

JAK POZNÁME KVALITNÍ KOMBINOVANÉ STUDIUM? PILÍŘE KVALITY V HODNOCENÍ ZRALÝMI STUDENTY

IDENTIFYING THE QUALITY OF PART-TIME STUDIES: MATURE STUDENT PERSPECTIVES

KARLA BRÜCKNEROVÁ

Abstrakt

Cílem článku je zjistit, na základě jakých kritérií konstruují zralí studenti (nad 26 let) kombinovaného studia pedagogických (učitelských i neučitelských) oborů hodnocení kvality svého vysokoškolského studia. K naplnění cíle využívám 28 narativních rozhovorů, v nichž kombinovaní studenti popisují svoji cestu studiem. Na základě tří kol kvalitativní analýzy (iniciální kódování, identifikace a analýza hodnotících výpovědí, analýza významu jednotlivých hodnotících výpovědí pro jednotlivé respondenty) představím čtyři pilíře kvality, které mají hlavní slovo v hodnotících soudech zralých studentů pedagogických oborů. Prvním pilířem je partnerský přístup ke studentům indikovaný vnímavostí učitele a způsobem nastavení pravidel. Druhým pilířem je vnímaná smysluplnost na úrovni kurikula předmětů a celkové koncepce studijního programu. Třetím pilířem je optimální náročnost studia indikovaná na jedné straně důstojnými standardy a na straně druhé podřízeností náročnosti cíli studia. Čtvrtým pilířem je didaktická kvalita prezenční výuky i online podpory. V závěru textu navrhuji postup, jak kvalitu studia v očích kombinovaných studentů efektivně zvyšovat.

Klíčová slova

kvalita ve vysokém školství, hodnocení kvality služby, kombinované studium, zralí studenti, pedagogické obory, kvalitativní výzkum

Abstract

The article aims to determine criteria that mature part-time students studying for education (teaching and non-teaching) degrees use to evaluate the quality of their higher education studies. Twenty-eight narrative interviews describing mature students' educational paths are analyzed (initial coding, analysis of evaluative statements, and contextualizing statements in narratives). The four pillars of quality perceived by mature students are identified. The first pillar, the attitude toward students, is indicated by interaction style and by

ways of setting rules. The second pillar equals the meaningfulness of the subject curriculum and the program curriculum. The third pillar represents the optimal level of demands indicated by keeping educational standards and subordination demands to overall study goals. The fourth pillar depicts the instructional quality for both teaching and online materials. Finally, recommendations for significant quality enhancement are offered.

Keywords

quality in higher education, quality service assessment, part-time studies, mature students, educational degree program, qualitative analysis

Úvod

Jak poznáme kvalitní vysokoškolské studium? Podle počtu studentů, kteří se na ně hlásí? Nebo podle toho, jak připraví absolventy na vykonávání konkrétní profese? Podle toho, nakolik se studenti účastní mezinárodních mobilit? Anebo podle toho, nakolik jsou s ním spokojeni studenti, kteří si jej zvolili?

To, jakou odpověď zvolíme, se přirozeně odvíjí od toho, co považujeme za kvalitu. Parri (2006) pojmenovává základní možnosti, které při vymezení kvality vysokoškolského studia máme. Můžeme položit rovnítko mezi kvalitou a excelencí, pak bude míra kvality vysokých škol a studia na nich dána pozicí na některém z mezinárodních žebříčků (Bartoš & Nosek, 2016). V takovém pojetí budou excelentní kvality dosahovat jen nemnozí. Kvalitu můžeme ale identifikovat i méně kompetitivně, jako naplnění standardů, které jsou kladeny před vysoké školy buď zvnějšku, či si je vytvářejí samotné vzdělávací instituce (Parri, 2006). Odlišné je posuzování kvality skrze finanční efektivitu, při němž se snažíme spočítat, nakolik se investice do vysokoškolského vzdělávání ekonomicky vyplatí. Tento přístup můžeme vnímat ale i šířeji, jako rozvahu nad tím, zda se studentům vrátí se ziskem čas, energie a úsilí, které do studia vložili (Hatcher et al., 1992). Kvalitu můžeme rozpoznávat také podle toho, nakolik u studentů dochází k proměně jejich dovedností, znalostí, postojů a hodnot (MŠMT, 2020). Kvalitu můžeme ale také posuzovat na základě toho, nakolik vysokoškolská instituce naplňuje očekávání a potřeby jednotlivých zájmových skupin, tedy například studentů, zaměstnavatelů, akademiků či rodičů (Chua, 2004), a to je cesta, kterou se vydám v tomto textu.

Protože se však potřeby jednotlivých skupin mohou významně lišit, budu se věnovat pouze pohledu studentů. A vzhledem k tomu, že současná studentská populace je diverzifikovanější než kdy dříve (srov. Brücknerová & Rabušicová, 2019), budu hledat kvalitu skrze vnímání zralých studentů pedagogických oborů studujících v kombinovaném studiu. Cílem článku je tedy zjistit, na základě jakých kritérií konstruují zralí studenti (nad 26 let)

kombinovaného studia pedagogických (učitelských i neučitelských) oborů své hodnocení kvality vysokoškolského studia. Nejprve vysvětlím úskalí využívaných nástrojů k zjišťování toho, jak studenti vnímají kvalitu svého studia. Na tomto základě použiji kvalitativní analýzu rozhovorů k tomu, abych identifikovala čtyři pilíře kvality, které mají hlavní slovo v hodnoticích soudech zralých studentů pedagogických oborů. V závěru textu navrhnou, jak by bylo možné kvalitu studia v očích kombinovaných studentů efektivně zvyšovat.

Zralí studenti pedagogických oborů v kombinovaném studiu

Za zralé studenty považují osoby studující bakalářské či magisterské studium ve věku 26 let a vyšším (Novotný et al., 2019). Tito zralí studenti si do studia přinášejí rozsáhlejší životní i pracovní zkušenosti, což má podle některých výzkumů pozitivní vliv na jejich odolnost a odhodlání ve studiu uspět (Chung et al., 2017). Životní a profesní zkušenosti se patrně pozitivně odrážejí i na vyšších hodnotách jejich vnitřní motivace, neboť vědí poměrně přesně, proč studují a co jim studium může přinést (Novotný et al., 2019). Jejich zkušenosti se mohou i pozitivně projevit na hloubkovém přístupu k učení i na uvědomování si významu spolupráce s ostatními studenty (Hamilton & O'Dwyer, 2018). Se studiem ve vyšším věku se však nepojí jen výhody. Za klíčovou hrozbu pro studium zralých studentů je považována nutnost sladit rozmanité pracovní, rodinné a studijní povinnosti (Kaldí, 2009). Mimostudijní závazky se mohou stát se studiem prakticky neslučitelné (Brücknerová et al., 2020), což může vyústit až v neúspěšné ukončení studia (Rozvadská, 2020).

V České republice můžeme zralé studenty pedagogických oborů (učitelských i neučitelských, srov. Nařízení vlády č. 275/2016 Sb.) dávat do souvislosti i s legislativními změnami. Striktnější požadavky na kvalifikaci pedagogických pracovníků platné od roku 2015 (Zák. 197/2014 Sb.) vedou k tomu, že pedagogické obory nestudují jen studenti, které do studia přivádí touha po poznání, ale i ti, kteří jsou nuceni nastoupit do studia, aby neztratili svoje pedagogické zaměstnání (Brücknerová et al., 2020).

S možností sladit pracovní, rodinné a studijní závazky by zralým studentům měla pomoci kombinovaná forma studia, která má být (MŠMT, 2020):

rozvíjena tak, aby svou strukturou, způsobem organizace a metodami výuky odpovídala potřebám potenciálních uchazečů, tedy umožňovala sladění studia s pracovním a rodinným životem, reflektovala výsledky předchozího učení a flexibilně se přizpůsobovala proměňám poptávky (s. 28).

Nicméně v současném zastoupení zralých studentů podle šetření Eurostudent (Hauschildt et al., 2018) je Česká republika pod evropským průměrem (šetření zjišťuje hranici nad 25 let), a stejně tak pod evropským průměrem je i v počtu studentů, kteří vysokou školu absolvují s malými dětmi. Podobně Saar et al. (2014) konstatuje, že v postsocialistických zemích dospělí nejvýznamněji vnímají bariéry, které jim brání ve vstupu do terciárního vzdělávání. Tato data však můžeme vnímat pouze jako náповědu ohledně toho, jak se současným kombinovaným studiím v České republice daří reagovat na potřeby svých stávajících či potenciálních zralých studentů.

Kvalita jako zhodnocení zkušenosti

Přibližně kolem přelomu tisíciletí je uvažování o kvalitě ve vysokém školství ovlivněno jednoduchou marketingovou úvahou: pakliže klíčovým „zákazníkem“ vysokého školství jsou studenti, pak by se hodnocení této „služby“ mělo odvíjet od toho, jak kvalitu svého studia vnímají právě oni (Chua, 2004). Navzdory pohoršeným hlasům některých studií (srov. Guilbault, 2018) se tak do vysokého školství dostává pojem „kvalita služby“, tedy konstrukt zahrnující všechny aspekty produktu či služby, které mohou naplňovat deklarované či nevyjádřené potřeby klientů (Sultan & Wong, 2012). Evalua-ce kvality vysokých škol pak hledá relevantní aspekty „produktu“ a skrze dotazníky zjišťuje míru jejich naplňování.

Inspirace marketingem vedla i k přejímání marketingových nástrojů. Patrně nejrozšířenějším z nich se stal SERQUAL (Calvo-Porrall et al., 2013; De Oliveira & Ferreira, 2009; Galeeva, 2016). SERQUAL stojí na předpokladu, že naše hodnocení kvality služby je výsledkem srovnání námi zažívané zkušenosti s našimi očekáváním. Stanovuje pět dimenzí kvality, a to materiální zázemí, spolehlivost, komunikativnost, jistotu a empatii. V každé z těchto dimenzí studenti nejprve vyjádří, nakolik je pro ně konkrétní aspekt kvality významný, a poté to, jak si v tomto ohledu stojí jejich studium. Pomocí SERQUALu Calvo-Porrall et al. (2013) došli k závěru, že empatie učitelů spolu s materiálním zázemím jsou těmi nejdůležitějšími determinan-tami studentského hodnocení kvality. Galeevová (2016) u ruských studentů provedla dvě měření s odstupem pěti let, čímž dokladuje posun výsledků v několika kategoriích v čase. Zatímco celkové očekávání kvality se zvýšilo, její hodnocení pokleslo. Nejvyšší význam pro hodnocení kvality však v obou měřeních mělo to, jaké studium otevírá pracovní perspektivy. Podle některých autorů (Ali et al., 2016; Sultan & Wong, 2012) však srovnávání očekávání a aktuální zkušenosti snižuje spolehlivost výsledků.

Přejímání marketingových nástrojů pro hodnocení vysokých škol našlo přirozeně své kritiky. Za nejzásadnější považuji připomínku Srikanthana a Dalrymple (2003), kteří konstatují, že jsou složky vysokoškolské zkušenosti, pro které je marketingově orientovaná evaluace přiměřenější, jako jsou knihovní služby, administrativní zajištění studia či materiální zázemí. Naopak ty „služby“, jejichž poskytování tvoří samotné jádro vysokého školství, tedy vyučování a odborné vedení, bývají marketingově inspirovanými nástroji poněkud zjednodušovány a marginalizovány.

Od inspirace marketingem se proto odklánějí nástroje, které poukazují na to, že při zjišťování kvality vysokého školství je třeba stanovit specifické dimenze kvality významné právě pro vysokoškolskou zkušenost. Například Abdulah (2005) v nástroji HEdPERF měří akademické aspekty, neakademické aspekty, kurikulum, pověst a přístupnost vysokoškolského studia. Malajští studenti zahrnutí do Abdulahova vzorku považovali za rozhodující rys kvality přístupnost. Naopak v Japonsku Sultan a Wong (2010) operacionalizovali kvalitu pomocí osmi dimenzí, jimiž jsou spolehlivost, smysluplnost, schopnosti, kompetence, efektivita, management výjimečných situací, jistota a sylabus. Zde ke vnímání kvality nejvíce přispívala spolehlivost. Konečně v Řecku (Tsiniidou et al., 2010) při hodnocení váhy jednotlivých dimenzí kvality v Helénském dotazníku byly nejvýznamnější komunikační dovednosti učitelů. Shrňme, že výsledkem snah vystihnout obecně platná kritéria k posouzení kvality jsou poměrně protichůdná zjištění závisující na nástroji i konkrétní studentské populaci. I to může být důvod, proč mnohé výzkumy nechávají zaznít hlas studentů na úrovni konkrétních předmětů a teprve z takových dat jsou případně agregována data využívaná k evaluaci instituce (Blair & Noel, 2014).

Navzdory těmto limitům se Santini et al. (2017) pokusili vytvořit pomocí metaanalýzy integrující model, který by postihoval všechny aspekty vysokoškolské zkušenosti ovlivňující spokojenost studentů. Identifikovali 51 konstruktů, přičemž pouze u čtyř z nich se nepotvrdil vztah ke konstruktu spokojenosti, což autoři vysvětlují spíše jako důsledek metodologie původních studií než jako nutnou věcnou absenci vztahu. Nejsilnější vztah ke spokojenosti mělo vnímání hodnocení vzdělávacích výsledků ($r = 0,67$). Celkově se však jedná o model tak komplexní, že budeme jen stěží hledat jeho uplatnění při managementu kvality. Pokud ale spolu s Hernonem (2002) očekáváme od hodnocení kvality i to, že nám bude poskytovat vodítka ke zlepšení, bude třeba se patrně při hodnocení kvality vydat jinou cestou.

Je nutno na posouzení kvality rezignovat?

Můžeme tedy shrnout, že snaha zahrnout do jednoho kvantitativního nástroje všechny aspekty, které ovlivňují kvalitu studia pro všechny studenty napříč věkem, ročníkem, oborem a regionem, vychází poněkud naprázdno. I kdyby se nám totiž povedlo podat vyčerpávající výčet faktorů, budou mít patrně jinou váhu nejen oborově, ale také regionálně, či se tato váha bude proměňovat v průběhu studia (srov. Weerasinghe & Fernando, 2017). Tyto slabiny kvantitativně orientovaného zjišťování kvality by přirozeně mohl kompenzovat výzkum kvalitativní, jenž je však ve výzkumu kvality podstatně méně zastoupen (Abbas, 2020b), případně nevyužívá plně potenciálu bohatých kvalitativních dat (Abbas, 2020a).

Shrňme tedy, že vliv marketingu přinesl do hodnocení vysokých škol velmi významný obrat od hledání „objektivních“ kritérií kvality ke zjišťování toho, co si o kvalitě myslí sami studenti. Vliv marketingu patrně posílil ve vysokém školství pozornost k „hlasu studentů“ na různých místech vysokoškolského života a je příznačné, že tento koncept je až zpětně pedagogickými vědami konceptualizován (Canning, 2017; McLeod, 2011). Nyní tedy již není na stole ani tak diskuse, zda nechat hlas studentů při evaluaci zaznít, ale to, zda s tím, co tento hlas říká, budeme při snaze o zvyšování kvality pracovat (srov. Blair & Noel, 2014). Prvním krokem však zůstává využít potenciál pedagogického výzkumu k tomu, abychom zjistili, co je pro konkrétní skupiny studentů a jejich vnímání kvality skutečně významné (Srikanthan & Dalrymple, 2003). A to, domnívám se, je třeba udělat nejprve induktivně, na základě solidní analýzy otevřených a širokých výpovědí. V této studii takový postup zvolím pro zjištění kritérií, která jsou důležitá pro hodnocení kvality kombinovaného studia zralými studenty pedagogických oborů.

Metodologie

Pro zjištění kritérií kvality v této studii nepoužívám data, v nichž by studenti byli na kvalitu svého studia explicitně dotazováni, neboť cíleným dotazováním nemusíme postihnout neuvědomovaná kritéria kvality, ani význam, který deklarovaná kritéria kvality pro studentskou studijní zkušenost skutečně mají. Proto je to spíše celková vysokoškolská zkušenost, na niž bychom se měli ptát, chceme-li odhalit nejen uvědomované, ale i neuvědomované hodnotící mechanismy. Jako zvláště vhodné k tomuto účelu považuji použití narativního rozhovoru, neboť příběh sám o sobě působí jako síto pro to, aby byla zachycena právě ta kritéria, která jsou v něm a v jeho vnitřní logice významná.

Sběr dat

Data byla získána v rámci tříletého (2018–2020) výzkumného projektu usilujícího pomocí smíšeného výzkumného designu (Creswell & Clark, 2011) popsat netradiční studenty pedagogických oborů v České republice. Konkrétně pracuji s daty z druhé, kvalitativní fáze, v níž jsme pomocí individuálních narativních rozhovorů mapovali životní cesty vedoucí ke studiu a průchod samotným studiem (podrobněji viz Brücknerová et al., 2020). Respondenti na základě široce položené otázky nejprve písemně reflektovali klíčové body své studijní dráhy a na tomto základě vyprávěli svůj studijní příběh, přičemž v poslední fázi jsme se jako tazatelé doptávali na nejasnosti. Rozhovory trvaly přibližně od jedné do dvou a půl hodiny, přičemž respondenti byli vybíráni tak, aby byli heterogenní co do věku, předchozí studijní zkušenosti, oboru i navštěvované vysoké školy. Z tohoto datového korpusu vybírám 28 rozhovorů, jejichž respondenti studují v kombinovaném studiu a mají věk nad 26 let.

Tabulka 1
Popis vzorku

	Respondenti
Pohlaví	
Muž	B, F, K, T, Ť
Žena	A, B, C, D, E, G, H, J, L, M, N, O, P, Q, R, S, Š, U, V, W, X, Y, Z
Věk	
26–40	B, D, E, G, H, J, K, N, O, P, Q, S, T, W, Y
41–55	A, C, L, M, R, Š, Ť, U, X, Z,
55+	F, V
Studijní obor	
Učitelství obor	E, K, L, M, O, P, Q, S, Š, T, Ť, U, V
Neučitelství obor	A, B, C, D, F, G, H, J, N, R, Š, W, X, Y, Z

Způsob dotazování i fakt, že dotazující byli vysokoškolskými učiteli, mohly přirozeně zkreslit výběr témat, jimž se studenti rozhodli ve svých narativech věnovat, i povahu jejich hodnocení. Tento limit výzkumu jsme se snažili minimalizovat tím, že žádný z respondentů nebyl s tazatelem ve vztahu učitel–student a respondenti byli ujištěni o anonymitě, kterou důsledně dodržujeme, a to jak na úrovni respondenta, tak na úrovni oboru a instituce. Dále tento limit, domnívám se, alespoň částečně kompenzuje množství datového materiálu, délka rozhovorů i pestrost vzorku. Další limit, který je třeba zmínit, je ten, že data byla sbírána před pandemií, a je tedy pravděpodobné, že některé z oblastí studia (např. oblast e-learningu) se mohly významně proměnit.

Analýza dat

Analýza dat pro účely této studie probíhala ve třech fázích. Nejprve jsem datový korpus celý okódovala iniciálním kódováním v programu Atlas.ti. Sekvence, které byly součástí kódů vztahujících se ke studiu, prošly druhou vlnou kódování, pakliže v nich byl přítomen explicitně či implicitně hodnotící soud. Zacílené kódování v druhé vlně bylo vedeno otázkami: Jaká je intenzita a náboj hodnotícího soudu? K jakým aspektům studia se hodnotové soudy váží? Na základě jakých konkrétních událostí je hodnocení budováno? Výsledkem druhé fáze analýzy byly nově strukturované dvouúrovňové kódy (Friese, 2019) označující nejprve hodnocené charakteristiky studia (smysluplnost, náročnost ad.) a ve druhé části konkrétní významy, které respondenti těmto charakteristikám přisuzují (např. smysluplnost: využitelnost v praxi; smysluplnost: rozšíření obzorů). První část kódů byla základem pro tvorbu kategorií, které představovaly charakteristiky studia, jež jsou studenty hodnoceny.

Při třetí vlně analýzy jsem se vrátila k jednotlivým respondentům jako jednotkám analýzy a zjišťovala jsem, jaké je jejich celkové hodnocení studia a jaké charakteristiky se na tomto celkovém hodnocení podílejí jakou měrou. Při této integrující fázi jsem ještě upravila či sloučila některé kategorie tak, aby pokud možno byly konečné kategorie významné pro hodnocení studia všemi respondenty (Charmaz, 2006). Výsledkem třetí fáze byla volba čtyř kategorií, které označuji jako pilíře kvality studia.

Pilíře kvality kombinovaného studia v hodnocení zralými studenty

Na základě analýzy představím čtyři pilíře kvality, které mají hlavní slovo v hodnotících soudech zralých studentů pedagogických oborů. Jsou jimi: partnerský přístup ke studentům, smysluplnost, optimální náročnost a didaktická kvalita.

Pilíř první: Partnerský přístup ke studentům

Partnerským přístupem označuji takové nastavení komunikace mezi studentem a institucí, které neakcentuje hierarchické mocenské uspořádání, ale spíše staví na respektu k potřebám a specifikům zralých studentů. Tento pilíř kvality studia je ve vnímání studentů sycen dvěma indikátory – vnímavostí učitele a nastavením studijních pravidel.

Vnímavostí učitele rozumím to, jak učitel svým jednáním deklaruje vztah ke studentům (zda se jedná o vztah spíše vstřícný, či rezervovaný) a nakolik v hodinách aktivně pracuje s osobními i profesními názory a zájmy studentů (zda je vyhledává a je vůči nim otevřený, či naopak je spíše bez zájmu až odmítavý).

Očekávání na vnímavost učitele formuluje respondentka A:

Nechceme poslouchat „já to vím nejlíp a vy to budete dělat tak, jak jsem to řekl“. Já to chápu, že ten člověk (...) to zná lépe než my, (...) věnoval tomu celý svůj život, ale právě proto by nám to měl předávat tak, abychom my se v tom našli a chtěli ho minimálně aspoň v pár procentech následovat, a ne jenom si to odmemorovat, zavřít a zahodit.

Ve výpovědi je patrné, že studentka nezpochybňuje odbornost svého učitele. Staví však proti sobě přístup, který zve studenty k následování, a ten, jenž má za důsledek mechanické, na vnější motivaci založené vykonávání studijních povinností. Je to tedy nikoli odborná kvalita studia, ale právě partnerský přístup indikovaný vnímavostí učitele, který ovlivňuje to, nakolik budou studenti motivováni k ponoru do oboru, či zůstanou u povrchového „odmemorovat, zavřít, zahodit“.

V úvodu citace je patrná i jakási kolektivní shoda mezi zralými studenty. Nehledě na to, co vyučující znají nebo vědí, absence partnerského přístupu ve zralých studentech vzbuzuje nevoli. Jinými slovy, expertiza nezakládá legitimitu k direktivnímu přístupu, či dokonce aroganci. Expertiza je brána jako samozřejmý rys učitele vysoké školy, vždyť „tomu věnoval celý svůj život“. To, co však odlišuje kvalitního a nekvalitního vysokoškolského učitele v očích jeho zralých kombinovaných studentů, je jeho vstřícnost a ochota naslouchat.

Zkušenost studentů s vnímavostí učitele může vypadat ale i zcela opačně. Tak jednu ze svých vyučujících popisuje respondentka G: „...jedná s námi krásně a ještě nám toho strašně moc předá, to je úžasné. (...) A je to člověk, který k nám přistupuje jako k partnerům, vždy ta hodina byla o tom, co my děláme, jak to děláme, a ona respektovala to, s čím my jsme do té hodiny přišli.“

Zde je vyučující nejen odborníkem, ale jeho vnímavost je naplněna v obou polohách, jak ve vstřícnosti (jedná s námi krásně), tak v otevřenosti (respektuje to, s čím přicházejí studenti).

Druhým znakem partnerského přístupu je nastavení studijních pravidel tak, aby v míře, kterou studenti vnímají jako rozumnou, mohli činit autonomní rozhodnutí, jako je třeba nepřijít v případě potřeby na hodinu, domluvit se na rozložení kurikula či na posunutí termínu pro odevzdání konkrétního úkolu. Zásadnost tohoto požadavku pro sladování různorodých závazků je patrná z výpovědi respondentky W:

Protože když je účast povinná a člověku onemocní děcko, tak to je pak vždycky na tom vyučujícím, jak je vstřícný a ochotný pomoci to vyřešit. (...) Ale nedávno jsem měla v sobotu v šest večer přednášku, jedinou, a musela jsem sem na to jet. (...) Někdy to teda není takový chápající...

V žádném z rozhovorů zralí kombinovaní studenti nezpochybují, že škola má mít pravomoc nastavovat pravidla, která je nutné plnit. Ale indikátorem kvality v rámci respektujícího přístupu pro ně je, jestli tato pravidla jsou stanovována smysluplně a tak, aby podporovala rozvoj studentů, či se jim jeví pouze jako svévolné komplikace života. Kvalitní studium v tomto ohledu je tedy takové, které počítá s tím, že „člověku onemocní děcko“, a dokáže nastavovat takové podmínky, jež sladování rodinných, pracovních a studijních závazků zbytečně nekomplikují.

Partnerský přístup má však i další význam. Jeho vnímaná míra má v našich datech souvislost s tím, zda zralí studenti vnímají své studium jako prostor boje s učiteli a institucí, či jako prostor pro svůj vlastní rozvoj. Právě zde se rozhoduje, nejen zda by doporučili či nedoporučili své studium ostatním, ale do značné míry i to, nakolik se budou pokoušet osidlovat odborné světy a sdílet je se svými vyučujícími, či se jen budou snažit naplnit požadavky, které jsou jim autoritativně předkládány.

Pilíř druhý: Smysluplnost

Smysluplnost je charakteristikou studia, která se váže ke kurikulu, a to na dvou úrovních. Studenti hodnotí smysluplnost kurikula jednotlivých předmětů a smysluplnost kurikula jako celku, tedy předmětovou skladbu, časovou dotaci předmětů a nasazení jednotlivých předmětů v průběhu studia.

Co se týče **kurikula jednotlivých předmětů**, studenti si většinou na základě takových informací, jako je název předmětu, vytvářejí intuitivně kritéria, podle nichž předměty hodnotí. Velmi často je indikátorem kvality nějaká konkrétní dovednost (naučit se psát odborný text, uspořádat si různé informace o výchově) či typ informací (jak fungují lidé se specifickými poruchami učení). Snad nejčastěji používaným indikátorem smysluplnosti předmětů ale je „využitelnost v praxi“. Dokladem je následující výpověď respondentky E:

Jako třeba teď jsme měli nějaký předmět (...) o počítačích a (měli jsme se) učit jakoby nazpaměť, jaký existují programy na malování a tak, to mně přišlo úplně zbytečné. Lepší by pro mě třeba bylo, kdyby mě naučili dělat s interaktivní tabulí, kterou mám ve třídě.

Kvalita kurikula předmětu je zde hodnocena jako velmi nízká jak kvůli problematicky nastaveným cílům (osvojit si názvy programů na malování), ale zejména kvůli neaktuálnosti kurikula, které v předmětu zaměřujícím se na přípravu učitelů v oblasti ICT nezohlední existenci interaktivní tabule. Ve stejném kritériu (využitelnost v praxi) však mohou být kurikula předmětů hodnocena zcela opačně (respondentka L): „Co se dozvím (...) na didaktice, tak používám ve svých hodinách, a dává mi to smysl. Dává mi to

obrovský smysl. (...) dozvěděla jsem se o mentálních mapách, (...) reflexi, a takový ty věci, co se dozvídám, hned aplikuju.“ Na výpovědi je patrné, jaký motivační potenciál má, pakliže je vysoce hodnocena smysluplnost předmětu.

Smysluplnost kurikula jako celku je hodnocena v závislosti na oboru. Tam, kde studenti studují k získání kvalifikace pro konkrétní profesi (typicky učitelská studia), je hlavním kritériem hodnocení smysluplnosti, jak již jsem naznačila, využitelnost v praxi (slovy respondentky E): „V těch prvních ročnících mi to přišlo úplně zbytečný a marný. Bylo to takový jakoby obecný, nedozvídala jsem se v podstatě nic, co bych uplatnila okamžitě.“ Prubířským kamenem smysluplnosti je tedy v těchto případech možnost poznatky získané při studiu prakticky využít. To s sebou přirozeně nese handicap pro studia, která se rozhodnou jít od „obecného ke konkrétnímu“, a v prvních ročnících nabízejí studentům jen předměty, jako je obecná pedagogika a psychologie, dějiny oboru atp. Pokud tyto předměty zároveň rezignují na partnerský přístup, studenti začnou být během prvních semestrů velmi často demotivováni, protože škola v jejich vnímání vůbec nesouvisí s aktuálními otázkami, které řeší ve své praxi, nebo je nepřipravuje na povolání, jež touží jednou vykonávat. Čím více mimoběžně pak tito studenti vnímají kurikulum a svůj hlad po odpovědích na otázky praxe, tím hůře hodnotí smysluplnost svého vysokoškolského kurikula.

Smysluplnost však nemusí být spojována pouze s využitelností v praxi. Zejména v oborech, které připravují na širší spektrum profesí (např. andragogika, sociální pedagogika), je smysluplnost více spojována s širěji pojatým osobnostním a profesním rozvojem, jak o tom referuje respondentka C:

A když se na to dívám zpětně vlastně na to bakalářské studium, tak to bylo super, (...) v podstatě to úplně rozšířilo moje obzory, i co se týká té mojí práce, že přece jenom ta teorie k té praxi jakoby hodně patří, což jsem si třeba dřív vůbec neuvědomovala. Říkala jsem si, přece tohle umím, tak co si tady budu něco číst...

Smysluplnost, která spočívá v „rozšíření obzorů“, představuje transformativní změnu v pohledu na profesní otázky či, ještě hlouběji, otázky osobní (respondentka D):

Vysokoškolské (studium) mě úplně otočilo... Otočilo moje myšlení vzhůru nohama a posunulo mě to. (...) Já jsem dřív měla předsudky vůči Romům. Měla jsem předsudky prostě vůči starším lidem. Teď jsem tady teprve na vysoké škole pochopila, (...) co to vlastně je ageismus...

Studenti, vnímající své studium jako smysluplné v tomto smyslu, reflektují svoji proměnu hodnot, kterou díky studiu mohli učinit. Často pak o studiu hovoří jako o iniciační zkušenosti, která proměnila jejich životní směřování.

Hodnocení smysluplnosti kurikula se z počátku studia generuje na základě zkušenosti s konkrétními předměty. S pokračujícími roky studia hodnocení smysluplnosti stále více stojí na reflexi smysluplnosti celkového přínosu studia pro osobní a profesní život.

Třetí pilíř: Optimální náročnost

Náročnost studia je sice nedílnou součástí hodnocení kvality studia zralými studenty, ale je zároveň jediným pilířem, u nějž neplatí, že jako nejlépe hodnocené je studium nejvíce náročné, či naopak nejméně náročné. Proto hovořím o *optimální náročnosti* jako o pilíři kvality. To, co je vnímáno jako optimálně náročné, se samozřejmě liší v pohledu jednotlivých kombinovaných studentů, ale přece jen je možno vysledovat shodu na dvou indikátorech optimální náročnosti. Optimální náročnost trvá na důstojných standardech a je podřízena cíli studia.

Hovořím-li o tom, že optimální náročnost **trvá na důstojných standardech**, mám na mysli, že studenti kombinovaného studia v žádném případě nevolají jednoduše po tom, aby náročnost studia byla nízká. Podrobněji to vysvětluje respondentka Y:

Tak stačí přečíst jeden text a člověk má (...) uznaný předmět. Ani docházka není povinná. Na jednu stranu chápu, jsme na VŠ a oni nejsou povinni psát do třídnice, je to nějaká naše dobrovolná záležitost. Na druhou stranu si myslím, že (název profese) je tak zodpovědný povolání, že není špatně, že se dbá na to, aby člověk něco dělal.

Nízká náročnost studia tedy není vnímána jako vstřícnost, ale jako znak vlažnosti vyučujících, jejímž důsledkem je, že titul dostanou lidé, kteří nejsou na praxi adekvátně připraveni. Důstojné standardy vysokoškolského studia by měly zajistit, že absolvent bude jak hoden akademického titulu (tedy pečeti, která potvrdí, že „něco dělal“), tak bude schopen vykonávat určité „zodpovědné povolání“. Pokud z těchto standardů vysokoškolští učitelé sleví, zlehčují tím v očích svých kombinovaných studentů jak hodnotu titulu, tak i prestiž profese, na kterou má studium připravit.

Důstojné standardy nejsou dány množstvím obsahů, ale spíše kvalitou poznání, které si studenti osvojí. Patrné je to z výpovědi respondenta B:

Ta písemka jako: měli jste si zapamatovat jméno, jakou teorii řekl a v jakém to bylo roce. Jo, tady ten styl. A tak já jsem si prostě říkal, jestli opravdu tímhle se dá vyzkoušet, jestli ten student ví něco o sociologii. (...) Takže mně by třeba nevadilo, kdyby to bylo náročnější, kdybych u té zkoušky musel předvést trošku jako jiný výkon.

To, po čem zde student volá, není zvýšení penza poznatků, ale jiný druh kognitivních operací, které jsou po něm vyžadovány. Pokud je náročnost tvořena převážně „zapamatováváním jmen“, studenti hodnotí kvalitu studia v tomto pilíři negativně. Negativně hodnocená nízká kognitivní náročnost se nemusí týkat jen zkoušení, ale i písemných úkolů: „No, takže s tím jsem asi nejméně bojoval, (...) že jsem psal stohy nesmyslných úkolů, (...) které v podstatě spočívaly v tom, že jsem tam použil jednu citaci, druhou citaci, neviděl jsem v tom smysl absolutně žádný...“ (respondent X). Student zde poukazuje nejen na to, že takové úkoly jsou nesmyslné (a neobstojí tedy v pilíři druhém), ale i na to, že jsou nedůstojně jednoduché, neboť stačí mechanicky tu vlepit jednu citaci a tu druhou. Důstojné standardy se tedy nemohou spokojit s tím, že si student „něco“ osvojí či „něco“ napíše. V popředí nemají být dílčí informace, ale smysluplná práce s nimi. Tak své studium vnímala respondentka G:

Vím, že jsem třeba psala nějaký test na vysoké škole (...). To, co jsem nevěděla, jsem si vyextrahovala z jiných přednášek a tak. (...) A bylo strašně fajn, že ti profesori to uznávali. Že má člověk ten širší přehled, že to není o tom, že se člověk naučí nazpaměť nějaký odstavec.

Jako optimálně náročně vnímá svoje studium i respondentka H: „Je to těžký, třeba tady já to vnímám, že je to fakt docela těžký, že fakt jako to není dávačka, a musíš si nastudovat ty věci, dopracovat se, práce, naučit se ty věci, pročíst si ty věci.“ Důstojné standardy v sobě tedy zahrnují výzvy pro studentovo přemýšlení a „dopracovávání se“, ale zároveň, jak jsou postupně zdolávány, přinášejí hluboký pocit uspokojení a sebestvrzení, neboť studenti si jsou vědomi, že to není „dávačka“.

Optimální náročnost je zároveň **podřízena cíli studia**. To znamená, že studijní výzvy není možné (aniž by utrpělo hodnocení kvality studia studenty) šroubovat do nepřiměřené výše. Hranici určující ono stimulující optimum je jejich legitimita vzhledem ke studovanému oboru a zároveň jejich přínosnost pro odborný růst studentů. Odtud můžeme snadno odvodit, že u předmětů a požadavků, které studenti vnímají jako jádrové pro svůj obor, jsou ochotni vnímat jako „důstojné standardy“ velmi náročná zadání, naopak u předmětů, které vnímají jako okrajové, je toto penzum výrazně nižší (více viz Brücknerová, v tisku).

Shrňme tedy, že optimální náročnost není náročností nízkou, ale skrze důstojné standardy dbá na kvalitu poznání spíše než na množství zapamatovaných poznatků či vypracovávaných úkolů. Optimální náročnost jde vždy ruku v ruce s vnímanou smysluplností a celkovým cílem studia, a studium spojující tyto kvality je vnímáno jako výzva k hledání nových obzorů. Naopak přílišná náročnost je v hodnocení studentů znakem nízké kvality studia, neboť je důsledkem nekonceptnosti studia, které neklade důraz na to, nač by podle studentů mělo.

Čtvrtý pilíř: Didaktická kvalita

Didaktickou kvalitou mám na mysli konkrétní způsoby, jakými jsou obsahy prezentovány studentům napříč didaktickými prostředími (prezenční výuka i e-learning). Je to pilíř, který téměř ve všech hodnoceních zaostává za ostatními. Jedním z možných vysvětlení je fakt, že našimi respondenty jsou studenti pedagogických oborů. A jako současní či budoucí odborníci na vzdělávání mají do didaktiky jistý vhled. Zároveň někteří mají zkušenost s profesním vzděláváním z komerční sféry či například s kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a odtud jsou zvyklí na určitou úroveň didaktické profesionality. Tyto vlivy tedy mohou spoluformovat jejich očekávání, jak je to i u respondenta B:

Jelikož jsem se už pohyboval v tom vzdělávání, tak jsem viděl, jaké nároky jsou kladené třeba na nás jako lektory, (...) jak člověk musí pracovat na tom, aby ta služba byla kvalitní jo. (...) Jak to člověk cizeluje, aby prostě uspěl na tom trhu. A pak jsem přišel na tu vysokou školu, měl jsem obrovské očekávání, tak jsem si říkal: „Tak, vysoká škola, a ještě k tomu (pedagogický obor), tady učí, jak učit, to bude skvělé.“

Tato očekávání se však téměř nikomu z našeho vzorku zcela nenaplnila. Pokud však studenti vnímají své učitele jako ty, kdo volí partnerský přístup, jejich výuka je smysluplná a optimálně náročná, dokáží být k nižší didaktické kvalitě poměrně tolerantní a nenechají si jí studium znechutit. Tak to vystihuje respondentka G: „Člověk tak nějak vidí, kdo se na toho učitele hodí a kdo ne. Ale nebylo to nic, (...) proč bych si měla říct, jakože by mě to mělo odradit od dalšího studia.“ Nicméně to neznamená, že si zralí studenti tohoto pilíře nevšímají a není součástí jejich hodnocení (respondentka N):

Tady se vlastně bavíme o vzdělávání, ale v podstatě ty hodiny tomu neodpovídají. (...) Ale proč? Když máme těch hodin tak málo na tom kombinovaném studiu, tak proč je teda tím pádem nekoncepovat podle těch didaktických principů, které se tady teoreticky učíme?

Jak tedy konkrétně vypadá **prezenční výuka**, která podle kombinovaných studentů v didaktické kvalitě neobstojí? Jsou tu v podstatě dva scénáře. První spočívá v předčítání prezentací (respondentka U): „My ty prezentace stejně jakoby elektronicky obdržíme. Jo? A ten vyučující vlastně je jenom čte. Takže to si můžeme číst sami doma. Jo?“ Druhý scénář didakticky nekvalitní výuky spočívá ve volném, nestrukturovaném a nepříliš připraveném výkladu na dané téma. Jak to popisuje respondentka N: „Ta výuka je v podstatě jenom takové: ‚tak si tam jenom zajdu, rychle (to) řeknu (...)‘. Mě to tady překvapuje, takové to spokojené: ‚tak si teď budem povídat o tomhle...‘“ Vzápětí respondentka přichází i s vysvětlením, proč její učitelé nevěnují didaktice hodin dostatečnou péči: „Holt asi univerzita se spíš zaměřuje na vědecký výkon,

a tohle je jakoby přidružená výroba.“ Nepřipravenost na hodiny tedy studenti rozpoznávají a interpretují ji nízkou prioritou výuky v profesním životě svých vyučujících. I když se tomu někteří snaží lidsky porozumět, přispívá vnímaná nepřipravenost učitelů k negativnímu hodnocení studia.

Didaktická kvalita však není jen otázkou prezenční výuky, propisuje se i do **kvality online studijních materiálů**. Studenti poukazují často na jejich neaktuálnost (respondentka N): „Jsem si prostě otevřela ten (e-learningový modul) a říkám si, mhm (...), naposledy aktualizovaný 10 let zpátky.“ Nejde však jen o aktuálnost zdrojů, ale celkově o práci s využitím potenciálu e-learningu, jak to komentuje respondent B: „V době, kdy se rozvíjí (...) technologie v tom vzdělávání, a vy si otevřete (...) kolonku ‚e-learning‘ a tam jsou pdfkové texty. (...) Prostě jsem z toho takový nepříjemně překvapený.“

Diskuse

Všechny mnou identifikované pilíře (partnerský přístup, smysluplnost, optimální náročnost i didaktická kvalita) se týkají samotného vzdělávacího procesu. To může být překvapující po tom, co jsem v teorii představila snahy mnoha autorů co nejkošatěji vystihnout veškeré charakteristiky týkající se vysokoškolské zkušenosti. Vysvětlení může spočívat ve zralém věku respondentů, tedy že díky své vnitřní motivaci spočívající v touze se dozvídat (Novotný et al., 2019) prioritizují vzdělávací zkušenost nad ostatní aspekty studia. Jiným vysvětlením jsou samotné obory, které činí respondenty citlivějšími k vnímání pedagogických a didaktických procesů, a proto právě tyto aspekty mají tendenci vnímat jako nejvýznamnější. A dalším vysvětlením může být přirozeně i samotný datový soubor.

Partnerský přístup, jako jeden z pilířů kvality, zahrnuje jak lidskou, tak institucionální stránku. O významu komunikačních kvalit učitele referují řečtí autoři (Tsinidou et al., 2010), empatie jako kritérium kvality služby je i součástí SERQUALu (Galeeva, 2016). Partnerský přístup, tak jak jej popisují, však více souvisí s potřebami dospělých jako účastníků vzdělávání (Cross, 1981). Murphy a Fleming (2000) poukazují na to, že přístup k vyučování, který je zaměřen na studenta a jeho učení, je pro dospělé přicházející na univerzitu zcela zásadní. Vysvětlují, že příchod na vysokou školu ve vyšším věku s sebou nese jistou dávku nejistoty a pocit, že do tohoto prostředí dospělí vlastně nepatří. Přístup učitelů, který tento pocit zvyrazňuje, se tak dotýká citlivě prožívaných pochybností. To platí zejména u studentů, kteří vstupují ve vyšším věku na vysokou školu poprvé (Brücknerová et al., 2020). Partnerský přístup v tomto světle tedy není otázkou didaktické preference, ale zásadní podmínkou pro efektivní vyučování. Partnerský přístup na institucionální rovině, tedy jako vstřícné nastavení pravidel, je pro zralé studenty klíčový,

což se objevuje ve studiích již po desetiletí (Cross, 1981). Nyní se však dostává i do českých strategických dokumentů (MŠMT, 2020), což můžeme vnímat jako příslib pro následující desetiletí.

Druhý pilíř, smysluplnost kurikula, se objevuje v kvantitativních nástrojích zejména jako vazba na pracovní trh a budoucí zaměstnatelnost (Galeeva, 2016). V této studii však ukazují, že studenti různých oborů hodnotí jako smysluplné různé kvality studia. Pokud bychom tedy chtěli smysluplnost měřit kvantitativně, bylo by třeba vytvářet pro jednotlivé obory odlišné indikátory. Věnovat se tomuto aspektu kvality je však významné, neboť kurikulum, které je vnímáno jako nesmyslné, patří k významným příčinám studijní neúspěšnosti kombinovaných studentů (Brücknerová, v tisku).

Třetí pilíř týkající se náročnosti, je v souvislosti s kvalitou v literatuře diskutován. Můžeme se setkat s obavou, že pokud budeme vnímat studenty vysokých škol jako klienty, automaticky se tím sníží náročnost studia, podle hesla „náš zákazník – náš pán“ (Guilbaut, 2018). Mé výsledky dokladují, že tato obava je minimálně u zralých studentů pedagogických oborů lichá. Studenti v našem vzorku nepožadují nízkou náročnost, ale naopak naplňování důstojných standardů. Očekávají, že ve vysokoškolském studiu budou mít za úkol prokazovat komplexní analytické dovednosti, které jsou ne vždy jejich učiteli vyžadovány. Očekávají však, že náročnost jednotlivých úkolů bude odpovídat celkovým cílům a zaměření studovaného oboru. Podobně obavy ze snižování náročnosti při klientském vztahu ke studentům vyvracejí i další studie. Koris a Nokelainen (2015) konstatují, že studenti sice očekávají, že se s nimi bude jednat jako s klienty v respektu k jejich zpětné vazbě či ve slušnosti komunikace, ale nevyžadují, aby se s nimi jednalo jako s klienty například při hodnocení jejich studijních výsledků.

Posledním pilířem kvality, a to tím nejméně uspokojovaným, je didaktická kvalita výuky. Na problematiku didaktickou vybavenost vysokoškolských učitelů a její příčiny poukazovalo v českém kontextu již několik autorů (Čejková, 2017; Dvořáčková et al., 2014; Šedřová et al., 2016). V případě zralých studentů je však, jak se zdá, tento nedostatek ještě markantnější. Může to být způsobeno kontrastem mezi očekávanou a reálnou kvalitou (Galeeva, 2016), který je u zralých kombinovaných studentů díky jejich profesní zkušenosti větší. U studentů pedagogických oborů to platí tím spíše, že část z nich působí jako pedagogové. Na neadekvátnost běžných metod terciárního vzdělávání pro zralé studenty poukazují ale i zahraniční studie (Potter & Ferguson, 2003). Součástí didaktické přípravy vysokoškolských učitelů (MŠMT, 2020) by proto nepochybně měla být i andragogická didaktika.

Můžeme tedy shrnout, že žádný z pilířů neodhalil zcela novou kvalitu studia, ale jedinečná je jejich skladba a popis toho, co ve kterém pilíři je pro zralé studenty kombinovaného studia pedagogických oborů významné. Případné hodnocení kvality kombinovaného studia pedagogických oborů tedy může cílit na právě popsané čtyři pilíře kvality.

Závěr

Jak nejefektivněji zvýšit kvalitu studia v očích kombinovaných studentů?

Pokud bychom se na základě výsledků zeptali, jak zvýšit kvalitu kombinovaného studia, domnívám se, že tím nejefektivnějším krokem je posílení partnerského přístupu. Zvýšení vnímavosti může být pro učitele dlouhodobým rozvojovým procesem, ale úpravu pravidel (docházky, termínu úkolů, pravidel pro omlouvání atd.) je možné učinit v řádu minut. V této oblasti vnímaná vstřícnost nejen posílí vnímání kvality studia, ale nadto mnoha kombinovaným studentům významně ulehčí život.

Druhým krokem, opět poměrně snadným, je revize náročnosti. Tedy zejména kritické zhodnocení toho, jestli úkoly, které jsou studentům kombinovaného studia zadávány, mají rozvojový potenciál, a zda náročnost jednotlivých úkolů odpovídá profilu absolventa. Domnívám se, že pouze tyto dva kroky by zvýšily vnímání kvality studia kombinovanými studenty zásadním způsobem. Alespoň v těch případech, kdy studenti vnímají své studium velmi negativně.

Pokud bychom však chtěli postoupit se zvýšením kvality studia ještě dále, domnívám se, že se to neobejde bez větších investic. Smysluplnost je sice možné posílit revizí na úrovni kurikula jednotlivých předmětů (tedy nahrazení referátu o programech na malování výukou práce s interaktivní tabulí), avšak v mnoha případech studenti volají po zásadní revizi akreditovaných kurikul i na úrovni skladby předmětů, jejich dotace a personálního zajištění. Za největší výzvu pak považují posílení pilíře didaktické kvality. A to proto, že didaktická profesionalizace vysokoškolských pedagogů vyžaduje systémovou podporu (MŠMT, 2020).

Ať již se některé z těchto kroků rozhodneme učinit či nikoli, domnívám se, že z prezentovaných dat je patrné, že zralí studenti kombinovaného studia mohou poskytnout ke svému studiu velmi cennou zpětnou vazbu. A že jejich pohled je přinejmenším jedním z legitimních způsobů, jak určit, co je to kvalitní kombinované studium pedagogických oborů.

Poděkování

Článek je jedním z výstupů výzkumného projektu nazvaného Netradiční studenti studující pedagogické obory v terciárním vzdělávání v ČR, jenž je podpořen Grantovou agenturou ČR (č. 18-15451S). Autorka děkuje za poskytnutou podporu.

Literatura

- Abbas, J. (2020a). HEISQUAL: A modern approach to measure service quality in higher education institutions. *Studies in Educational Evaluation*, 67, Článek 100933. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100933>
- Abbas, J. (2020b). Service quality in higher education institutions: Qualitative evidence from the students' perspectives using Maslow hierarchy of needs. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 13(4), 305–328. <https://doi.org/10.1108/IJQSS-02-2020-0016>
- Abdullah, F. (2005). HEDPERF versus SERVPERF: The quest for ideal measuring instrument of service quality in higher education sector. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 305–328. <https://doi.org/10.1108/09684880510626584>
- Ali, F., Zhou, Y., Hussain, K., Nair, P. K., & Ragavan, N. A. (2016). Does higher education service quality effect student satisfaction, image and loyalty?: A study of international students in malaysian public universities. *Quality Assurance in Education*, 24(1), 70–94. <http://dx.doi.org/10.1108/QAE-02-2014-0008>
- Bartoš, V., & Nosek, A. (2016). Systémy zajišťování a hodnocení kvality na vysokých školách v ČR. *Aula*, 24(2), 2–21.
- Blair, E., & Valdez Noel, K. (2014). Improving higher education practice through student evaluation systems: Is the student voice being heard?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 879–894. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.875984>
- Brücknerová, K. (v tisku). Význam vzájemného učení mezi studenty kombinovaného studia pro prevenci studijní neúspěšnosti. *Lifelong Learning*.
- Brücknerová, K., & Rabušicová, M. (2019). Netradiční vysokoškolsí studenti: Charakteristiky a potenciál odloženého studia. *Studia paedagogica*, 24(1), 33–49. <https://doi.org/10.5817/SP2019-1-2>
- Brücknerová, K., Rozvadská, K., Knotová, D., Juhaňák, L., Rabušicová, M., & Novotný, P. (2020). Educational trajectories of nontraditional students: Stories behind the numbers. *Studia paedagogica*, 25(4), 93–114. <https://doi.org/10.5817/SP2020-4-5>
- Calvo-Porrál, C., Lévy-Mangin, J., & Novo-Corti, I. (2013). Perceived quality in higher education: An empirical study. *Marketing Intelligence & Planning*, 31(6), 601–619. <http://dx.doi.org/10.1108/MIP-11-2012-0136>
- Canning, J. (2017). Conceptualising student voice in UK higher education: Four theoretical lenses. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 519–531. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273207>
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning*. Josey-Bass.
- Čejková, I. (2017). Vysokoškolský učitel bez učitelského vzdělání: Problém, nebo výzva?. *Pedagogická orientace*, 27(1), 160–180. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-160>
- De Oliveira, O. J., & Ferreira, E. C. (2009, May). Adaptation and application of the SERVQUAL scale in higher education. In *Proceedings of POMS 20th annual conference, Orlando, Florida, USA*.
- Dvořáčková, J., Pabian, P., Smith, S., Stöckelová, T., Šima, K., & Virtová, T. (2014). *Politika a každodennost na českých vysokých školách: Etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum*. Sociologické nakladatelství.
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. SAGE.

- Galeeva, R. B. (2016). SERVQUAL application and adaptation for educational service quality assessments in Russian higher education. *Quality Assurance in Education, 24*(3), 329–348. <https://doi.org/10.1108/QAE-06-2015-0024>
- Guilbault, M. (2018). Students as customers in higher education: The (controversial) debate needs to end. *Journal of Retailing and Consumer Services, 40*, 295–298. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2017.03.006>
- Hamilton, M., & O'Dwyer, A. (2018). Exploring student learning approaches on an initial teacher education programme: A comparison of mature learners and direct entry third-level students. *Teaching and Teacher Education, 71*, 251–261. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.011>
- Hatcher, L., Kryter, K., Prus, J. S., & Fitzgerald, V. (1992). Predicting college student satisfaction, commitment, and attrition from investment model constructs. *Journal of Applied Social Psychology, 22*(16), 1273–1296. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1992.tb00950.x>
- Hauschildt, K., Gwosc, C., & Vögtle, E. M. (2018). *Social and economic conditions of student life in Europe: Eurostudent VI 2016-2018; Synopsis of Indicators*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001920cw>
- Hernon, P. (2002). Quality: New directions in the research. *Journal of Academic Librarianship, 28*(4), 224–231. [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(02\)00286-0](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(02)00286-0)
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Chua, C. (2004). Perception of quality in higher education. In R. Carmichael (Ed.), *Proceedings of the Australian universities quality forum* (s. 1–7). AUQA Occasional Publication.
- Chung, E., Turnbull, D., & Chur-Hansen, A. (2017). Differences in resilience between 'traditional' and 'non-traditional' university students. *Active Learning in Higher Education, 18*(1), 77–87. <https://doi.org/10.1177/1469787417693493>
- Kaldi, S. (2009). Mature student teachers in initial teacher education in Greece: Personal and academic identities. *European Journal of Teacher Education, 32*(1), 35–49. <https://doi.org/10.1080/02619760802553014>
- Koris, R., & Nokelainen, P. (2015). The student-customer orientation questionnaire (SCOQ). *International Journal of Educational Management, 29*(10), 115–138. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2013-0152>
- McLeod, J. (2011). Student voice and the politics of listening in higher education. *Critical Studies in Education, 52*(2), 179–189. <https://doi.org/10.1080/17508487.2011.572830>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021*. https://www.msmt.cz/file/53277_1_1/
- Murphy, M., & Fleming, T. (2000). Between common and college knowledge: Exploring the boundaries between adult and higher education. *Studies in Continuing Education, 22*(1), 77–93. <https://doi.org/10.1080/713695718>
- Narřízení vlády č. 275/2016 Sb. *Narřízení vlády o oblastech vzdělávání ve vysokém školství* (2016). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-275>
- Novotný, P., Brücknerová, K., Juhaňák, L., & Rozvadská, K. (2019). Driven to be a non-traditional student: Measurement of the academic motivation scale with adult learners after their transition to university. *Studia paedagogica, 24*(2), 109–135. <https://doi.org/10.5817/SP2019-2-5>
- Parri, J. (2006). Quality in higher education. *Vadyba Management, 2*(11), 107–111.
- Potter, J., & Ferguson, C. (2003). *Canada's innovation strategy and lifelong learning: Facilitating adult learning in Canada*. University of New Brunswick, College of Extended Learning.

- Rozvadská, K. (2020). Identity struggles of adult returners. *Studia paedagogica*, 25(4), 183–199. <https://doi.org/10.5817/SP2020-4-9>
- Saar, E., Täht, K., & Roosalu, T. (2014). Institutional barriers for adults' participation in higher education in thirteen European countries. *Higher Education*, 68(5), 691–710. [https://DOI 10.1007/s10734-014-9739-8](https://doi.org/10.1007/s10734-014-9739-8)
- Santini, F. D. O., Ladeira, W. J., Sampaio, C. H., & da Silva Costa, G. (2017). Student satisfaction in higher education: A meta-analytic study. *Journal of Marketing for Higher Education*, 27(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/08841241.2017.1311980>
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. (2003). Developing alternative perspectives for quality in higher education. *The International Journal of Educational Management*, 17(2), 126–136. <http://dx.doi.org/10.1108/09513540310467804>
- Sultan, P., & Wong, H. (2010). Performance-based service quality model: An empirical study on Japanese universities. *Quality Assurance in Education*, 18(2), 126–143. <https://doi.org/10.1108/09684881011035349>
- Sultan, P., & Wong, H. Y. (2011). Service quality in a higher education context: Antecedents and dimensions. *International Review of Business Research Papers*, 7(2), 11–20.
- Sultan, P., & Wong, H. Y. (2012, 3. prosince). *Cultures' consequences in the assessment of higher education service quality: The case of CQU* [příspěvek na konferenci]. Sharing the cup of knowledge, Australian and New Zealand marketing academy conference (ANZMAC), Adelaide, Australia.
- Šedřová, K., Švaříček, R., Sedláčková, J., Čejková, I., Šmardová, A., Novotný, P., & Zounek, J. (2016). Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica*, 21(1), 9–34. <http://10.5817/SP2016-1-2>
- Tsinidou, M., Gerogiannis, V., & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: An empirical study. *Quality Assurance in Education*, 18(3), 227–244. <https://doi.org/10.1108/09684881011058669>
- Weerasinghe, I. S., & Fernando, R. L. (2017). Students' satisfaction in higher education. *American Journal of Educational Research*, 5(5), 533–539. <https://doi.org/10.12691/education-5-5-9>
- Zákon č. 197/2014 Sb., Zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (2014). <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=563&r=2004>

Kontakt na autorku

Karla Brücknerová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

E-mail: brucknerova@phil.muni.cz

Corresponding author

Karla Brücknerová

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University, Brno

E-mail: brucknerova@phil.muni.cz