami aktéři a závěry vyvozují oni sami pro svou potřebu. Cílem není aktéry odměnit nebo potrestat, ale najít cesty ke zlepšení stávajícího stavu anebo udržení výborné kvality. Důsledky formativního hodnocení tedy nikoho existenčně neohrožují, ale dovolují postupně zkvalitňovat výuku. (Mareš In Půža a kol., 1999, s. 22)

Hodnocení sumativní je naopak závěrečné a souhrnné hodnocení. Na základě tohoto hodnocení zjišťujeme, které oblasti ve vzdělávání byly kvalitní a které nekvalitní. Hodnotí se pomocí testů, pozorování, dotazníků atd. (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 188)

Cílem sumativního hodnocení je roztřídit učitele, katedry, kurzy, vyučované předměty do malého počtu kategorií (kvalitní – nekvalitní, vyhovuje – nevyhovuje, výborný – průměrný – slabý) a rozhodnout o jejich další existenci. Z metodologického pohledu sumativního hodnocení je potřeba klást důraz na globální charakteristiky výuky a na souhrnný pohled. Jeho důsledky mohou být velmi závažné (učitel může být odměněn, napomenut, potrestán finančně, zbaven práva vyučovat, kurz může být oceněn, přepracován, zrušen atd.). (Mareš In Půža a kol., 1999, s. 22)

Výzkumná část této práce je postavena na sumativním hodnocení, jelikož absolventi mají zhodnotit souhrnně kvalitu daného studia. Výsledky hodnocení se mohou dotýkat existence či přepracování některých předmětů.

2.4 Bariéry hodnocení

Následující podkapitola se zabývá překážkami, které hodnocení může přinášet. Bartoňková (2007, s. 137) vymezila překážky pro oblast firemního vzdělávání, většinu z nich je však možno aplikovat také na oblast školního vzdělávání. Stanovila bariéry na straně zadavatele, což bude v našem případě škola, dále bariéry na straně účastníků, tedy studentů, a bariéry na straně lektorů, v našem případě učitelů. Jedná se o tyto bariéry:

Bariéry na straně zadavatele:

- nebyly stanoveny cíle vzdělávání,

- hodnocení je považováno za nepotřebné,
- hodnocení je považováno za zbytečně nákladné a znamená zvyšování nákladů na vzdělávání,
- hodnocení je považováno za časově příliš náročné,
- obava z negativního výsledku, který může ohrozit realizaci vzdělávacích programů,
- management nemá o hodnocení vzdělávání zájem,
- nedostatek zkušeností s hodnocením,
- ze zásady je hodnocení považováno za nevhodné.

Bariéry na straně účastníků:

- účastníci se cítí hodnocením ohroženi,
- některé metody hodnocení (např. testy, zkoušky) považují za nepřijatelné nebo překonané,
- ze vzdělávání odcházejí předčasně a brání tak provedení hodnocení.

Bariéry na straně lektorů:

- obava z výsledků hodnocení (ohrožení vlastní kariéry),
- neochota věnovat hodnocení čas,
- další bariéry společné těm na straně zadavatele.

Ve většině vysokoškolských zařízení již fungují určité hodnotící mechanismy. Pokud jsou tyto hodnotící mechanismy dobře nastaveny, můžeme vypustit bariéry na straně zadavatele (školy) i bariéry na straně lektorů (učitelů) a jediné překážky, které mohou hodnocení ohrozit, jsou ty na straně účastníků, tedy studentů. Studenti se stále obávají toho, že mohou být dohledáni, pokud ohodnotí předmět nebo vyučujícího negativně, mnohdy nejsou ochotni vyhradit si pár minut na hodnocení a v některých případech může představovat bariéru špatná předchozí zkušenost s hodnocením, kdy po hodnocení nedošlo k žádným změnám, tudíž bylo hodnocení podle nich zbytečné.

Podle Šimka (In Půža a kol, 1999, s. 65) úspěšnosti evaluací brání také metodologické bariéry, za které považuje jednak skutečnost, že vysokoškolské vzdělání není pouze součtem vědomostí a dovedností získaných

v jednotlivých disciplínách v rámci studijního programu, a jednak strategický omyl autorů evaluačních projektů, kteří se pokoušejí kvalitativní ukazatele identifikovat a měřit kvantitativními technikami (dotazníky), přičemž navíc nejsou schopni jednoznačně formulovat a verbalizovat operační kategorie.

2.5 Hodnocení kvality studia/výuky na VŠ

Hodnocení kvality ve vysokém školství v ČR existuje od roku 1990, kdy byla zákonem zřízena Akreditační komise. Ovšem skutečná akreditace, tak jak ji známe dnes, až do roku 1999 neexistovala. Do té doby byla činnost vysokých škol akreditována „implicitně" v souvislosti s jejich zřízením (zřizování nových fakult atd.). Akreditační komise se soustředila na celkové hodnocení skupin fakult stejného nebo příbuzného oborového zaměření. (Šebková In Půža a kol., 1999, s. 16)

Teprve s novým zákonem o vysokých školách z roku 1998 přišly zásadní změny v oblasti hodnocení a činnosti Akreditační komise:

- Od 1. 1. 1999 musí být akreditovány všechny studijní programy uskutečňované na vysokých školách. Akreditaci uděluje ministerstvo poté, co Akreditační komise vydá k tomuto úkonu souhlasné stanovisko, které je podloženo zhodnocením kvality příslušného studijního programu. Akreditaci podléhají nejenom nově otevřené studijní programy, jako tomu bylo do té doby, ale také všechny programy již uskutečňované. Maximální doba akreditace je 10 let s možností jejího prodloužení.
- Akreditační komise má za úkol dbát o zajištění kvality vysokého školství, provádět systematické hodnocení a v případě zjištěných nedostatků navrhnout opatření, jež povedou k nápravě.
- Všechny výroky Akreditační komise jsou založeny na expertním posouzení kvality příslušných činností, což považujeme za vnější hodnocení kvality. (Šebková In Půža a kol., 1999, s. 16)

V dnešní době se klade stále větší důraz na hodnocení kvality vysokoškolského studia/výuky. Zákon o vysokých školách č. 111/1998 Sb. § 21

odst. 1, písm. f) ukládá vysoké škole provádět pravidelné hodnocení činnosti vysoké školy a zveřejňovat jeho výsledky.

Co se týče pojmu kvalita ve vysokoškolském vzdělávání, jedná se o složitý problém, na který není obecně jednotný názor. Pod pojmem „kvalita výuky“ si zúčastnění nutně nemusí představovat totéž.

O kvalitě lze hovořit tehdy, chceme-li vyjádřit splnění očekávaných nebo požadovaných představ. Nejprve je však potřeba definovat si cíle, které má daná vzdělávací instituce v úmyslu zajišťovat. Kvalita je pak přímo úměrná míře naplnění nebo stupni dosažení vytyčených cílů. (Šebková In Půža a kol., 1999, s. 13)

Cílem systému interního hodnocení je podporovat kontinuální zvyšování kvality vzdělávacího procesu tak, aby byly co nejlépe uspokojovány požadavky subjektů, jež jsou součástí vzdělávacího systému. Mezi tyto subjekty patří stát, zaměstnavatel absolventů, studenti, katedry a fakulty. Z hlediska státu je cílem systému přizpůsobit rozvoj univerzity potřebám společnosti. Z hlediska zaměstnavatelů je nutné přizpůsobit obsah výuky potřebám praxe. Z hlediska studentů je cílem systému zvyšovat kvalitu odborné náplně jednotlivých kurzů, způsobů vedení výuky, materiálního zabezpečení výuky (vybavení poslucháren, knihoven, laboratoří, učebních textů atd.) a podpůrných činností a služeb (práce studijního oddělení, knihoven, úrovně kolejí a menz, elektronické podpory atd.). Z hlediska kateder a fakult je cílem systému vyjasnit vztahy a kompetence mezi jednotlivými pracovišti, zlepšení návaznosti jednotlivých předmětů atd. (Kotlanová a Ryjáček In Půža a kol., 1999, s. 69)

Witzany (2002) zdůrazňuje, že „výsledky hodnocení kvality vzdělávání musí sloužit především jako významný informační zdroj pro rozhodování a přijetí opatření ze strany vedení universit a fakult, nikoliv jako záminka pro bezprostřední restriktivní opatření ze strany zřizovatele university. Náročnost a složitost procesu hodnocení systému vzdělávání a dosažené kvality absolventů vzdělávání na universitách vyžaduje, aby odpovídající

rozhodnutí byla plně v kompetenci vedení universit, které jsou za kvalitu vzdělávání odpovědné.“

Hodnocení tedy poskytuje určitou zpětnou vazbu toho, zda je ve vzdělávání dosahováno požadované kvality, nejenom samotným školám a realizátorům výuky (vyučujícím), ale také vedení školy, dále těm, kdo školu financují, a také samotným studentům nebo zájemcům o studium a jak bylo zmíněno výše, vyžaduje to také náš zákon. Proto dnes již běžně zavádějí vysoké školy různé hodnotící mechanismy, skrze které mohou tyto informace získat.

2.5.1 Studentské hodnocení

Vnitřní evaluaci mohou provádět účastníci vzdělávacího procesu, tedy studenti, učitelé, popř. jiní zaměstnanci školy. Je však rozdíl, jestli evaluuje student nebo učitel, protože představují opačné role a každý má tedy na danou věc jiný názor. Učitel se například může domnívat, že výuka pod jeho vedením je kvalitní, studentům jsou předávány informace pochopitelnou formou atd. Naopak studentovi se může zdát učitelův výklad nesrozumitelný, dané látce neporozuměl, tedy jeho hodnocení kvality výuky bude mít zcela jiný charakter.

Studentské posuzování kvality výuky a kvality učitelů má ve vyspělých zemích tradici od dvacátých let dvacátého století. V Československu začaly první výzkumy až koncem sedmdesátých let. Ale až po roce 1989 u nás začal „boom“ studentského posuzování vysokoškolské výuky, ovšem tato šetření měla velmi často amatérský ráz. (Mareš In Půža a kol., 1999, s. 22)

I přesto, že jsou studentská hodnocení v dnešní době součástí už téměř většiny vysokých škol, mezi studenty stále nezískala na oblibě. I přes jejich snadnou dostupnost, jednoduchost, časovou nenáročnost a anonymitu se studenti stále obávají toho, že pokud ohodnotí některý předmět nebo vyučujícího negativně, mohou být dohledáni. Problémem se jeví také čas strávený hodnocením, které mnohdy nepřinese žádnou změnu. Protože pokud studenti po hodnocení výuky zjistí, že se nic nezměnilo, dospějí k názoru, že jsou

tato hodnocení zbytečná a do budoucna se již s vyplňováním dotazníků (anket) nebudou zatěžovat.

„Budou-li se studenti vyjadřovat k tomu, co považují za důležité, a uvidí-li, že jejich názory se do práce pedagogů promítají a že se věci (byť i jen pomalu) mění, ochotně budou pravidelně hodnotit výuku.“ (Šanderová In Půža a kol., 1999, s. 52)

„Proto je důležité, aby obě strany vzdělávacího systému přijaly systém řízení kvality za svůj a byly přesvědčeny o tom, že jim při správném využívání bude sloužit. Jinak bude práce s provozováním systému spojená, pouze zátěží jak pro studenty, tak pro pracovníky školy.“ (Kotlanová a Ryjáček In Půža a kol, 1999, s. 74)

Hodnocení kvality studia samotnými studenty je velmi důležité, jelikož studenti jsou nejdůležitější složkou vysokých škol, což se můžeme dočíst také v Bílé knize terciárního vzdělávání, kde je napsáno, že „studenti jsou klíčovými klienty a partnery institucí terciárního vzdělávání. Proto mají zastoupení v akademickém senátu a zásadně se podílejí zejména na hodnocení kvality vzdělávacího procesu a servisních činností.“ (MŠMT, 2008, s. 13)

I přesto, že je studentské hodnocení nepochybně důležitou součástí celkového procesu udržování a zvyšování kvality na VŠ, nemůže být tato metoda absolutizována, musíme ji brát pouze jako velmi vítanou formu dokreslení komplexního hodnocení kvality daného vysokoškolského zařízení a jeho programu. (Prymula a Pudík In Půža a kol., 1999, s. 35)

2.5.2 Výhody a nevýhody studentského hodnocení

Výhodou studentských hodnocení je jejich aktuálnost, představují ideální zpětnou vazbu, reflektují obsah i formu výuky, vnímají pedagoga z pohledu produktu. Tato hodnocení však mají také své nevýhody. Jako každá obdobná metoda má i tato značně subjektivistický rys. Velmi záleží na tom, jak je student emocionálně naladěn vůči pedagogovi, jaké má nároky na výuku, co si chce či nechce odnést, jaké jsou jeho sociální interakce v kolektivu, ale i jakým způsobem je z daného předmětu hodnocen. Další

nevýhoda pramení z přirozené lidské lenosti a nenáročnosti, kdy v řadě případů student upřednostňuje pedagoga, se kterým vychází přátelsky a který není příliš náročný, na úkor pedagoga, který si vůči studentům zachovává odstup a má na ně vysoké nároky. Podobná situace se dotýká také spektra jednotlivých předmětů. Teoretické předměty se zdají být nudné a nepotřebné na rozdíl od předmětů zaměřených více prakticky, které jsou u studentů oblíbenější. (Prymula a Pudík In Půža a kol., 1999, s. 32-33)

Jak uvádí Šanderová (In Půža a kol., 1999, s. 51), osvědčení o vzdělání (diplom), které získáme po řádném ukončení studia na vysoké škole, se pro mnohé stává cílem často důležitějším než samo vzdělání (znalosti a dovednosti). Mají-li diplomy z různých škol zhruba stejnou „hodnotu“ – nejsou-li tedy jasně rozlišeny tzv. elitní a ostatní fakulty – značná část studentů se orientuje především na snadné získání osvědčení. O náročné kvalitní studium budou mít zájem jen ti, kdo věří, že náročné studium zvládnou. Těm ostatním, méně schopným, daný stav vyhovuje. Je tedy třeba počítat s tím, že nezanedbatelná část studentů přichází na vysokou školu s cílem získat diplom a jen část jich bude podporovat zvyšování náročnosti výuky, která je podmínkou její kvality.

Vzhledem k tomu, že si každý z nás představuje pod kvalitou studia něco jiného, je velmi obtížné určit, co tedy můžeme obecně považovat za kvalitní studium a co ne. Podle mě toto může dobře zhodnotit člověk, který studoval na více než jedné škole (univerzitě) nebo který studoval na jedné škole více studijních programů. Zde je možnost srovnávat kvalitu několika škol či studijních programů a říct, co a kde je více či méně kvalitní.

2.5.3 Evaluační dotazníky pro studenty

Současným trendem vysokých škol je zavádění evaluačních anket pro studenty, kdy student hodnotí jednotlivé předměty, které v daném semestru absolvoval. Tyto evaluační dotazníky jsou studentům dostupné na webových portálech univerzit. Evaluační dotazník je zpravidla koncipován velmi obecně, aby bylo možné jej aplikovat na všechny předměty. Obsahuje několik položek, které je možno hodnotit pomocí posuzovací škály. Dotazník je

na závěr doplněn o pole, do kterého může student volně vepsat vlastní připomínku k danému předmětu.

Pro studentské hodnocení se používají především dotazníky a posuzovací škály. Tyto techniky jsou zpracovávány jako kvantitativní metody hodnocení a přináší snadno a rychle výsledky. Na druhou stranu však přinášejí (převážně) jen souhrnné ukazatele, které nesou riziko při interpretaci výsledků. (Mareš, Došlá 2008, s. 39-40)

Co se týče online podoby těchto dotazníků (anket), podle Kotlanové a Ryjáčka (In Půža a kol., 1999, s. 72) je velkou předností elektronických dotazníků (anket) automatické a tedy rychlé zpracování dat na rozdíl od pracného vyhodnocování papírových dotazníků. Nevýhodou elektronických dotazníků oproti papírovým však daleko nižší návratnost a absence bezprostředního kontaktu mezi učitelem a studentem v průběhu ankety.

2.5.4 Absolventské hodnocení

Na rozdíl od hodnocení studia studenty, které se zaměřuje převážně na hodnocení konkrétních absolvovaných předmětů během jednotlivých semestrů, se hodnocení studia prováděné absolventy daného oboru zaměřuje spíše na komplexní zhodnocení a přínos studia.

Tato oblast hodnocení však není na rozdíl od studentského hodnocení zcela běžná. Pouze některé z našich vysokých škol se již v posledních letech o tato hodnocení pokoušejí. Jedná se především o kvantitativní výzkumy, které jsou prováděny formou online dotazníků.

Například Masarykova univerzita v Brně je jednou z univerzit, která kontinuálně sleduje uplatnění svých absolventů v praxi a zjišťuje jejich názory na kvalitu poskytnutého vzdělání. Zpětnou vazbu od absolventů získává prostřednictvím dvou pravidelně realizovaných průzkumů „Ukončení studia na MU – Ohlédnutí a perspektiva“ a „Uplatnění absolventů MU v praxi“. (Průzkumy mezi absolventy, 2003-2011)

Další vysokou školou, která realizuje výzkumy zaměřené na hodnocení absolvovaného studia a následné uplatnění svých absolventů, je Vysoká

škola ekonomická v Praze. Tento výzkum byl proveden v letech 2005/2006, 2010/2011, 2011/2012 Rozvojovým a poradenským centrem VŠE. Získaná data byla následně porovnávána a jsou dostupná na webových stránkách rozvojového a poradenského centra VŠE. (Uplatnění absolventů VŠE a hodnocení absolvovaného studia, 2012)

2.5.5 Oblasti hodnocené studenty/absolventy

V kapitole Předmět pedagogické evaluace bylo vymezeno mnoho oblastí, které mohou být na vysokých školách hodnoceny. Ovšem ne všechny tyto oblasti mohou být posouzeny a hodnoceny studenty/absolventy.

Jednou z nejdůležitějších oblastí je samotný vzdělávací (pedagogický) proces, který mohou z určitého úhlu pohledu hodnotit jak studenti, tak zpětně také absolventi.

Za poslední léta se obsah a rozsah vysokoškolské výuky proměnil. Už zdaleka nejde jen o přednášky a tradiční cvičení, kde učitel procvičuje se studenty to, co bylo předneseno, a to, co si doma nastudovali. V průběhu času přibyly nové organizační formy a vyučovací metody (interaktivní semináře, kooperativní výuka, terénní stáže atd.). (Mareš In Půža a kol., 1999, s. 22-23)

Studenti/absolventi mohou hodnotit kvalitu a úroveň přednášek, seminářů, cvičení atd. Součástí pedagogického procesu, respektive jeho realizátory, jsou vyučující, jejichž činnost se velmi odráží v kvalitě jednotlivých předmětů v rámci studia. Proto je důležité zhodnotit jejich pedagogický přístup a pedagogické dovednosti, jelikož odborník na danou problematiku nemusí být nutně výborným pedagogem.

Navíc provádění průzkumu názorů je jistým motivačním faktorem pro vyučujícího. Zejména začínající učitelé tak mají možnost konfrontovat svou představu o tom, jak učí a vystupují, s tím, jak je vnímají studenti. (Malý In Půža a kol., 1999, s. 86)

„Kvalita výuky je ovlivněna nejen přímým vztahem mezi pedagogem a studentem a nezávisí pouze na schopnostech studenta a pedagoga, ale i na

prostředí a materiálních podmínkách, ve kterých výuka a studium probíhají.“ (Kotlanová a Ryjáček In Půža a kol., 1999, s. 67)

Proto další oblasti, které mohou studenti/absolventi hodnotit, jsou kvalita a úroveň poskytovaných služeb, úroveň informačního systému, kvalita a dostupnost výukových materiálů atd. S technologickým rozvojem došlo k postupnému zavádění počítačů do výuky. Skrze internet a webové portály jednotlivých škol mají studenti rychlejší a snadnější dostupnost k výukovým materiálům, k informacím týkajících se průběhu studia a v podstatě ke všemu, co mohou při svém studiu potřebovat a využívat. Současným trendem nejenom vysokých škol je zavádění e-learningové podpory pro studenty, kterou ocení zejména studenti kombinovaného studia.

2.6 Úrovně hodnocení dle Kirkpatricka

Jako pomůcka pro hodnocení nám může sloužit Kirkpatrickův model hodnocení, který je stále považován za užitečný. Tento model pracuje se čtyřmi otázkami, na které se v procesu hodnocení hledají odpovědi.

1. Reakce – líbilo se jim to?
2. Učení – naučili se to?
3. Chování – použili to v praxi?
4. Výsledky – došlo ke změně efektivity organizace? (Bartoňková, 2007, s. 138)

Podle Kirkpatricka (2008, s. 21) tyto čtyři úrovně představují způsob, jak hodnotit vzdělávací programy. Každá úroveň je podle něj důležitá a má vliv na další úroveň. Jakmile se dostáváme z jedné úrovně do druhé, proces se stává obtížnější a časově náročnější, ale zároveň nám poskytuje další cenné informace. Žádná úroveň by proto neměla být vynechána.

1. REAKCE

Podle Kirkpatricka (2008, s. 21-22) tato úroveň zahrnuje spokojenost účastníků. Je zřejmé, že reakce by měla být příznivá, pokud chceme pokračovat v činnosti a pokud chceme přilákat nové účastníky, stejně jako stávající nalákat na další vzdělávací akce. Pozitivní reakce jsou tedy velmi dů-

žité pro budoucnost organizace a ukazují, že program je v očích účastníků efektivní. Navíc příznivé reakce mohou motivovat k učení, přičemž negativní reakce téměř jistě tuto motivaci snižují.

Toto měření spokojenosti představuje nejčastější hodnotící metodu, protože se snadno provádí a umožňuje snadný sběr a analýzu dat, poskytují okamžitou zpětnou vazbu a umožňují tak provádět rychlé úpravy dalšího připravovaného kurzu. Účastníci vzdělávací akce obvykle vyplňují na konci kurzu dotazník (anonymně), skrze který vyjadřují svou spokojenost s obsahem, s prostředím, kde se kurz organizoval, s metodami, výkladem lektorů atd. (Bartoňková, 2007, s. 138-139)

2. UČENÍ

Kirkpatrick (2008, s. 22) definuje úroveň učení jako rozsah, v jakém mění účastníci své postoje, zlepšují své znalosti a zvyšují dovednosti v důsledku účasti na programu. Aby bylo možné zhodnotit učení, je nutné nejprve stanovit specifické cíle, kterých má být dosaženo. Aby se mohlo přejít k další úrovni, tedy k chování, musí dojít k učení, respektive ke změně postojů, zvýšení znalostí a dovedností. Pokud nedojde ke změnám v učení, nemůžou probíhat ani změny v chování.

Učení je tedy dalším faktorem, díky kterému můžeme měřit získané znalosti. Měření množství naučené látky v kurzu je druhým nejjednodušším druhem hodnocení. Nejlepším způsobem měření učení je otestovat účastníky na začátku kurzu a po skončení kurzu, kdy jakékoliv zlepšení ve výsledcích testů je možné pokládat za důsledek kurzu nebo programu. (Bartoňková, 2007, s. 139-140)

3. CHOVÁNÍ

Tato úroveň se snaží zjistit, v jakém rozsahu se změnilo chování účastníka v důsledku účasti na kurzu. Pokud k žádné změně chování nedojde, znamená to, že kurz nebo program byl neefektivní. Může dojít k situaci, že reakce účastníka (1. úroveň) jsou příznivé – kurz se mu líbil, ověření toho, co se naučil (2. úroveň), dopadlo také dobře – úspěšně složil test, nicméně na změny ve 3. a 4. úrovni to nemusí mít žádný vliv – na pracovišti

podá špatný výkon. Aby nastala změna v chování, jsou nezbytné 4 podmínky:

- člověk musí mít touhu to změnit,
- člověk musí vědět, co dělat a jak to dělat,
- člověk musí pracovat ve správném prostředí,
- člověk musí být za změnu odměňován. (Kirkpatrick, 2008, s. 22-23)

Vzdělávací program však může ovlivnit pouze první dvě uvedené podmínky, další dvě podmínky se odvíjí od pracovních podmínek účastníka, tedy od přístupu zaměstnavatele/nadřízeného. Aby tedy mohl účastník obstát ve třetí úrovni, je dobré zapojit do vývoje vzdělávacího programu samotné nadřízené a informovat je o tom, co bude náplní kurzu a v jakých ohledech to pro ně může být přínosné. (Kirkpatrick, 2008, s. 23-25)

Hodnocení chování je tedy zaměřeno na to, jak jsou nově naučené dovednosti a znalosti aplikovány v konkrétní pracovní situaci. Chování mohou hodnotit pozorovatelé (odborníci na danou problematiku), kteří mohou hodnotit pracovní výkon před a po školení. Hodnotit mohou také lidé, kteří jsou v kontaktu s účastníkem – např. zákazníci – a mohou být požádáni o názory na chování nově vyškolených zaměstnanců. (Bartoňková, 2007, s. 140-141)

4. VÝSLEDKY

Kirkpatrick (2008, s. 25-26) definuje čtvrtou úroveň jako konečné výsledky, ke kterým došlo v důsledku účasti na vzdělávacím programu/kurzu. Konečné výsledky mohou zahrnovat zvýšení produkce, zlepšení kvality, snížení nákladů, snížení frekvence a/nebo závažnosti nehod, zvýšení prodeje a zisků.

Výsledky jsou nejobtížnějším krokem v hodnocení programu. Z hlediska organizace se výsledky vztahují ke kvantifikovatelným změnám (produktivita, obrat, ziskovost, stížnosti zákazníků atd.). Ovšem ne vždy je možné měřit pouze kvantifikovatelné výsledky (tvrdé údaje), někdy má vzdělávací kurz sloužit k tomu, aby u účastníků změnil/ovlivnil jejich postoje, hodnoty, pocity – tedy měkké údaje – které jsou velmi obtížně měřitelné.

Skutečný účinek vzdělávacího programu se navíc může projevit až po několika letech. (Bartoňková, 2007, s. 141)

Kirkpatrick (2008, s. 26) to shrnuje tím, že plánování vzdělávací akce a zvažování požadovaných výsledků ze vzdělávací akce by mělo probíhat ve stejné době. Výsledky by měly být stanoveny ve spolupráci s manažery na různých úrovních skrze průzkumy a rozhovory. Prvním krokem by tedy mělo být stanovení výsledku – úspěchu (čtvrtá úroveň). Ve druhém kroku by se mělo stanovit klíčové chování (třetí úroveň), které povede ke stanoveným výsledkům. Ve třetím kroku se vymezí požadované znalosti, dovednosti a postoje (druhá úroveň), které budou produkovat požadované chování. Posledním úkolem je určit, v jakém prostředí a v jakých podmínkách bude vzdělávání probíhat, což umožní účastníkům naučit se nejen to, co potřebují vědět, ale také příznivě reagovat.

Jak tedy můžeme vidět, aby mohla být zrealizována nějaká vzdělávací akci/kurz/program, je nutné při plánování postupovat z opačného směru, tedy od čtvrté úrovně k první, tedy nejprve si vytyčit ten hlavní cíl – výsledek, kterého má být dosaženo, a teprve poté se hledají způsoby, jak tohoto cíle dosáhnout.

Praktická část se zaměřuje na hodnocení první, druhé a třetí úrovně, jelikož čtvrtou úroveň je vzhledem k danému typu hodnocení velmi obtížné evaluovat. Celkově bude hodnocení (evaluace studia absolventy) jednotlivých úrovní realizováno trochu odlišně od Kirkpatricka kvůli tomu, že hodnotiteli budou pouze absolventi a nikdo jiný, kdo by mohl říci, zda se skutečně něco naučili a zda a jakým způsobem to využívají v praxi.

2.7 Účinnost hodnocení

Podle Bartoňkové (2007, s. 143) je prokazatelná účinnost hodnocení spojena se dvěma problémy – validitou a reliabilitou.

Pokud mluvíme o validitě, zaměřujeme se na to, zda jsme změřili skutečně to, co jsme chtěli a měli měřit. Na problém validity lze nahlížet ze čtyř úhlů:

- obsahová validita – při hodnocení nebyla vynechána žádná důležitá část vzdělávací aktivity, tzn. byla zajištěna rovnoměrnost hodnocení,
- validita v souvislosti se stanovenými cíli – zda použité metody hodnocení skutečně vystihují očekávanou změnu formulovanou cíli,
- zda lze porovnat dosažené výsledky s jinými výsledky ve stejných nebo velmi podobných skupinách,
- z výsledků hodnocení lze předpovídat chování účastníků vzdělávací aktivity po jeho skončení na konkrétním pracovišti. (Bartoňková, 2007, s. 143)

Šimek (In Půža a kol., 1999, s. 64) chápe validitu evaluace výuky na vysokých školách ve smyslu Kerlingerova typu validity jako naplnění požadavku takovým způsobem, aby zjištěná data odpovídala realitě. Tento požadavek může být ovšem z hlediska sociologie obtížně naplnitelný, jelikož v případě hodnocení kvality výuky je z praktických (časových) důvodů velmi složité ověřovat získaná data jinými údaji získanými z dalších výzkumů.

Reliabilitou je míněna spolehlivost, tedy zda je měření spolehlivé, resp. zda bude při opakovaném měření dosaženo stejného výsledku. Jde zde tedy o spolehlivost konkrétního použitého nástroje (metody) hodnocení. Nespolehlivá metoda nám bude vykazovat při opakovaných měřeních různé výsledky. Je třeba brát v úvahu, že spolehlivost metody hodnocení může být ovlivněna např. podmínkami, ve kterých hodnocení probíhá, subjektivními chybami hodnotitelů atd. (Bartoňková, 2007, s. 143)

Podle Mareše (In Půža a kol., 1999, s. 28) je studentské hodnocení kvality výuky jednou z validních a reliabilních metod, jimiž se dá kvalita zjišťovat. Má své meze použitelnosti a nevyplácí se ji přeceňovat ani podceňovat.

3 REALIZACE VÝZKUMU

Na vysokých školách existují studentská hodnocení, kdy studenti hodnotí kvalitu předmětů, které v daném semestru absolvovali. Školy však postrádají hodnocení na úrovni jednotlivých oborů, kdy studenti hodnotí kvalitu studia svého studijního oboru. Pouze v ojedinělých případech se některé z univerzit pokoušejí vyvíjet tuto aktivitu (viz. Masarykova univerzita, Vysoká škola ekonomická). Většina těchto hodnocení jsou prováděna pomocí dotazníků a anket, tedy skrze kvantitativní výzkum.

Podle Mareše a Došlé (2008, s. 89) se však nabízí také možnost používat kvalitativních metod a postupů pro zkoumání úrovně vysokoškolské výuky. Může to být například individuální hloubkový rozhovor, skupinový rozhovor, i ve formě ohniskové skupiny, studentské deníky, volně psané odpovědi na otevřené otázky.

Pro tuto práci byl zvolen kvalitativní přístup. Pro kvalitativní metody je typické, že se „užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme. V neposlední řadě mohou kvalitativní metody pomoci získat o jevu detailní informace.“ (Corbin a Strauss, 1999, s.14)

3.1 Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu je tedy zjistit, jak vnímají absolventi magisterského kombinovaného studia Andragogiky své studium na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Dílčí cíle:

- Zjistit, v čem vnímají toto studium za kvalitní, přínosné a užitečné.
- Zjistit, jak byli spokojeni s organizací a nastavením studia.
- Zjistit, které znalosti a dovednosti získané v průběhu studia využívají v praxi.

3.2 Výzkumné otázky

Na základě výzkumného cíle byly formulovány výzkumné otázky, které byly následně operacionalizovány.

- Co se absolventům na studiu líbilo/nelíbilo?
- Jak absolventi hodnotí průběh a organizaci studia?
- Jak absolventi hodnotí pedagogický sbor?
- V čem bylo/je pro absolventy studium přínosem v zaměstnání/praxi, popřípadě v osobním životě?
- Jak absolventi hodnotí celkovou kvalitu studia?
- Proč by absolvent doporučil nebo nedoporučil studium andragogiky na Univerzitě Palackého v kombinované formě svým známým?

3.2.1 Operacionalizace výzkumných otázek

1. Kvalita a přínosnost výukového procesu/studia

Operacionalizace:

Respondenti mají možnost vyjádřit se k organizaci výuky, studijní opoře, působení vyučujících, obsahu studia a podělit se o své vlastní zkušenosti ze studia. Respondentům budou pokládány otevřené otázky, jež mají zjistit, jak vnímají jednotlivé oblasti výuky s důrazem na vnímání jejich kvality.

Otázky:

- **Co se Vám na studiu líbilo/nelíbilo?**
  - Jak Vám vyhovovala četnost školní výuky (tutoriálů), respektive podíl distanční a prezenční formy výuky?
  - Byla pro Vás účast na tutoriálech přínosná nebo pro Vás bylo přínosnější spíše samostudium? Uveďte proč.
  - Které předměty považujete za přínosné, které za nepotřebné a které Vám chyběly?
  - Jak byste zhodnotil/a obtížnost studia z hlediska náročnosti na přípravu?

- **Jak byste zhodnotil/a průběh a organizaci studia?**
  - Jak hodnotíte dostupnost studijních materiálů? (e-learningová podpora, tištěné materiály, skripta, dostupnost základní a doporučené literatury)
  - Za jakým účelem jste nejčastěji využíval/a e-learningovou podporu LMS Unifor?
  - Jak byste zhodnotil/a úroveň studijních servisních služeb (konzultací, studijního poradenství, individuálního přístupu, zkoušek a zápočtů atd.)?
  - Jakou formu konzultací s vyučujícími jste spíše upřednostňoval/a a proč? (tváří v tvář nebo skrze internetové prostředí LMS Unifor)
- **Jak byste zhodnotil/a vyučující?**
  - Jak souhrnně vnímáte jejich pedagogický přístup? (rovnocenný a partnerský přístup nebo spíše autoritativní přístup s odstupem, kde je student pouze pasivním příjemcem informací)
  - Jak souhrnně vnímáte jejich pedagogické dovednosti? (srozumitelnost projevu, komunikace se studenty, objektivita hodnocení)
  - Ve kterých disciplínách byla teorie doplňována také praktickými příklady?

2. Vztah studia a praxe, popřípadě studia a osobního života

Operacionalizace:

Respondenti mají možnost vyjádřit se k celkovému přínosu studia a k míře korespondence studia a pracovních požadavků. Mohou se také vyjádřit k tomu, zda bylo studium přínosem také pro jejich osobní život. Respondentům budou pokládány otevřené otázky, které budou zjišťovat, jak respondenti vnímají celkové studium a jak toto studium koresponduje s pracovními požadavky a zda jim bylo přínosem také v osobním životě.

Otázky:

- **V čem Vám bylo/je studium přínosem ve Vašem zaměstnání/praxi, popřípadě v osobním životě?**
  - Které znalosti a dovednosti, jež nyní využíváte v praxi, jste si během studia osvojil/a?
  - Které znalosti a dovednosti, jež jste si během studia osvojil/a, Vám byly přínosné v osobním životě?
  - Co považujete za největší přínos studia?

3. Celkový dojem, změny a doporučení

Operacionalizace:

Respondenti mají možnost vyjádřit se k tomu, co je na studiu kvalitní nebo nekvalitní a mohou navrhnout změny, které by studium zkvalitnily. Mohou se také vyjádřit k tomu, proč by studium doporučili svým známým. Respondentům budou pokládány otevřené otázky, které budou zjišťovat, co považují za kvalitní/nekvalitní, jaké změny by mohly studijní program zkvalitnit, zda mají možnost srovnání s jiným studiem a proč by toto studium doporučili svým známým.

Otázky:

- **Jak hodnotíte celkovou kvalitu studia?**
  - V čem považujete toto studium za kvalitní a v čem za méně kvalitní, popřípadě nekvalitní?
  - Jaké změny by podle Vás zkvalitnily tento studijní program?
  - Máte možnost srovnání tohoto studia se studiem na jiné vysoké škole (např. předchozí bakalářské studium nebo jiné souběžně studované magisterské studium)? Pokud ano, můžete uvést, v čem bylo studium na UPOL KSA lepší nebo naopak horší?
- **Proč byste doporučil/a nebo nedoporučil/a studium andragogiky na Univerzitě Palackého v kombinované formě svým známým?**

3.3 Použité metody při sběru dat

Pro sběr dat byla zvolena metoda dotazníku s otevřenými otázkami. Otevřené otázky dávají respondentovi velkou volnost u odpovědí. Otázka nasměruje respondenta na tázaný jev, neurčuje mu však alternativní odpovědi. Výhodou otevřených otázek je, že neomezují respondenta, nevnucují mu volbu. Proto jsou obyčejně zdrojem nových anebo neznámých údajů, které by výzkumník nemohl získat pomocí uzavřených otázek. Nevýhodou otevřených otázek je, že se na ně obtížněji odpovídá. Respondent musí hledat vhodnou odpověď, srozumitelně ji naformulovat a napsat. Nevýhodou je také obtížnost zpracování volných odpovědí. Široký sortiment získaných odpovědí musí výzkumník dodatečně kategorizovat a až potom vyhodnocovat. (Gavora, 2000, s. 103)

Šimek (In Půža a kol, 1999, s. 65) uvádí, že „využití dotazníkové techniky s uzavřenými otázkami s možnostmi škál je zdůvodnitelné jediným argumentem – požadavkem anonymity studentů. Uzavřené otázky predeterminují respondenta do myšlenkových schémat tazatele, která mohou, ale nemusí korespondovat s představami respondenta.“ Skrze kvantitativní dotazníky získáme zpravidla zcela průměrné koeficienty hodnocení, které jsou navíc ovlivněny sociodemografickým složením studijní skupiny, aktuální atmosférou ve skupině, ale i třeba samotným kurikulem přednášené disciplíny. Vhodné jsou tedy spíše otevřené otázky, které mohou podchytit inspirativní podněty ze strany studentů. Odpovědi na otevřené otázky mohou představovat návrhy na zlepšení a i jediná odpověď může být pro pedagoga relevantní.

Otevřené otázky dávají respondentovi možnost vyjádřit svůj názor vlastními slovy, což nám poskytuje bohatší informace. Navíc skrze volně psané odpovědi respondenti lépe vyjádří přednosti a nedostatky studia.

Hlavním důvodem, proč byla zvolena elektronická verze dotazníku, bylo, že respondenti již mají ukončené studium a dá se tedy předpokládat, že pracují a žijí v různých koutech republiky, popřípadě i v zahraničí. Vzhledem k těmto okolnostem by byla metoda individuálních rozhovorů

časově a finančně velmi náročná a proto byla zvolena metoda dotazníku s otevřenými otázkami v elektronické podobě.

Navíc elektronický dotazník má spoustu předností oproti papírovému dotazníku. Jeho výhodami jsou zejména jednoduchá stratifikace, nezávislost na tazateli, stavebnicový systém umožňující provádět změny, průběžné vyhodnocení výsledků výzkumu, umožnění automatického přeskakování otázek, grafická přitažlivost, nepotřebnost papíru, nízké materiální výdaje na realizaci ankety, anonymita respondentů. (Milicia In Půža a kol., 1999, s. 116)

Domnívám se, že skrze elektronickou verzi dotazníku budou respondenti ve svých odpovědích daleko více upřímnější a otevřenější vzhledem k tomu, že elektronický dotazník zajišťuje naprostou anonymitu, nikdo respondenty nekontroluje, nevyměřuje jim čas, který mají dotazníku věnovat atd.

V anonymně koncipovaném dotazníku je vymezeno šest oblastí, ke kterým by se měli respondenti vyjádřit. Pro správné nasměrování zahrnuje každá oblast ještě několik otázek, které mají respondentovi pomoci v tom, na co se má ve svých odpovědích zaměřit.

3.4 Výzkumný soubor

Vzhledem k tomu, že se jedná o kvalitativní výzkum, byl zvolen záměrný výběr, u kterého dle Chrásky (2007, s. 22) o výběru jistého prvku nerozhoduje náhoda, ale buď úsudek výzkumníka, nebo úsudek zkoumané osoby.

Záměrný výběr je potřebný proto, aby vybrané osoby byly vhodné, tedy aby měly potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí. Jen tak mohou podat informačně bohatý a pravdivý obraz. Tyto osoby výzkumník vyhledává a podrobuje je zkoumání. Výběr je vždy reprezentativní – osoby dobře reprezentují dané prostředí. Podmnožinou záměrného výzkumu je kumulativní výběr, kdy výzkumník začíná s jedním člověkem nebo s malou skupinou a potom postupně rozšiřuje okruh osob, se kterými bude pracovat.

Často tak pracuje na základě zmínky nebo doporučení osob, se kterými pracoval ve výzkumu doposud. (Gavora, 2000, s. 144)

Základní soubor výzkumu tvoří všichni absolventi kombinovaného magisterského studia Andragogiky na Univerzitě Palackého v Olomouci, kteří jsou nejdéle dva roky po studiu a to z toho důvodu, že jejich vzpomínky na studium jsou ještě relativně čerstvé a nejsou tedy natolik zkresleny časem.

K získání respondentů jsem využila techniky sněhové koule, kdy mi nejprve kolegové ze studia doporučili své známé, jež spadali do cílové skupiny, a poté jsem od těchto lidí získala další kontakty, které jsem skrze e-mailové adresy oslovila s žádostí o vyplnění dotazníku.

3.5 Průběh výzkumu

Dotazník byl vytvořen na veřejném portále www.survio.cz. Aby bylo dosaženo reprezentativnosti průzkumu, elektronický dotazník nebyl zveřejněn, ale jeho internetový odkaz byl rozeslán na e-mailové adresy záměrně vybraným respondentům. Díky tomu byl zajištěn kontrolovatelný reprezentativní vzorek.

Před samotným výzkumem jsem provedla předvýzkum, jehož účelem bylo zjistit, zda jsou položky v dotazníku formulovány srozumitelně. „V předvýzkumu by se měly ověřit všechny metody a techniky, se kterými se počítá při vlastním výzkumu. Pečlivě provedený předvýzkum zmenšuje riziko použití nevhodné metody či techniky a často také přispívá ke zpřesnění formulace problému a hypotéz výzkumu.“ (Chráska, 2007, s. 27)

Vlastní výzkum probíhal od 26.2. do 14.3. Dotazník byl rozeslán 56 lidem, přičemž jej vyplnilo 20 respondentů.

3.6 Způsob vyhodnocení dat

Zdroj dat představovaly vyplněné dotazníky s otevřenými otázkami. Získaná data byla analyzována pomocí otevřeného kódování. „Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány

a složeny novým způsobem“ (Corbin a Strauss, 1999, str. 39). Výzkumník tak rozebírá získaná data na jednotlivé části – slova, věty či odstavce, které prezentují určitý jev.

Podle Švaříčka a Šeďové (2007, s. 211) je vhodné nevolit hranice jednotky formálně, ale podle významu. To znamená, že se jednotkou stává významový celek různé velikosti od slova až po odstavec. Současně je při rozebírání textu na části nutné tyto části pojmenovávat, tedy přiřazovat kódy. Při jejich pojmenování je důležité ptát se, co daná jednotka znamená a co reprezentuje. Po označení všech kódů bylo přistoupeno ke kategorizaci, při níž se kódy seskupují podle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti. Následně vzniklé kategorie se pojmenovávají a popisují.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

V této kapitole jsou interpretovány výsledky jednotlivých otázek z dotazníku, které byly podrobeny nejprve otevřenému kódování a následně kategorizaci. Výsledky jsou uvedeny v následujících kapitolách, které jsou nazvány po vzniklých kategoriích, jež vznikly při otevřeném kódování.

4.1 Vyhovující/nevyhovující studium

Tato kategorie se zaměřuje na to, zda studentům vyhovoval podíl prezenční a distanční formy výuky, která forma výuky pro ně byla přínosnější, které předměty považují za užitečné, nepotřebné a které předměty naopak postrádali a zda považují studium za obtížné z hlediska náročnosti na přípravu. Kategorie zahrnuje dvě podkategorie – „Bez školní lavice to nejde“ a „Učení – mučení?“

- **Bez školní lavice to nejde**

Podkategorie „Bez školní lavice to nejde“ zahrnuje výpovědi respondentů o tom, jak jim vyhovoval podíl prezenční a distanční formy výuky a zda pro ně byla účast na tutoriálech přínosná.

Četnost výuky

Více než polovina respondentů se shoduje na tom, že četnost výuky byla dostačující a vzhledem k tomu, že jsou respondenti pracující lidé, jim plně vyhovovala. Setkávání ve škole bylo pro mnohé daleko efektivnější a tím pádem přínosnější než samostudium.

- „Četnost výuky mi vyhovovala i členění (pátek a sobota), stejně jako podíl distanční a prezenční formy výuky.“ (R3)
- „Podiel distancnej a prezencnej formy mi vyhovoval, pretoze byvam 200km od Olomouca. Ak by boli tutorialy kazdy tyzden, na studium by som sa neprihlasila.“ (R7)
- „Četnost výuky a podíl distanční a prezenční formy výuky mi jako zaměstnané studentce vyhovovala velmi.“ (R18)

Objevilo se však 6 jedinců, kteří by uvítali prezenční výuku (tutoriály) častěji. Nejspíš je to kvůli tomu, že na jednotlivé předměty bylo vyhrazeno málo hodin, což vedlo pouze k velmi povrchnímu probírání studijní látky, jak někteří uvedli.

- „Uprednostnila bych vice tutorialu, idealne ve vikendovem case (sobota, nedele).“ (R10)
- „Uvítala bych o třetinu vyšší četnost školní výuky.“ (R13)
- „Prezenčních přednášek mohlo být dle mého názoru více.“ (R15)
- „Z pohľadu potreby tutoriálov by sa žiadalo viac tutoriálov, pretože veľmi často šlo len o expresne nahliadnutie do problematiky s orientáciou v literatúre, ale nie o hlbšie uchopenie kľúčových či problémových častí.“ (R8)

Tato respondentka však také dodává, že „Vzhľadom na to, že študenti boli dospelí, pracujúci ľudia nebolo zvládnuteľné absolvovať viac tutoriálov.“ (R8)

Tutoriály

Z pohledu respondentů jsou tutoriály zpravidla velmi přínosné a upřednostňují ho před samostudiem. Výhodou tutoriálů není pouze to, že dochází k předávání užitečných informací mezi vyučujícími (tutory) a studenty, ale velký přínos respondenti shledávají také v tom, že během studia poznávají nové lidi.

- „Ucast na tutorialoch bola prinosna a to z toho dovodu, ze sme tam mali moznost s vyucujucimi prediskutovat nase otazky, ich ocakavania a pod.“ (R7)
- „Účasť na tutoráloch bola častokrát prínosnám najmä pokiaľ prednášajúci/vyučujúci riešil konkrétne veci, precvičoval atď.“ (R8)
- „ … ak by neboli tutoriály chýbala interakcia s vyučujúcim a so spolužiakmi. Ľudský kontakt je dôležitý, je nutné toto ponechať.“ (R9)

- „Účast na tutoriálech byla přínosná, efektivita se však vždy odvíjela od kvality výkonu tutora. Rychleji se mi objasňovali pojmy, probíhala vzájemná diskuze mezi studenty, studijní text byl doplňován o další zkušenosti.“ (R13)
- „Tutoriály byly rozhodně přínosné. Měli jsme možnost konzultací a diskusí, vyjasnit si okamžitě, čemu jsme nerozuměli.“ (R18)
- „Tutoriály mi ukázaly cestu a zdroje, které jsem mohl samostudiem fixovat, respektive rozšířit.“ (R20)

Ovšem ne za všech okolností byly tutoriály jen přínosem. Jak už bylo zmíněno v příspěvku výše (R13), kvalita tutoriálů se odvíjela od jednotlivých tutorů, což bude blíže rozebráno v kategorii „Vyučující ke studentům“. Respondenti považují tutoriály za zbytečné, pokud je na nich odpřednášena látka, která je běžně dostupná ve studijních materiálech a literatuře a mohou si ji nastudovat sami. Naopak očekávají, že si z tutoriálu odnesou něco, co se v knihách nedozví.

- „Kvalita záležila více na lektorovi. Ideální tutorial byl ten, kdy byly jasně dané úkoly před tutoriálem, očekávání na zkoušku, vypíchnutí důležitých skutečností v probírané látce, informace nad rámec studia.“ (R11)
- „Pokiaľ však šlo o čisto informatívne prezentácie čo sa nachádza v literatúre, to som si vedela aj sama prečítať a nemusela som mať žiaden tutoriál. Avšak boli aj také a boli mimoriadne nudné a neprínosné.“ (R8)

Problémem, za který už nemohou ani tak samotní vyučující (tutoři), jako spíše ti, kdo výuku organizují, se jevilo velmi povrchní probírání některých předmětů.

- „Nektere predmety byly velmi zajimave avsak po 2 tutorialech nebyla sance tematiku radne nasat, myslim, ze by to chtelo mnohem delsi cas (e.g. socialni vyzkum, coaching, grafologie, gerontagogika...). Skoda, ze jsme tyto predmety nemohli studovat vice do detailu a stat se alespon polo-experty na nekterou tematiku,

> tak abych ji mohli vyuzit v praxi… Pokud predmet projit TAK rychle, tak radeji vubec a venovat ten cas rozsireni jineho predmetu.“ (R10)

Studenti kombinované formy musí počítat s tím, že při této formě studia není možné probrat látku tak obšírně jako při prezenční formě studia vzhledem k časovým možnostem. Pokud si však student z výuky neodnese nic, co by mohl někdy využít, má takový předmět vůbec nějaký smysl? Řešením by mohlo být právě navýšení podílu prezenční výuky, což by někteří respondenti uvítali, anebo zúžení množství vyučovaných předmětů pouze na ty, které se nejvíce vážou k danému oboru, jsou stěžejní a těmto předmětům se věnovat více do hloubky. Škola by neměla mít zájem na tom, aby si studenti odnesli ze studia pouze velmi povrchní informace, které nelze uplatnit na trhu práce.

Jedna z respondentek shledává problém ve spojování průběžných a závěrečných tutoriálů. „… len by som tutoriály nespájala (priebežný a záverečný), aby bol priestor na prípravu po priebežnom tutoriále a záverečný tutoriál by tým dal priestor na diskusiu - na úvodnom tutoriále by som hneď zadávala čo si treba naštudovať na priebežný a určite dávala už na ňom korešpondenčné úlohy, aby priebežný tutoriál nebol len počúvaním nového, ale aktívnejší zo strany študentov.“ (R9)

- **Učení – mučení?**

Tato podkapitola vyjadřuje názory respondentů k tomu, které předměty považují za přínosné, které za nepotřebné a které jim chyběly. Dále se zabývá tím, zda bylo studium obtížné z hlediska náročnosti na přípravu.

<u>Předměty</u>

Mnoho respondentů se shodlo na několika předmětech, které považují za přínosné: andragogika, vzdělávání dospělých, sociologie, firemní vzdělávání, psychologie.

- „Veľmi prínosné boli predmety obsahujúce sociológiu, psychológiu, andragogiku, vzdelávanie dospelých a príprava vzdeláva-

nia, rôzne techniky a postupy v manažmente (v kokrétnych predmetoch Dr. Špaténková, Dr. Kubátová, prof. Šimek, Dr. Dvořáková, Dr. Pokorná).“ (R8)

- „…mne veľmi dalo firemné vzdelávanie, úžasná psychológia dospelých, dobře pripravený projektový manažment na výbornej úrovni gerontagogika…“ (R9)
- „Vzhledem k mé profesi byl pro mě nejvíc přínosné předměty psychologie, projektové řízení a vzdělávání dospělých, ale v podstatě ze všech přemětů se vždy našlo něco co mi přineslo něco nového ať už v rámci práce nebo i osobního života.“ (R14)
- „Velmi mě bavily předměty provázané s praxí, zejména z oblasti vzdělávání dospělých, ve které pracuji. Tedy všechny předměty s dr. Bartoňkovou, dále psychologie, sociální komunikace s dr. Špatenkovou atd.“ (R18)

Za velmi přínosné považovali respondenti také předměty, které byly zaměřeny prakticky. I přesto, že byly podle jejich názorů téměř všechny předměty obohacovány také praktickými příklady, čemuž je podrobněji věnována část třetí kategorie „Vyučující ke studentům“, podle některých mohlo studium zahrnovat více prakticky zaměřených předmětů.

- „Přínosné předměty mi připadaly ty zaměřené prakticky, naopak čistě teoretické předměty mi přišly nudné.“ (R2)
- „…chybělo mi ovšem více sepětí s praxí.“ (R5)
- „…zde bych teoretické předměty doplnil volitelnými předměty z praxe, které jsou do konkrétních podob, demonstrují konkrtění postupy, student si může osobně některé kroky vyzkoušet, zažít i třeba z pozice zájemce o profesi (tedy pohled z druhé strany).“ (R6)
- „Chybělo mi více "praktických" disciplín.“ (R15)

Stejně jako se respondenti shodli na předmětech pro ně přínosných, jednoznačně se také shodli na konkrétním předmětu, který byl z jejich hlediska zcela zbytečný. Tímto předmětem je Assesment centrum (volitelný

předmět), který zmínili téměř všichni respondenti. Mnoho z nich však považuje za nepotřené i další, většinou volitelné, předměty.

- „Nepovinné předměty v některých příladech byly celkem zbytečné a jevily se mi jako odpřednášené pouze formálně (konkrétně například assessment centrum).“ (R3)
- „Byť jsem si z volitelných předmětů vybral Assessment centrum v praxi a Vybrané diagnostické metody výběru pracovníků, tak tyto předměty velice zklamaly.“ (R6)
- „Absolútne nepotrebný predmet bol Marketing vo vzdelávaní, Assesment centrum, Outdoor trening. Bolo to bezpredmetné a bezobsažné, pretože v praxi je to vysoko individualizované, outdoor trening je vo výučbe zbytočne preceňovaný - v praxi je obťažujúci a mimoriadne neobľúbený.“ (R8)
- „Vetsinu predmetu jsem povazovala za prinosne, az na pravdepodobne jeden, jehoz funci jsem absolutne nepochopila (Loučková - integrovany pristup...) …kdyz ted v praxi prijdu do styku s assesment centrem, nemam vubec sanci, za jeden seminar kdy nam pan ze Skodovky bleskurychle ukazal par slidu jsem se nenaucila vubec nic. …Prestoze AC je zajimave a aktualni tema, vubec nic mi tento tutorial nedal.“ (R10)
- „Nepotřebné předměty byli například "Assessment centrum v praxi (volitelná disciplína)" - ztracený čas, jednalo se pouze o vlastní prezentaci dokonalosti přednášejícího.“ (R13)
- „Nepotřebné mi přišly některé předměty - volitelné - které se dotýkaly problematiky personalistiky jen velmi okrajově, nešlo se do hloubky:(.“ (R15)

Co se týče předmětů, jež respondenti v průběhu studia postrádali, nedošlo k žádné shodě konkrétního předmětu. Jednalo se spíše o subjektivní přání jednotlivců podle toho, co každého zajímá.

- „Chyběly mi předměty zaměřené na praktickou výuku dospělých - lektorské dovednosti, rétorika, sebeprezentace...“ (R3)

- „V predmetoch mi chýbali napr. psychologicke diagnostiky osobnosti za účelom zvolenia lepšieho prístupu a spôsobu práce, taktiež nejaké praktické, nie len teoretické predmety.“ (R8)

Náročnost studia na přípravu

Respondenti většinou uváděli, že náročnost studia a příprava na něj byla přiměřená. Pouze v jednom případě bylo uvedeno, že je studium snadné a ve dvou případech, že je naopak obtížné, což je ale podle jednoho z respondentů správné. Samozřejmě se náročnost odvíjela od jednotlivých předmětů. Tři respondenti považují za obtížné skloubit studium s pracovním a rodinným životem.

- „Příprava byla pochopitelně nutná a bez ní by se studium nedalo zvládnout, ale myslím, že byla přiměřená a studium nebylo nějakým stálým stresem.“ (R14)
- „Obtiažnosť studia z hľadiska prípravy vo všeobecnosti je priemerná. Niektoré predmety boli neprimerane ľahké, niektore boli až veťmi náročné (andragogika, sociológia).“ (R8)
- „Studium bylo obtížné, protože zkombinovat náročnou práci, rodinný život a studium není lehké.“ (R2)
- „Studium pro mě bylo obtížné spíše z pohledu skloubení času na rodinu, práci a školu.“ (R15)

4.2 Průběh a organizace studia

Druhá kategorie se také dělí na dvě podkategorie – „Studijní opora“ a „Pomocné ruce“. První z nich přibližuje dostupnost studijních materiálů a využívání e-learningové podpory LMS Unifor. V podkategorii „Pomocné ruce“ respondenti hodnotí úroveň studijních servisních služeb.

- **Studijní opora**

Dostupnost studijních materiálů

Většina respondentů byla s dostupností základních studijních materiálů spokojená. Kladně hodnotí možnost jejich stažení z portálu LMS Unifor, pokud nebyly k dispozici v tištěné podobě.

- „… materiály byly většinou dostačující.“ (R5)
- „Materiály v elektornické podobě ke stažení na webu byly vynikající.“ (R6)
- „Dostupnost studijnch materiálů se mi zdála nadstandartní, jak jsem se dozvídla od svých známých, kteří studovali na jiné VŠ a byla jsem s ní spokojená.“ (R14)
- „Všechny studijní materiály byly dostupné na Uniforu, některé jsme dostali v tištěné podobě. Bylo to naprosto vyhovující až nadstandardní. Pro zaměstnané ideální.“ (R18)

Někteří respondenti ve svých odpovědích uvedli, že pokud si zaplatili studijní servisní služby (doplňkové činnosti), měli k dispozici většinu materiálů na LMS Unifor. Většina studentů si nejspíš tyto služby hradí, ale jak uvedl jeden respondent, ne všichni si mohou tuto výhodu z finančních důvodů dovolit a navrhuje, aby tito studenti měli přístup ke studijním materiálům za nějaký malý poplatek (viz. níže).

- „Platila jsem si nadstandardní služby a veškeré materiály jsem měla lehce dostupné.“ (R13)
- „Velmi som ocenila dostupnost takmer vsetkych zakladnych materialov, aj ked som si za ne musela zaplatit.“ (R7)
- „Dostupnost materialu hodnotim dobre, diky Uniforu jsme meli dost materialu k dispozici. Nemyslim si vsak, ze to tak budou hodnotit ti, kteří nemeli finance na to, aby si Unifor zaplatili. Mozna mohli mit materialy k dispozici alespon za malou uplatu za jakou by si koupili skripta.“ (R10)

I přesto, že u většiny předmětů byly studijní materiály dostupné, studenti (absolventi) kombinovaného studia by ocenili, kdyby byly studijní materiály dostupné úplně ke všem předmětům, nejlépe v podobě skript, což by jim jistě velice pomohlo vzhledem k tomu, že při studiu také pracují, popřípadě se starají o rodinu.

- „Studijní materiály by měly být k dispozici pro všechny předměty, nikoli jen pro některé.“ (R2)
- „Chýbali podklady na andragogiku, nebolo jasne dané, čo sa očakáva od jednotlivých tém, boli to len dohady, bolo to veľmi náročné na vyhľadávanie. Sme pracujúci študenti, pre ktorých to bolo časovo náročné, radšej nám vyhovovalo presne stanovené okruhy a čo sa od nich očakáva.“ (R9)
- „Za velice užitečné vnímám, pokud jsou v daném předmětu vypracována také skripta, která upřesňují rozsah učiva a požadavky lektora.“ (R6)

V některých případech byl problém také s dostupností literatury. Podle mě by seznam jak základní, tak doporučené literatury měl zahrnovat pouze takové tituly, které je možné běžně sehnat. Pokud však vyučující přesto trvá na titulu, který je těžko dostupný, měl by jej studentům zajistit například v elektronické podobě nebo jiným způsobem, na kterém se se studenty domluví.

- „Doporučená literatura byla pro mě těžko dostupná, zvláště ve chvíli, kdy jsem si některé materiály objednávala přes vědeckou knihovnu, kde byly dostupné až ve chvíli, kdy už jsem je nepotřebovala.“ (R15)
- „na Slovensku je zlá dostupnosť literatúry, skriptá mi vyhovovali najviac, som zástancom tlačovín, lepšie sa mi pracuje so skriptami. Takže navrhujem odporúčanú literatúru dávať študentom kombinovaného štúdia k dispozícii napr. za poplatok.“ (R9)

E-learning (LMS Unifor)

E-learning je studijní opora, která je velmi důležitým výukovým prostředkem v kombinované formě studia, jelikož využívá možnosti vzdáleného přístupu k e-learningovým kurzům, které obsahují informace k jednotlivým předmětům a jejich ukončení, výukové lekce, cvičební a studijní materiály, literaturu atd. Tato forma výuky by měla doplňovat školní setkávání, kterého je v kombinované formě mnohem méně než v prezenční formě.

E-learningová podpora LMS Unifor pro většinu představovala nástroj, skrze který získávali studijní materiály, zasílali úkoly, přihlašovali se na zkoušky a komunikovali s vyučujícími (tutory), popřípadě se svými spolužáky. Nikdo z respondentů neuvedl, že by byl s e-learningem vyloženě nespokojen, z čehož můžeme usuzovat, že je pro studenty tento nástroj velmi užitečný.

- „…e-learning (UNIFOR) je velmi kvalitní nástroj (i když své "mouchy" má taky. Vy\užíval jsem jej především na zasílání úkolů a zajištění materiálů pro studium.“ (R3)
- „…e- learningová podora taktiež výborná. Nemala som výhrady. - Unifor som využívala kvôli uloženej (najdôležitejšie) literatúre, úlohám, komunikácii s vyučujúcimi, termínom, komunikácii s triedou (najmenej dôležité).“ (R8)
- „Unifor jsem používal pro stahování zavěšených textů a pro odesílání korespondenčních úkolů.“ (R2)
- „E-learning jsem nejčastěji využíval pro komunikaci s lektorem, pro zjišťování informací a sběr prezentací.“ (R6)
- „LMS Unifor jsem využívala hlavně při přihlašování termínů zkoušek a odevzdávání zpracovaných písemných prací, zápočtů.“ (R14)

- **Pomocné ruce**

Co se týče poskytovaných studijních služeb pro studenty, výpovědi respondentů byly velmi různorodé. Jedna část respondentů byla spokojená, někteří však dodali, že dobrá kvalita poskytovaných služeb souvisela s jednotlivými vyučujícími, a také s tím, že si zaplatili „nadstandard“. Druhá část už tak spokojená nebyla, mezi nimi i respondentka, která měla zaplacený „nadstandard“. Respondenti, kteří nebyli službami zcela uspokojeni, však ve svých výpovědích neuvedli důvody jejich nespokojenosti a těžko tedy můžeme hledat řešení, která by vedla k nápravě.

- „Servis, kterýá nám byl poskytován hodnotím jako průměrný a individuální podle vučujícího.“ (R1)
- „Úroveň studijních servisních služeb považuji za odpovídající.“ (R2)
- „Servisní služby považuji za dostačující, možná by to chtělo ještě i nějaký online chat nebo něco podobného.“ (R15)
- „S úrovní všech servisních služeb jsem byla velmi spokojená a během celého studia nebyl žádný porblém.“ (R14)
- „Servisní služby se mi zdály dobré, ne však zcela adekvátní placené částce (placen nadstandard).“ (R3)
- „Co se tyce servisnich sluzeb, byla jsem spokojena, protoze jsem si platila nadstandardni sluzby, diky kterym jsem mohla pozadovat mit zkousky o vikendu. Bez teto moznosti bych nemela sanci vystudovat, protoze by mi zamestnavatel neposkyl tuto tolik pracovniho volna.“ (R10)
- „Platila jsem si nadstandardní služby a veškeré materiály jsem měla lehce dostupné.“ (R13)

Mnoho respondentů ocenilo individuální přístup týkající se upomínek na důležité termíny, vypisování termínů na zkoušky a také konzultací, kterých mohli studenti využívat po domluvě s vyučujícím (tutorem) i o víkendu.

- „Úroveň služeb hodnotím velmi dobře, líbil se mi právě individuální přístup, kdy jsme např. byly upomínáni, abychom odevzdali index apod., což jsem jako vytížený člověk velmi ocenila. S termíny zkoušek a zápočtů nám vyučující také velmi vycházeli vstříc, což studium velmi usnadňovalo.“ (R18)
- „Nabídku lektorů, že lze uskutečnit zkoušku hned po poslední výuce, kdy jsou studenti ještě v Olomouci, považuji za výbornou.“ (R6)
- „…skúšky a ich termíny boli ústretové pre dochádzajúcich, zápočty robené cez Unifor bolo výborné.“ (R9)
- „Skúšky a zápočty boli navrhované ústretovo, individuálny prístup a konzultácie sú na vysokej úrovni avšak často veľmi neosobné, chladné.“ (R8)

Respondenti využívali během svého studia možnost osobních konzultací i konzultací skrze internetové prostředí. Jedna polovina upřednostňovala spíše osobní konzultace, druhá spíše konzultace přes internet, nelze tedy říct, že by studenti kombinované formy vzhledem k pracovní vytíženosti ve většině případů raději konzultovali přes internetové prostředí. Někteří neupřednostňovali ani jednu formu a využívali podle situace jak osobní tak elektronické konzultace.

- „Vždy jsme dávala přednost osobní konzulatci.“ (R1)
- „Konzultace tváří v tvář považuji za přínosnější.“ (R3)
- „Osobně upřednostňuji osobní kontakt (bylo-li to možné, využila jsem během tutoriálů)…“ (R11)
- „Konzultace jsem upřednostňovala e-mailem…“ (R5)
- „V průběhu studia mi stačily internetové komunikace.“ (R6)
- „Komunikácia bola realizovaná prevažne cez LMS Unifor vzhľadom na veľkú vzdialenosť a obojstrannú zaneprázdnenosť.“ (R8)
- „Preferovala jsem komunikaci skrze internetové prostředí.“ (R16)

- „Konzultace jsem upřednostňovala spíše tváří v tvář, ale využívala jsem i konzultace prostřednictvím e-mailu.“ (R14)
- „Forma konzultací dle potřeby, tzn. jak LMS tak face to face.“ (R12)

Ve dvou výpovědích byla zmíněna spokojenost s odborným a organizačním garantem, kteří se snažili vycházet studentům vstříc.

- „Odborny, aj organizacny garant bol ustretovy, reagoval vcas na nase poziadavky a potreby,snazil sa cinnosti prisposobit nasim potrebam.“ (R7)
- „Celková spokojenost s organizační a později odbornou garantkou paní Šupplerovou.“ (R12)

4.3 Vyučující ke studentům

V této kategorii jsou vyjádření respondentů k souhrnné kvalitě pedagogického sboru. Bývalí studenti se vyjadřovali k pedagogickým dovednostem a pedagogickému přístupu vyučujících (tutorů) a také k tomu, ve kterých disciplínách byla teorie doplňována praxí.

Podle Šebkové (In Půža a kol., 1999, s. 18) je závažnou a dosti běžnou skutečností, že kvalifikace vysokoškolského učitele je především odborná, zatímco pedagogická kvalifikace se mnohdy nevyžaduje. Ovšem vynikající odborníci nutně nemusí být dobrými učiteli. Někteří pedagogové nedokážou odhadnout, co může být pro studenty nesrozumitelné a kde mohou být jejich slabiny. Zpětná vazba je tedy v tomto případě velmi důležitá.

Pedagogický přístup

Co se týče pedagogického přístupu vyučujících, respondenti jej ve většině případů hodnotili jako partnerský a rovnocenný, i když téměř ve všech odpovědích zaznělo, že se během studia setkali také s autoritativním přístupem, což se opět odvíjelo od konkrétních vyučujících. Nikdo z respondentů však neuvedl, že by se setkal s převažujícím autoritativním přístupem během studia.

- „Pedagogický (andragogický?!) přístup všech vyučujících hodnotím jako vstřícný a velice profesionální.“ (R3)
- „Pri vacsine vyucujucich som sa stretla s partnerskym pristupom, aj s objektivnym hodnotenim.“ (R7)
- „Rovnocenný a parnerský (velice si toho vážím), autoritativní byl pouze v některých případech.“ (R11)
- „Pedagogický prístup bol prevažne na vysokej úrovni, partnerský, veľmi seriózny, profesionálny. - Boli však aj pedmety, kde ten tok informáciií bol absolútne jednosmerný, monotónny a nebola podávaná žiadna spätná väzba (doc. Petřková).“ (R8)
- „Pedagogický přístup byl většinou partnerský, ale také jsem se setkala několikrát i s autoritativním, záleželo na konkrétním vyučujícím.“ (R19)
- „Asi jak u kterých kantorů, podle mého názoru by měl převládat vzhledem k věku studentů a formě studia přístup partnerský, ale v některých případech byl bohužel i autoritativní.“ (R15)

Pedagogické dovednosti

Pedagogické dovednosti zahrnující srozumitelnost projevu, komunikaci se studenty, objektivitu hodnocení atd. byly podle respondentů u většiny vyučujících na vysoké úrovni, což znamená, že tito vyučující nejsou pouze odborníky na danou problematiku, ale jsou také pedagogickými odborníky.

- „Všichni pedagogové jsme velmi erudovaní a jejich pedagogické dovednosti jsou dle mého soudu na velmi vysoké úrovni.“ (R1)
- „…pedagogické dovednosti byly na vysoké urovni. Vždy se snažili o srozumitelnost projevu a s námi studenty otevřeně komunikovali.“ (R14)
- „Pedagogické dovednosti vyučujících byly vesměs na velmi dobré úrovni.“ (R18)
- „Pedagogické dovednosti z mého pohledu souvisely s věkem lektora. Lépe řečeno k převykládání obecných teoretických in-

formací převládalo u mladých lektorů. U starších bylo znát předávání konkrétních praktických poznámek souvisejících s výukou, prožitých dovedností, apod.“ (R6)

- „Pedagogické dovednosti všech tutorů byly většinou dobré, i když samozřejmě u odborníků vyučující odborné volitelné předměty ne 100%.“ (R19)

Pouze v jednom případě byl uveden konkrétní vyučující, který je podle slov respondentky výborný odborník na danou problematiku, ovšem způsob předávání informací nebyl adekvátní humanitně orientovaným studentům, jak uvádí R8: „Doc. Loučková je perfektný odborník a vedec, veľmi ochotná, ústretová a láskavá avšak logickým myslením oslovovala matematicky a nie humanitne zmýšľajúcich študentov (iná forma logiky).“

Pedagogické kapacity

Respondenti ve svých odpovědích vyzdvihovali pedagogické kapacity, se kterými se během studia ve výuce setkali. Nechybí mezi nimi ani již zmíněná Doc. Loučková. Nejvíce zmiňovaní byli Prof. PhDr. Šimek, Mgr. Bartoňková, Ph.D. a PhDr. Mgr. Špatenková, Ph.D.

- „Obzvlášť tutoriály v podání takových kapacit, jako je prof. Šimek nebo doc. Loučková byly velmkým přínosem pro můj vhled do andragogiiky a metodiky výzkumu.“ (R1)
- „Lektoři, tutoři vynikající. Obzvláště Šimek, Bartoňková, Kubátová a Špatenková přínos pro celý život. (…) Andragoguka měla v době, kdy já jsem studovala excelentní tým, který vedl pan prof. Šimek s oporami v podobě garantek Bartoňkovou a Šupplerovou.“ (R12)
- „Od tútora k tútorovi (úžasní Naďa Špatentová, Mirka Dvořáková, prof. Šimek, Hanka Bartoňková)…“ (R9)

Důvodem, proč je Doc. Loučková tak rozdílně vnímána studenty, může být právě oddělené chápání její odborné a pedagogické zdatnosti (jak uvedla R8 výše), kdy je považována za odborníka zdatného ve svém oboru, ale již méně zdatného pedagogicky. Dalším důvodem může být velmi sub-

jektivní vnímání jejích pedagogických dovedností. Jinak bude vnímat její pedagogické dovednosti student, kterého předmět zajímá a rozumí mu, a jinak student, pro kterého je předmět obtížný nebo o něj postrádá zájem.

Praxe v jednotlivých předmětech

Podle respondentů byla vždy nebo většinou teorie doplňována praktickými příklady. Pouze v jednom případě bylo uvedeno, že praktické příklady chyběly.

- „Všechny disciplíny byly vyučovány tak, aby bylo využito praktických příkladů.“ (R1)
- „Praktické příklady se prolínaly všemi disciplínami, což bylo velmi přínosné.“ (R18)
- „Zaradovanie praktickych prikladov je mozne len v niektorych disciplinach. Napriek tomu sme casto pracovali s prikladmi z praxe.“ (R7)
- „Ve vetsine disciplin (pravdepodobne krome pani Louckove) byla teorie doplnovana praktickymi priklady.“ (R10)
- „Praktické příklady našly s vé místo především ve volitelných disciplínách, vnímal jsem je ovšem rovněž i v klíčových předmětech.“ (R20)
- „…praktické příklady mi chyběly.“ (R5)

Nejvíce praktických příkladů se objevovalo v předmětech Mgr. Bartoňkové, Ph.D., PhDr. Mgr. Špatenkové, Ph.D. a PhDr. Kubátové, Ph.D.

- „Praktické příklady a přístup považuji velice profesionální u předmětů Dr. Bartoňkové, Kubátové a Špaténkové.“ (R3)
- „Praktické príklady boli dobre uchopené u Dr. Dvořákovej, Dr. Špaténkovej, Dr. Kubátovej, Dr. Pokornej.“ (R8)
- „…čím více byl přemět blíže praxi, tím více praktických příkladů. Hanka Bartoňková v tomto byla skvělá.“ (R11)
- „Téměř ve všech byla teorie doplňována praktickými příklady, obzvláště u Bartoňkové a Špatenkové spousty konkrétních příkladů z praxe.“ (R12)

- „Teorie byla doplňována praktickými příklady v předmětech - Projektování vzdělávací akce a evaluační techniky, Psychologie učení dospělých, Gerontagogika, Integrální andragogika, Technologie vzdělávání dospělých.“ (R6)

Jeden z respondentů také uvedl, že „vyucujici se casto zajimali o nase zkusenosti z praxe. Myslim, ze o nekterych tematech vedeli nekteri z nas vice nez vyucujici diky praxi.“ (R10)

4.4 Přínos studia

Čtvrtá kategorie se zaměřuje na to, jaké mělo studium přínos pro respondenty v rovině profesní a osobní, a také na to, co považují za největší přínos studia vůbec. Jde tedy o vnímání získané kvalifikace, zkušeností a užitek studia pro reálný život.

Profesní přínos

Většina respondentů využívá ve své praxi alespoň část znalostí a dovedností získaných v průběhu studia, někteří se vyjádřili, že využívají všechno. Studium jim je přínosem především při řízení pracovníků, vzdělávání zaměstnanců, projektování vzdělávacích akcí, evaluaci, v komunikaci atd. Za nejvíce přínosné předměty v praxi považují firemní vzdělávání, předměty týkající se teorií vzdělávání, projektování vzdělávací akce, psychologie dospělých, komunikační dovednosti a andragogiku.

- „V praxi využívám zejména větší schopnost komunikace, samostatného projevu, řízení lidí, projektování vzdělávací akce, znalosti psychologie lidí.“ (R14)
- „Využívám ve vlastní vzdělávací agentuře, přínos, jak pro tvorbu projektů, pro evaluaci, výběry metod, správné definování cílů…“ (R12)
- „Pracuji v dalším vzdělávání, takže mohu říci, že alespoň částečně využívám všech stěžejních disciplín, jako např. firemní vzdělávání, hodnocení vzdělávání, projektování VA, teorie CŽV, psychologie, technologie VD atd.“ (R18)

- „Při řízení pracovníků.“ (R4)
- „Zvýšení celkového přehledu, komunikační dovednosti, sociologické teorie, firemní vzdělávání, vědomosti andragogického charakteru a také informace o sociální praxi - vše využívám a dále rozšiřuji samostudiem a používám v osobním i profesním životě.“ (R3)
- „Psychologie učení dospělých, Vzdělávací strategie, Projektování vzdělávací akce a evaluační techniky, Vybrané problémy sociální komunikace, Technologie vzdělávání dospělých.“ (R6)
- „Tvorba firemného vzdelávania pre svojich podriadených, rôzne formy výučby, urobiť to pre účastníkov školenia zaujímavé, hodnotenie nielen znalostí ale ich využívanie v praxi.“ (R9)
- „Teorie vzdělávání a projektování vzdělávací akce, andragogika (v Jochmannově pojetí péče jako zdroj inspirace pro roli v HR), všeobecně větší nadhled, schopnost hledat nová řešení externě (nikoliv jen intuitivně)…“ (R11)
- „Manažerské dovednosti, projektování, psychologie dospělých, komunikační dovednosti, dovednosti psát písemný text.“ (R13)

Dva respondenti uvedli, že vědomosti ze studia ve své praxi nevyužívají nebo jen velmi zřídka, a tři respondenti pracují mimo obor, tudíž studium andragogiky pro ně nemá z praktického hlediska žádný přínos.

Osobní přínos

Co se týče přínosu studia do osobního života, odpovědi respondentů byly velmi různorodé. Každý ve svém osobním životě využil jiné poznatky ze studia podle potřeby a situace. Někomu studium dodalo sebevědomí, někomu pomohlo v rozvoji komunikace, využívaní a zpracovávání dostupných zdrojů a někdo využívá poznatky ze studia k vedení domácnosti (viz. R9). Někdo ve svém osobním životě využil poznatky z psychologie, někdo z práva, jiný z gerontagogiky, sociální komunikace atd.

- „…osobně mi studium přineslo velké obohacení a jistou satisfakci v tom, že jsem obstála a úspěšně ho ukončila. Pro můj so-

boní živita znamenalo studium zásadní mylník. Naučila jsem se formulovat, psát a využívat dostupné zdroje a můj život je teď o mnoho bohatší.“ (R1)

- „Inštruktáž pri výkone práce - keď deti učím upratovať, koučovanie partnera, tam nestačí instruktáž.“ (R9)
- „Nadhled a sebevědomí.“ (R11)
- „Všechno se hodí, vždycky záleží na dané situaci.“ (R13)
- „V osobním životě je to větší sebevědomí, komunikace s lidmi a jejich pochopení.“ (R14)
- „V osobním životě je pro mě největším přínosem schopnost vidět věci z více stran (myslím si, že důsledkem studia je právě upevnění či rozvoj této schopnosti).“ (R20)
- „V osobním životě..především Gerontagogika.“ (R12)
- „Pro osobní život mě velmi zaujal např. předmět sociální komunikace, který byl velmi poutavě dr. Špatenkovou podán.“ (R18)
- „…v osobním životě poznatky z psychologie, práva.“ (R19)

Největší přínos studia

Z výpovědí je patrné, že studium bylo pro každého alespoň v něčem přínosné a k něčemu jej využil. Za největší přínos studia respondenti nejčastěji považují nabyté poznatky a jejich uplatnění v praxi, nadhled, rozšíření obzorů, nové přátele a získání diplomu.

- „Studium považuji za jednu z nejdůležitějších etap svého života. Má pro mě velký význam. Největší přínos pro mě osobně je, že téměř vše moho využít ve svém profesním životě…“ (R1)
- „Pre mna bolo najvacsim prinosom samotne studium. Zacala som studovat prave preto, aby som ziskala kvalifikaciu pre pracu andragoga, ktoru som nemohla vykonavat.“ (R7)
- „Najväčším prínosom je vzájomné previazanie a vzájomné pochopenie jednotlivých zdanlivo nesúvisiach disciplín, ktoré sa vžak naozaj dopĺňajú a prelínajú. Získala som nie len obsiahnutie jednotlivých disciplín, ale aj nadhľad, syntézu. V neposlednom

rade aj rozšírenie ľudských obzorov a aj trocha osvietenia za čo vďačím najmä prof. Šimkovi…“ (R8)

- „Za největší přínos studia považuji získání nových poznatků z oblasti andragogiky, sociologie, lidských zdrojů, možnost jejich vuyžití nejen v pracovním životě.“ (R19)
- „Největším přínosem studia bylo propojení teorie s praxí a získání nových kontaktů z oblasti, ve které se pohybuji.“ (R18)
- „Schopnost skloubit studium s dalšími oblastmi života, schopnost pracovat s odbornou literaturou, širší rozhled v oboru, ve kterém momentálně nepracuji.“ (R15)
- „Za největší přínos studia považuji jednak všechny nově nabyté znalosti a dovednosti, ale pak také to, že jsem poznala hodně nových a zajímavých lidí, jak vyučujících, tak i spolužáků, kteří obohatili můj život.“ (R14)
- „Rozšíření obzoru, nové zájmy, osobní růst, noví přátelé.“ (R13)
- „Kontakty se spolužáky a lektory.“ (R11)
- „Největší přínos studia je bohužel v dnešní společnosti diplom, protože ho musíte mít a nezáleží na kvalitě školy (UJAK).“ (R17)
- „Diplom, získání životního nadhledu.“ (R2)

4.5 Celkový dojem

Tato kategorie pojednává o celkové kvalitě studia Andragogiky v kombinované formě na Univerzitě Palackého v Olomouci. V podkategorii „Návrhy zlepšení“ se respondenti vyjadřovali k tomu, jak a v čem je potřeba studium ještě vylepšit a zkvalitnit. Ve druhé podkategorii „Srovnání s jinou školou“ respondenti, kteří měli zkušenost také se studiem na jiné vysoké škole, srovnávali kvalitu těchto studií.

Většina respondentů považuje studium za kvalitní. Kvalita studia spočívala jak v obsahu studia, tak také v pedagogickém sboru. Kriticky se někteří vyjadřovali k odtažitosti studia od praxe, méně kvalitním podkladům pro andragogiku a povrchnímu probírání studijní látky.

- „Za kvalitní považuji celkovou atmosféru a úroveň pedagofického sboru. Odborníci na svých místech.“ (R1)
- „Kvalitní lektorský sbor, přátelský přístup.“ (R2)
- „Umí nasměřovat do oblasti s širokým záběrem a umožní orientaci v oboru (prohlubování informací je pak již na studentovi). To plyne z opravdu široké oblasti pro uplatnění absolventů.“ (R3)
- „Považuji studium za kvalitní, obsahem, vyučujícími, tradicí předmětu v Olomouci.“ (R4)
- „Štúdium považujem za prevažne veľmi kvalitné hlavne vďaka profesionálnemu prístupu, kvalitným vyučujúcim a Šimkovskému genius loci, ktorý "vďaka" politickým treniciam na škole strácal na sile, čo bolo cítiť najmä na konci štúdia. Prof. Šimek vytváral veľmi kultivované prostredie, osvietené.“ (R8)
- „Zaměřené prakticky, založené na teorii a vědě, skvělá ukázka aplikace pedagogiky dospělých v praxi.“ (R11)
- „Kvalita studia na vysoké úrovni, ale chybí sepětí s praxi!!“ (R5)
- „Kvalita vyučujúcich, menej kvalitné podklady k andragogike, metodológiám.“ (R9)
- „Libi se mi, ze drzi smer s dobou a zabyva se modernimi tematikami (coaching, assesment centre, geronto..), avsak bohuzel nic z toho neprobira dost do hloubky, aby pak absolvent napr. mohl v praxi pripravovat AC, nebo byt coachem. To je trosku skoda.“ (R10)

- **Návrhy zlepšení**

V této části jsou reakce respondentů na to, co v průběhu studia nebylo na tak dobré úrovni a bylo by potřeba to vylepšit a zkvalitnit. Návrhů padlo hodně, podle respondentů je potřeba více praktických disciplín, rozšíření pedagogického sboru o další odborníky, vytvoření uceleného studijního materiálu pro andragogiku a metodologii, zvýšení podílu prezenční formy výuky, více volnosti v rozhodování a možnost zaměření se na určitou oblast,

která dotyčného zajímá a té se věnovat do hloubky, výměna některých vyučujících.

- „Zavedení více praktických disciplín - lektorské dovednosti.“ (R3)
- „Ku skvalitneniu by prispeli, dľa môho názoru, praktickejšie predmety a najmä pokiaľ by vôbec niekoho zaujímal môj názor. Pretože celý čas štúdia nám bolo "otrieskavané" o hlavu, že náš študentský názor nikoho nezaujíma. (…) ale my niektorí študenti sme disponovali praktickými skúsenosťami, ktorými však bola akoby opovrhované.“ (R8)
- „Výměna některých lektorů, zejména externistů.“ (R11)
- „Změnila bych snad jen některé vyučující, např. p. Bezchlebu, Hausera... a doporučila bych, aby vznikl ucelený studijní materiál na andragogiku. Úvod do andragogiky byl velmi přínosný, ale andragogických předmětů jsme měli poměrně hodně a materiálů málo ve srovnání s dalšími předměty. Jednalo o nejtěžší předmět s nejmenší podporou, co se skript týče.“ (R18)
- „Konkrétne podklady na štátnice andragogiky, podklady na metodológie tak, aby ich mal študent k dispozícii, nie je problém študovať, je časovo náročné vyhľadávať a tápať.“ (R9)
- „…vypracovat širší tým zapálených a obecně známých odborníků, aby nebyl obor postaven jen na PhDr.Dušanovi Šimkovi.“ (R6)
- „Lépe by se dal využít LMS UNIFOR, přišel mi málo akční a pružný.“ (R1)
- „Dala bych studentum vic volnosti aby se mohli zamerit na tematiku, ktere je pro ne prinosna (e.g. nekomu se bude vice hodit sociol. vyzkum, nekomu zase psychologie, nebo HR) a vzit ji vice do hloubky. Od kazdeho trosku a nic poradne...tohle by prece nemel byt gympl.“ (R10)
- „Větší podíl prezenční formy studia, větší angažovanost pedagogů a více možností komunikovat přes internet.“ (R15)

- **Srovnání s jinou školou**

Čtyři respondenti, kteří nestudovali pouze na Univerzitě Palackého v Olomouci, měli možnost srovnávat toto studium se studiem na jiné univerzitě. Ve všech případech bylo podle respondentů studium na UPOL kvalitnější.

- „Studium andragogiky v Olomouci a v Bratislave sa nedalo porovnat. Obsahovo, vyucujucimi, proste vsetkym Olomouc Bratislavu prevysoval.“ (R7)
- „Mam srovnani v Bc. studiem na Univ. Pardubice a studium v Olomouci bylo kvalitnejsi, mozna uz proto, ze se konalo o 12 let pozdeji a vyukove metody byly modernejsi (neslo jen o ciste biflovani definic ale bylo propojeno s praxi).“ (R10)
- „Mám možnost srovnání s PřF UK a tady UP naprosto vede - a o hodně...“ (R16)
- „Považuji studium na UPOL za kvalitní ve srovnání se znalostmi např. z UJAK. Jsem ráda, že jsem studovala právě na UPOL.“ (R17)

Dva respondenti studovali bakalářské studium andragogiky v Telči pod záštitou Univerzity Palackého a považují toto studium za stejně kvalitní jako v Olomouci. Pedagogové byli rovněž na vysoké úrovni a studium probíhalo za stejných podmínek jako v Olomouci.

4.6 Doporučení studia

Všech dvacet respondentů by studium Andragogiky na Univerzitě Palackého v Olomouci doporučilo svým známým, z čehož můžeme vyvodit, že nikdo z respondentů se během studia nesetkal s nikterak závažným problémem, který by vedl k negativnímu vnímání celkové kvality studia. Můžeme tedy předpokládat, že všichni respondenti byli se studiem více či méně spokojeni.

- „Kvalitní přístup pedagogického sboru, široký záběr studia, široké uplatnění uchazečů, na kombinovaném studiu nejsou jazyky (problém střední generace studentů).“ (R3)
- „Dobré reference oboru, univerzita s historií a kvalitním zázemím, (…) příjemná atmosféra v přátelském duchu, získání odborných znalostí.“ (R6)
- „Partnerský a individuální přístup, skvělá skladba předmětů, pojetí andragogiky v Olomouci dává širší pohled na práci s dospělým.“ (R11)
- „Příjemné studium, vstřícní vyučující, nadstandardní služby, výborná péče o studenta.“ (R18)
- „Doporučila - väčšina kvalitných tútorov s unikátnym prístupom ku študentom, pri tejto škole som vyrástla osobnostne, ľudí už riadim nie len srdcom ale aj rozumom (aspoň si myslím), (…) dalo mi to veľa nie len do profesijného života ale aj do osobného (…). Venujem sa vzdelávaniu robotníkov, inštruktážam a koučingu a to všetko som tu dostala tak, že to viem využiť a využívam, som vzdelaná pre prax (môj zamestnávateľ šetrí náklady na vzdelávanie ľudí externou formou, nakoľko poznám prostredie, vzdelávacie potreby a prekoncepty účastníkov).“ (R9)
- „Za prof. Šimka to bolo perfektný a osvietený odbor, kde študent rástol po odbornej, ale aj osobnostnej stránke a aj vďaka iným vyučujúcim.“ (R8)
- „Doporučila. Pod vedením pana profesora Šimka bude mít Andragogika vždy správný směr !!!“ (R12)
- „Protože, zdejší studium je šancí. Ukážou Vám zde jak se můžete rozvíjet.“ (R20)

5 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Dotazníkové šetření s otevřenými otázkami nám odhalilo mnoho dílčích aspektů studia tak, jak je vnímají absolventi. Absolventi se vyjádřili, které aspekty studia považují za kvalitní a které se jeví za problematické.

Četnost výuky byla pro více než polovinu respondentů dostačující a vyhovující vzhledem k tomu, že pracují. Několik respondentů se však vyjádřilo, že by uvítalo intenzivnější setkávání, jelikož za tak málo času věnovaného jednotlivým předmětům není možné probrat věci hlouběji a stát se odborníkem v dané oblasti. Tutoriály (prezenční výuka) jsou totiž podle jejich slov přínosnější než samostudium díky tomu, že zde dochází k předávání důležitých informací a zkušeností druhých, které ve studijních materiálech nenaleznou. Tutoriály však podle některých ztrácely smysl, pokud na nich byla přednášena pouze látka běžně dostupná ve studijních materiálech a literatuře, kterou si mohli studenti přečíst sami.

Respondenti se shodli na několika předmětech, které pro ně byly přínosné a které ve své praxi nebo osobním životě využili. Mezi tyto předměty patří andragogika, vzdělávání dospělých, sociologie, firemní vzdělávání, psychologie. Za přínosné považovali respondenti předměty, které byly hojně prokládány praktickými příklady. Podle některých však takových disciplín bylo málo a studium by mělo být doplněno o více praktických předmětů. Za jednoznačně zbytečný předmět respondenti označili Assesment centrum a i jiné volitelné předměty byly mnohdy bezúčelné. Co se týče náročnosti studia na přípravu, respondenti se většinou shodli na tom, že byla přiměřená studiu.

Respondenti byli většinou spokojeni s dostupností základních studijních materiálů. Pokud si zaplatili studijní servisní služby (doplňkové činnosti), měli skrze e-learningový portál LMS Unifor přístup téměř ke všem studijním materiálům. Avšak ne ke všem předmětům byly nějaké materiály vytvořeny a respondenti by uvítali, kdyby byly vypracovány studijní materi-

ály ke všem předmětům, nejlépe v podobě skript i vzhledem k tomu, že ne veškerá literatura byla dostupná.

E-learningová podpora LMS Unifor byla pro studenty (absolventy) užitečným nástrojem, který využívali především k zajišťování studijních materiálů, odevzdávání úkolů a ke komunikaci s vyučujícími a spolužáky.

Názory na studijní servisní služby pro studenty se lišily. Jedna část respondentů byla s poskytovanými službami spokojená, někteří však dodali, že dobrá kvalita poskytovaných služeb souvisela s jednotlivými vyučujícími, a také s tím, že si zaplatili „nadstandard“. Druhá část respondentů nebyla se službami zcela spokojená, nicméně ani jeden z respondentů neuvedl důvod této nespokojenosti a těžko tedy můžeme hledat řešení vedoucí ke zlepšení. Několik respondentů však ocenilo individuální přístup týkající se upomínek na důležité termíny, vypisování termínů na zkoušky a také konzultací, kterých mohli studenti využívat po domluvě s vyučujícím (tutorem) i o víkendu. Co se týče samotných konzultací s vyučujícími, očekávala jsem, že budou studenti vzhledem k pracovnímu vytížení upřednostňovat a využívat spíše konzultace skrze internet, což se nepotvrdilo, a studenti využívali obou forem konzultací.

Pedagogický přístup vyučujících (tutorů) byl ve většině případů hodnocen jako partnerský a rovnocenný. Téměř ve všech odpovědích však zaznělo, že se během studia setkali také s autoritativním přístupem, což se odvíjelo od konkrétních vyučujících. Pedagogické dovednosti vyučujících (tutorů) byly podle většiny na vysoké úrovni, což znamená, že většina vyučujících nejsou pouze odborníky v dané oblasti, ale jsou také pedagogickými odborníky. Za největší odborníky, se kterými se během studia setkali, považují respondenti především Prof. PhDr. Šimka, Mgr. Bartoňkovou, Ph.D. a PhDr. Mgr. Špatenkovou, Ph.D.

Téměř všechny předměty byly podle respondentů prokládány praktickými příklady, nejvíce však v předmětech Mgr. Bartoňkové, Ph.D., PhDr. Mgr. Špatenkové, Ph.D. a PhDr. Kubátové, Ph.D., což respondenti ocenili.

Hlavním důvodem studia většiny respondentů bylo, že získané znalosti a dovednosti uplatní ve svém zaměstnání, jelikož téměř všichni pracují v oboru. Z výpovědí vyplývá, že většina respondentů alespoň část poznatků nabytých během studia využívá také v praxi. Za přínosné předměty, z nichž čerpají při výkonu své profese, považují firemní vzdělávání, předměty týkající se teorií vzdělávání, projektování vzdělávací akce, psychologie dospělých, komunikační dovednosti a andragogiku.

Ve většině případů bylo studium přínosem také v osobním životě respondentů, ovšem pro každého jiným způsobem. Někomu studium dodalo sebevědomí, někomu pomohlo v rozvoji komunikace, využívaní a zpracovávání dostupných zdrojů atd. Někdo využil poznatky z psychologie, někdo z práva, jiný z gerontagogiky, sociální komunikace atd. Za největší přínos studia respondenti nejčastěji považují nabyté poznatky a jejich uplatnění v praxi, nadhled, rozšíření obzorů, nové přátele a získání diplomu.

Studium je většinou respondentů považováno za velmi kvalitní jak obsahem studia, tak také pedagogickým sborem. Kriticky se někteří vyjadřovali k odtažitosti studia od praxe, méně kvalitním podkladům pro andragogiku a povrchnímu probírání studijní látky. V návaznosti na to měli respondenti možnost vyjádřit se k případným změnám, které by studium ještě více zkvalitnily. Z odpovědí lze vyčíst, že je potřeba více praktických disciplín, rozšíření pedagogického sboru o další odborníky, vytvoření uceleného studijního materiálu pro andragogiku a metodologii, zvýšení podílu prezenční formy výuky, více volnosti v rozhodování a možnost zaměření se na určitou oblast, která dotyčného zajímá a té se věnovat do hloubky, výměna některých vyučujících.

Absolventi, kteří kromě studia na UPOL absolvovali ještě studium na jiné vysoké škole srovnávali kvalitu studia těchto škol. Všichni čtyři respondenti, kteří měli možnost srovnání, označili studium na UPOL za kvalitnější jak obsahem, vyučujícími, výukovými metodami, tak také propojeností s praxí.

Všech dvacet respondentů by studium Andragogiky na UPOL doporučilo svým známým, což svědčí o tom, že absolventi byli se svým studiem spokojeni a v průběhu studia se nesetkali s žádným obzvlášť závažným problémem, který by negativně ovlivnil jejich vnímání na celkovou kvalitu studia.

ZÁVĚR

Cílem práce bylo zjistit, jak vnímají absolventi magisterského kombinovaného studia Andragogiky své studium na Univerzitě Palackého v Olomouci. Zjistit, v čem účastníci vnímají toto studium za kvalitní, přínosné a užitečné, jak byli spokojeni s organizací a nastavením studia a které znalosti a dovednosti získané v průběhu studia využívají v praxi.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že respondenti považují studium za kvalitní i přesto, že se během svého studia někteří setkali s určitými problémy, které by bylo potřeba odstranit, v důsledku čehož by se studium zkvalitnilo. Kvalita studia spočívá jak v obsahu studia, tak také v zastoupení pedagogického sboru. Respondenti poukazovali na potřebu více praktických disciplín, kvalitnějších podkladů k některým předmětům, rozšíření pedagogického sboru o další odborníky, zvýšení podílu prezenční formy výuky vzhledem k tomu, že učivo nebylo probíráno do hloubky, ale pouze povrchně. Velmi dobrým zjištěním také je, že většina respondentů využívá znalosti a dovednosti získané během studia v praxi při řízení pracovníků, vzdělávání zaměstnanců, projektování vzdělávacích akcí, evaluaci, v komunikaci atd.

Se získanými informacemi by se dalo pracovat a rozšiřovat je dalšími výzkumnými šetřeními, které by si nejspíš žádaly hlubší sondu a následně hlubší analýzu. Diplomová práce bude k dispozici akademické obci i veřejnosti a její výsledky mohou být podnětem pro zlepšení studijního programu i celkového prostředí školy. Výsledky výzkumu mohou sloužit také jako informační materiál pro potenciální uchazeče o studium.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BARTOŇKOVÁ, Hana a Dušan ŠIMEK, 2002. *Andragogika. Studijní texty pro distanční studium.* Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0394-3.
2. BARTOŇKOVÁ, Hana, 2010. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, ISBN 978-80-247-2914-5.
3. BENEŠ, Milan, 2008. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2580-2.
4. BENEŠ, Milan, 2001. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-381-4.
5. CLEMENT, P. a J. JONES, 2006. *The Diversity training handbook: A practical guide to understanding & changing attitudes.* Londýn: Kogan Page Ltd.
6. CORBIN, Juliet a Anselm L. STRAUSS, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu,* Boskovice : ALBERT. ISBN 80-85834-60-X.
7. GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
8. CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
9. CHVÁL, Martin a kol, 2012. *Školy na cestě ke kvalitě: systém podpory autoevaluace škol v ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87652-47-3.
10. JOCHMANN, Vladimír, 1992. Výchova dospělých - andragogika. In: *Varia sociologica et andragogica*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 11 - 21. ISBN 8070670738.
11. KIRKPATRICK, Donald L. and James D. KIRKPATRICK, 2008. *Evaluating training programs: The four levels.* 3rd Ed. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, ISBN 978-1-57675-348-4.
12. MAREŠ, Jiří a Šárka DOŠLÁ, 2008. *Studentské posuzování kvality výuky na celouniverzitní úrovni.* Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-075-3.

13. MŠMT, 2009. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. [online]. [citováno 2013-12-02]. Dostupné z www: http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha?highlightWords=bílá+kniha+terciálního+vzdělávání
14. MUNI, 2003-2011. *Průzkumy mezi absolventy.* [online]. [cit. 2014-01-04] Dostupný z: https://www.muni.cz/general/evaluation/graduates?lang=cs
15. PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER, 2008. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, ISBN 978-80-86723-58-7.
16. PALÁN, Zdeněk, 2002a. *Andragogický slovník*. Doplněná a rozšířená elektronická verze "Lidské zdroje - Výkladový slovník". (online) Dostupné z: http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik
17. PALÁN, Zdeněk, 2002b. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského.
18. POL, Milan, 2007. *Škola v proměnách*. Brno: MU, ISBN 978-80-210-4499-9.
19. PROKOPENKO, Josef a Milan KUBR, 1996. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 80-7169-250-6.
20. PRŮCHA, Jan, 2010. *Česká andragogika na vzestupu*. Studie. Pedagogická orientace, 2010, roč. 20, č. 4. Katedra andragogiky a personálního řízení, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
21. PRŮCHA, Jan, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
22. PRŮCHA, Jan, 1996. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. ISBN 80-210-1333-8.
23. PŮŽA, Bedřich, CARDOVÁ, Jarmila a Milada SUCHOMELOVÁ., 1999. *Hodnocení vysokoškolské výuky studenty Brno 14. září 1999*. Sborník referátů. Masarykova univerzita, Přírodovědecká fakulta, ISBN 80 -210 -2171 -3.

24. RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, 2008. *Učíme se po celý život?: O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5859-0.
25. ROZVOJOVÉ A PORADENSKÉ CENTRUM VŠE, 2012. *Uplatnění absolventů VŠE a hodnocení absolvovaného studia: na základě průzkumu absolventů z let 2005/06 a 2010/11*. [online]. [cit. 2014-01-04]. Dostupný z: http://rpc.vse.cz/doc/1050
26. ŠIMEK, Dušan, 1996. *Základy andragogiky*. Olomouc.
27. ŠRÉDL, Karel, 2004. *Hodnocení kvality (a akreditace) ve vysokém školství ČR.* Sborník z konference, 22. 9. 2004 Praha. PEF, ČZU v Praze. Praha: PEF, ČZU v Praze. [online]. [cit. 2014-01-07]. Dostupný z www: http://www.agris.cz/Content/files/main_files/61/139360/sredl.pdf
28. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
29. UPOL, 2013 *Informační průvodce studiem. Základní informace pro studenty v kombinované formě studia. Andragogika v profilaci na personální management, Sociální práce, Andragogika.* [online]. [cit. 2014-01-15]. Dostupný z: http://www.ksoc.upol.cz/fileadmin/ksa/aktuality/pruvodce-ks.pdf
30. UPOL, 2010. *Informační průvodce studiem. Andragogika.*
31. UPOL, 2012. *Navazující magisterské studium oboru Andragogika (kombinovaná forma studia)*. [online]. [cit. 2014-01-15]. Dostupný z: http://www.ksoc.upol.cz/pro_uchazece/profily_studijnich_oboru/nav_mgr_andragogika_kombinovana.html
32. UPOL, 2012. *Profily studijních oborů*. [online]. [cit. 2014-01-15]. Dostupný z: http://www.ksoc.upol.cz/pro_uchazece/profily_studijnich_oboru.html

33. WITZANY, Jiří, 2002. *Příspěvek k diskusi o kvalitě studia*. Česká konference rektorů, Praha. [online]. [citováno 2014-02-01]. Dostupný z www: <http://crc.muni.cz/documents/witzany .html>
34. ZÁKON 111/1998 Sb., zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, 2009. [online]. [cit. 2014-01-04] Dostupný z www: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach

PŘÍLOHA: DOTAZNÍK

Vážení absolventi andragogiky,

UPOL si velmi váží svých současných i bývalých studentů a má zájem na dalším rozvoji svých studijních programů, a také na propojení získaných znalostí a dovedností s požadavky zaměstnavatelů. Z tohoto důvodu si Vás dovoluji požádat o zhodnocení Vašeho navazujícího magisterského studia Andragogiky v kombinované formě na UPOL. Vaše postřehy mohou být cenným podnětem pro zlepšení studijního programu i celkového prostředí školy. Věnujte tedy, prosím, pár minut Vašeho času vyplnění tohoto dotazníku a pomozte tak zkvalitnit studijní obor, který jste vy sami studovali.

Po spuštění tohoto internetového odkazu http://www.survio.com/survey/d/I8Q7D1Y0Y0Y8L2D6O se Vám zobrazí online dotazník, který je zcela anonymní a zabere Vám cca 10 minut. Dotazník obsahuje 6 otevřených otázek, které jsou pojaty velmi obecně. Proto prvních 5 otázek obsahuje 3-4 podotázky, které zahrnují všechno to, co je pro dané hodnocení důležité a na co byste se měli pokusit odpovědět.

Výsledky výzkumu budou součástí mé diplomové práce pod vedením Prof. PhDr. Dušana Šimka s názvem Opožděné evaluace (Hodnocení studia absolventy kombinovaného studia), jež bude dostupná na webových stránkách školy a bude využita při úvahách o dalších cestách kombinovaného studia.

Předem moc děkuji za Vaši pomoc, která je jednou z cest, jak eliminovat nedostatky studia a jak se přiblížit požadavkům studentů.

S pozdravem Monika Rejlová, studentka 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociologie – andragogika

DOTAZNÍK

1. **Co se Vám na studiu líbilo/nelíbilo?**
   - Jak Vám vyhovovala četnost školní výuky (tutoriálů), respektive podíl distanční a prezenční formy výuky?
   - Byla pro Vás účast na tutoriálech přínosná nebo pro Vás bylo přínosnější spíše samostudium? Uveďte proč.

- Které předměty považujete za přínosné, které za nepotřebné a které Vám chyběly?
- Jak byste zhodnotil/a obtížnost studia z hlediska náročnosti na přípravu?

2. **Jak byste zhodnotil/a průběh a organizaci studia?**
   - Jak hodnotíte dostupnost studijních materiálů? (e-learningová podpora, tištěné materiály, skripta, dostupnost základní a doporučené literatury)
   - Za jakým účelem jste nejčastěji využíval/a e-learningovou podporu LMS Unifor?
   - Jak byste zhodnotil/a úroveň studijních servisních služeb (konzultací, studijního poradenství, individuálního přístupu, zkoušek a zápočtů atd.)?
   - Jakou formu konzultací s vyučujícími jste spíše upřednostňoval/a a proč? (tváří v tvář nebo skrze internetové prostředí LMS Unifor)

3. **Jak byste zhodnotil/a vyučující?**
   - Jak souhrnně vnímáte jejich pedagogický přístup? (rovnocenný a partnerský přístup nebo spíše autoritativní přístup s odstupem, kde je student pouze pasivním příjemcem informací)
   - Jak souhrnně vnímáte jejich pedagogické dovednosti? (srozumitelnost projevu, komunikace se studenty, objektivita hodnocení)
   - Ve kterých disciplínách byla teorie doplňována také praktickými příklady?

4. **V čem Vám bylo/je studium přínosem ve Vašem zaměstnání/praxi, popřípadě v osobním životě?**
   - Které znalosti a dovednosti, jež nyní využíváte v praxi, jste si během studia osvojil/a?

- Které znalosti a dovednosti, jež jste si během studia osvojil/a, Vám byly přínosné v osobním životě?
- Co považujete za největší přínos studia?

5. **Jak hodnotíte celkovou kvalitu studia?**
   - V čem považujete toto studium za kvalitní a v čem za méně kvalitní, popřípadě nekvalitní?
   - Jaké změny by podle Vás zkvalitnily tento studijní program?
   - Máte možnost srovnání tohoto studia se studiem na jiné vysoké škole (např. předchozí bakalářské studium nebo jiné souběžně studované magisterské studium)? Pokud ano, můžete uvést, v čem bylo studium na UPOL KSA lepší nebo naopak horší?

6. **Proč byste doporučil/a nebo nedoporučil/a studium andragogiky na Univerzitě Palackého v kombinované formě svým známým?**