

Univerzita Karlova

1. lékařská fakulta

Studijní program: Bakalářský

Studijní obor: Adiktologie



UNIVERZITA KARLOVA
1. lékařská fakulta

Karolína Farná

Kvalita výuky adiktologie v České republice z pohledu studentů

The quality of education of addictology in the Czech Republic from the point
of view of students

Bakalářská práce

Vedoucí závěrečné práce: Mgr. Kateřina Svěcená, Ph. D.

Praha, 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracovala samostatně a že jsem řádně uvedla a citovala všechny použité prameny a literaturu. Současně prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s trvalým uložením elektronické verze mé práce v databázi systému meziuniverzitního projektu Theses.cz za účelem soustavné kontroly podobnosti kvalifikačních prací.

V Praze dne 1. 12. 2019

Karolína Farná

Podpis:

Identifikační záznam

FARNÁ, Karolína. Kvalita výuky adiktologie v ČR z pohledu studentů. [The quality of education of addictology in the Czech Republic from the point of view of students]. Praha, 2019. 39 s., 0 příl. Bakalářská práce (Bc.). Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Klinika rehabilitačního lékařství. Vedoucí práce Svěcená, Kateřina.

Poděkování

Chtěla bych poděkovat své vedoucí bakalářské práce Mgr. Kateřině Svěcené, Ph. D. hlavně za její trpělivost, ochotu a cenné rady. Děkuji všem, kteří souhlasili a podíleli se na mém výzkumu. Dále děkuji své rodině a přátelům za to, že při mně stáli po celou dobu studia. Děkuji.

Abstrakt

Východisko: Obor adiktologie je vyučován v České Republice pouze na jedné univerzitě a to pod záštitou 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy. Průběžné zjišťování kvality výuky ať už pomocí hodnotících dotazníků, rozhovory s vyučujícími nebo studenty, může mít rozhodující vliv na další vývoj tohoto oboru a jeho případné zlepšení.

Cíl: Cílem této bakalářské práce je zjistit, jak studenti prezenčního studia oboru adiktologie nahlíží na výuku oboru adiktologie a kvalitu praxí s ní spojenou.

Metodika: Praktická část bakalářské práce je provedena pomocí kvalitativní výzkumné metody, konkrétně využitím fokusní skupiny, která je složena ze studentek 3. ročníku prezenčního bakalářského studia oboru adiktologie. Celkem se fokusní skupiny zúčastnilo 11 studentek. Data byla dále zpracovávána metodou kódování.

Výsledky: Výsledky výzkumu byly rozděleny do 3 kategorií: 1. uplatnitelnost znalostí a dovedností v praxi, 2. formy výuky, 3. uspořádání předmětů a jejich časová náročnost. Výsledky poukazují na nedostatek praktických nácviků a ukázek během vyučovacích hodin. Výsledky výzkumu ukazují, že studenti jsou přetěžováni množstvím předmětů. Ačkoli výsledky práce nelze generalizovat, mohou být podkladem pro další výzkum na dané téma.

Závěr: Práce identifikovala pohled studentů na kvalitu výuky oboru adiktologie. Práce by do budoucna mohla podnítit kompetentní pracovníky k diskusi ohledně kvality výuky oboru adiktologie.

Klíčová slova: Adiktologie, kvalita výuky, názory studentů

Abstract

Background: The addictology is taught in the Czech republic at the first faculty of medicine of Charles University. Continuous assessment of the quality of teaching, whether by means of evaluation questionnaires, interviews with teachers or students, can have a decisive influence on the further development of this field and its possible improvement.

Aims: The aim of this bachelor thesis is to find out how students of full-time study of addictology view quality of teaching of addictology and quality of the practice associated with it.

Methods: The practical part of the bachelor thesis is made by using qualitative research methods, it uses the possibilities of the focus group, which is composed of a students of the 3rd year of full-time bachelor study of addictology. In total, focus groups are attended by 11 students. The data was further processed by the encoding method.

Results: The research results were divided into 3 categories: 1. Requirements of knowledge and skills in practice, 2. Forms of teaching, 3. Organization of courses and their time requirements. The results indicate a lack of practical exercises and demonstrations during the lessons. Research results that students are overloaded with a number of subjects. Results are not reliable, but they can be the basis for further research on this topic.

Conclusion: The thesis identified the students' view of the highest education in the field of addictology. Future work is expected to encourage competent staff to discuss the quality of education in the field of addictology.

Key words: Addictology, quality of education, students' opinion

Obsah

Poděkování	4
1. Úvod.....	8
2. Teoretická část	9
2.1. Kvalita výuky	10
2.1.1. Principy kvalitní výuky.....	10
2.1.2. Individuální projekt národní Kvalita.....	12
2.2. Praxe a zaměstnatelnost jako ukazatel kvalitní výuky.....	13
2.2.1. Jak je na tom adiktologie?	14
2.2.2. Praxe ve studijním oboru adiktologie	14
2.3. Evaluace vzdělávacího procesu.....	15
2.3.1. Interní evaluace.....	16
2.3.2. Externí evaluace.....	16
2.4. Hodnocení vysokoškolské výuky oboru adiktologie	17
3. Praktická část	19
3.1. Cíl.....	19
3.2. Metody tvorby a analýzy dat.....	19
3.3. Výzkumný soubor	21
3.4. Průběh fokusní skupiny.....	21
3.5. Etická otázka	23
3.6. Výsledky	23
3.6.1. Uplatnitelnost znalostí a dovedností v praxi.....	23
3.6.2. Formy výuky.....	26
3.6.3. Uspořádání předmětů a jejich časová náročnost.....	27
4. Diskuze	30
5. Závěr	35
Seznam použité literatury	36

1. Úvod

Obor adiktologie je vyučován na 1. lékařské fakultě Univerzity Karlovy v Praze, a to pod záštitou komplexu „specializace ve zdravotnictví“. Adiktologie jako samostatný obor vznikl jako produkt předešlých aktivit v roce 2005. Jedná se o multidisciplinární obor, který se odvíjí z bio-psycho-sociálního modelu člověka. Propojuje tak i další vědní obory jako, např. právo, kriminologii, pedagogiku, ekonomii, religionistiku, politologie či kulturní a sociální antropologii (Centrum adiktologie, 2011). Adiktologii definujeme jako obor zabývající se zejména užíváním návykových látek, prevencí a léčbou poruch a onemocnění s tím souvisejících, dochází-li k újmě či poškození jedince, jeho okolí nebo společnosti (Miovský, 2007).

Obor adiktologie je vhodný zejména pro ty, kteří se chtějí zabývat prevencí, léčbou, výzkumem závislostního chování nebo pro ty, kteří v dané oblasti už pracují. Studenti se učí jak pracovat s teoretickými poznatky a využívat je v praxi. Dále je studium vybavuje znalostmi o závislostním chování na úrovni jedince i společnosti. V neposlední řadě se usiluje o vybavení studentů znalostmi a dovednostmi potřebnými pro tvorbu preventivních opatření a provádění intervencí (Centrum adiktologie, 2011).

V současné době je adiktologie jakožto zdravotnický obor vyučován jak v úrovni pregraduální (bakalářský a magisterský stupeň), tak postgraduální (doktorský stupeň) v prezenční i kombinované formě (Miovský, 2014).

Téma bakalářské práce vychází z osobního zájmu, který vyplynul na základě mého studia, jelikož pokládám za důležité obor adiktologie posouvat kupředu. Na příklad v roce 2005, tedy v době vzniku oboru adiktologie se náročnost studia ukázala být neslučitelná se zaměstnáním studentů, což způsobilo jejich značný úbytek. Díky reakci odpovědných orgánů, došlo k reakreditaci studijního oboru a následnému zvýšení počtu studentů (Centrum adiktologie, 2011). Pro budoucí prosperitu oboru adiktologie je tak přínosné studentům naslouchat a brát v potaz jejich názory a hodnocení samotné výuky, a proto jsem se rozhodla pro dané téma.

Vzhledem k tomu, že závislost ať už látková či nelátková je považována za problém veřejného zdraví, vláda by tak měla nadále podporovat vědu o závislostech a s ní i spojeno studium adiktologie (Babor, 2000). Výstupy této práce by tak mohly přispět k dalšímu vývoji oboru na základě názorů studentů, kteří studium absolvují. Práce má také informativní charakter na příklad pro budoucí uchazeče o studium, nadřízené orgány vysoké školy a v neposlední řadě pro pedagogy.

2. Teoretická část

Od roku 1989 vzrostl počet vysokoškolských studentů téměř na čtyřnásobek. Díky tomuto nárůstu dochází k potřebě posílit aspekt kvality ve vysokoškolském vzdělávání. Počet studentů dosáhl vrcholu v letech 2010 a 2011, a to 396 tisíc, resp. 392 tisíc studentů (MŠMT, 2015).

Pro proces zlepšování kvality vysokých škol má neodmyslitelný význam tzv. Boloňský proces ze dne 19. 6. 1999 a jeho navazující komuniké. Hlavním cílem tohoto procesu bylo zvýšit dostupnost, přitažlivost a kvalitu vysokoškolského vzdělávání. Tento proces byl důležitým krokem k podpoře myšlenky, vytvořit otevřený evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (Komuniké, 2003).

Mezi jednu z hlavních priorit při budování Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání patří již zmíněná kvalita. Ve všech dokumentech počínaje Boloňskou deklarací z roku 1999, přes Pražské komuniké z roku 2001, Berlínské komuniké z roku 2003, Bergenské komuniké z roku 2005 a Londýnské komuniké z roku 2007 je zmiňována jedna ze základních priorit „quality assurance“. Tedy po překladu do češtiny „prokazování kvality“. Tento termín se používá při označení činnosti zahrnující nejen hodnocení kvality ale i proces, kterým je udržována a rozvíjena. Vysokou školu lze chápat jako instituci poskytující určité služby, jež má své zákazníky, kteří vnímají kvalitu dané školy podle úrovně nabízených a poskytovaných služeb. Zákazníkem jsou studenti, zaměstnavatelé nebo společnost a mezi jejich požadavky, které od dané instituce neboli zprostředkovatele služeb očekávají, patří zejména připravenost pro praxi, předpoklady potřebné k získání vhodného zaměstnání a profesní způsobilost pro výkon povolání (Hutyra, 2008).

Díky této stále se rozvíjející spolupráci měly v roce 2009 české vysoké školy navázanou spolupráci s institucemi ze všech evropských států, s USA, Kanadou, zeměmi jižní Ameriky, Japonskem, Koreou apod. Otevřel se jim přístup k programům EU (Tempus, Phare), významný byl vstup ČR do programu Socrates – Erasmus, který mimo jiné podporuje mobilitu studentů a akademických pracovníků (MŠMT, 2015).

Studenti tak mají příležitost seznámit se vzdělávacími systémy, posunout se profesně, navázat kontakty s kolegy z jiných zemí, ale i možnost zdokonalit se v konverzaci v cizím jazyce.

Teoretická část se zabývá zejména vysvětlením pojmů jako „kvalita výuky“ a „evaluace vzdělávacího procesu“. Dále jsou tyto pojmy zavedeny do kontextu studia oboru adiktologie. Teoretická část práce se zároveň zabývá produkty, které studenti, jakožto zákazníci dané instituce požadují jako již zmíněná připravenost pro praxi, profesní způsobilost a následné získání zaměstnání v oboru.

2.1. Kvalita výuky

Termín kvalita je odvozen z latinského slova *qualitas*, které označuje vlastnosti určitého předmětu či osoby. Avšak co se týče vymezení pojmu kvalita výuky ve vzdělávání, existuje spousta definic, které říkají, co by kvalitní výuka měla obnášet s ohledem na znaky, které pokládáme za kvalitní a dále je sledujeme (Janík, 2012).

Pojem kvalita je užíván převážně formálně, a to za účelem zavedení difference, tj. jako dohodnuté měřítko, díky které dokážeme odlišit méně ceněné znaky či vlastnosti od těch více ceněných. Jaké vlastnosti to jsou, stanovuje existence určitého referenčního rámce či standardu (Terhart, 2000).

Není tudíž pouze jedna určitá kvalita, ale jedná se o vícerozměrný pojem, na kterém se podílejí různé subjekty, včetně materiálních podmínek a prostředí, ve kterém se dění odehrává (Pabian, Dvořáčková, Stöckelová, Smith, Šima, Virtová, 2014).

Shrňeme-li tato tvrzení, dá se za kvalitu výuky označit nejen jedna určitá vlastnost např. dostatečná jasnost výkladu, ale je to pojem, pod kterým se skrývá více těchto veličin, včetně materiálního zabezpečení tříd, či pomůcek, které se ve výuce používají. Díky zavedeným standardům a referenčního rámce lze lépe odlišit, co pokládáme za kvalitní a co ne.

2.1.1. Principy kvalitní výuky

Kvalitní výuka spočívá v provázanosti výstupů z učení se způsoby vzdělávání a hodnocení. Studující přistupují k učivu dvojitým způsobem, a to buď povrchoвым způsobem, kdy se látku naučí pouze za účelem splnění zkoušky či zápočtu, zatímco hloubkový přístup je zaměřený na porozumění danému učivu. Tento přístup vede k dlouhodobému uchování informací v paměti a jejich praktické využití i mimo školu. Studenti by se měli učit, co dělají, nikoli to, co jim někdo přednáší nebo demonstruje. Studenti v průběhu vzdělávání musí provádět cílové znalosti a dovednosti prakticky a ne jen teoreticky. Výzkumy týkající se vzdělávání na vysokých školách dokládají, že vědění studujících není tím stejným, co jim vyučující podávají. Nelze tak očekávat, že si studující osvojí znalosti pouze na základě přednášky, nebo ukázky, bez toho, aby si danou činnost zkusili sami provést. (Cejpek, Gavalcová, Nantlová, Pabian, Rajmon, Valová, 2014).

Např. pokud mají studenti umět pracovat se základním biologickým materiálem, nestačí jim pouhé vysvětlení zdravotnickým personálem a popis dané činnosti. Musí mít možnost se naučit odbírat kapilární krev či vzorek slin, ale také vyhodnotit test moči na přítomnost návykových látek. Jen tak si danou dovednost osvojí. Pokud si studenti nebudou mít možnost zkusit získané vědomosti v praxi, hrozí memorování a mechanické učení bez dovednosti uplatnit se v praxi.

Principy dobré výuky na vysokých školách shrnuli na základě meta-analýzy vědci A. W. Chickering a Z. A. Gamson (1987) v USA, kteří v roce 1987 pod záštitou Americké asociace vysokých škol, Vzdělávací komise států a Johnsonovy nadace uskutečnili výzkum kvality výuky na vysokých školách za 50 let. Ač tento výzkum proběhl před více než 30 lety, výsledky jsou aktuální i pro dnešní dobu.

Uvádí těchto sedm aspektů kvalitní výuky (Chickering, Gamson, 1987):

1. Podporovat kontakty mezi studenty a učiteli.
2. Rozvíjet spolupráci mezi studenty.
3. Používat aktivizující způsoby výuky.
4. Zabezpečit okamžitou zpětnou vazbu.
5. Zabezpečit optimální množství času na řešení úloh.
6. Klást vysoké očekávání od studentů.
7. Respektovat různé druhy nadání a učební styly studentů.

Autoři uvádějí také 6 hlavních hnacích sil výuky (Chickering, Gamson, 1987):

1. Aktivita studentů.
2. Očekávání (nároky na studenty).
3. Spolupráce studentů (kooperativní vyučování).
4. Vzájemná spolupráce studentů a učitelů.
5. Rozmanitost učebních stylů a talentů.
6. Zodpovědnost.

Pro kvalitu výuky je důležitá nejen osobnost vyučujícího, ale i aktivita studentů. Právě jejich neaktivita během výuky může přispět k demotivaci vyučujících. Z jejich pozice jsou zdrojem nekvality nemotivovanost a pasivní studující, nedostatečná podpora výzkumné činnosti a tlak na výzkumné výstupy ze strany vedení (Dvořáčková, Pabian, Smith, Stöckelová, Šima, Virtová, 2014).

Možnost vzájemné výměny názorů mezi vyučujícími a studenty, ale i mezi studenty navzájem, umožňuje porozumět lépe probírané látce. Zavádění aktivizujících způsobů výuky umožňuje studentům nejen adiktologie lepší zapamatování získaných informací. Za pozitivní se pokládá učení se od druhých studentů v tzv. kooperativních skupinách. Studenti si při práci ve skupině osvojují schopnost práce v týmu, spolupráce, což oceňují i zaměstnavatelé (Boud, Cohen, & Sampson, 2001).

Pozitivní výsledky kooperativního učení potvrdila empirická šetření. Tyto výsledky lze rozdělit do tří oblastí: a) snaha uspět v učení: vyšší výkon a větší produktivita; b) příznivé vztahy mezi studenty; c) sebedůvěra studentů (Johnson, Johnson, & Smith, 2007).

Kvalitní teoretická výuka s propojením praktických prvků tak umožňuje studentům získat potřebnou sebedůvěru a dovednosti, které mohou zužitkovat v průběhu praxí, jež absolvují a následně je využijí v zaměstnání.

2.1.2. Individuální projekt národní Kvalita

Dle Výstupní zprávy projektu Individuální projekt národní Kvalita (MŠMT, 2014) publikovaného Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy je při vzdělávání rozhodující, co dělají studující, zatímco činnosti vyučujících mají hlavně napomáhat praktikovat znalosti a dovednosti stanovené ve výstupech z učení. V ohnisku zájmu tedy není to, co vyučující přednáší nebo demonstruje, ale to, jak student používá a rozvíjí své znalosti, dovednosti a způsobilosti. Tento přístup zdůrazňuje roli studenta jako aktivního účastníka vzdělávacího procesu. Studující se učí tím, že dělají to, co se mají podle zformulovaných výstupů z učení naučit. Proto mluvíme raději o činnostech při vyučování a učení, obecněji pak o způsobech vzdělávání, spíše než o metodách výuky (MŠMT, 2014).

Cílem kvalitní výuky je, aby umožnila co nejvíce studentům dosáhnout zamýšlených výstupů z učení. Vzhledem k tomu, že pro splnění tohoto cíle je nutné studenty aktivně zapojit do vzdělávacích aktivit, nestačí uvažovat o způsobech vzdělávání jako o přednáškách či cvičeních. Přednášky a semináře je třeba vidět jako prostředí, v němž se odehrává široká paleta činností vyučujících i studujících. Pokud studenti nedělají činnosti, které si mají podle očekávaných výstupů z učení osvojit, hrozí, že sklouznou k povrchovým přístupům, tzn. k mechanickému memorování. Pro koncepci výuky to znamená v první řadě snahu o eliminování těch aspektů, jež podporují povrchové přístupy k učení, a naopak vytváření podmínek, které mohou podpořit přístupy hloubkové, jejichž cílem je porozumění (MŠMT, 2014).

Dominantní forma vysokoškolské výuky u nás je tzv. frontální výuka, tedy přednášky v posluchárnách zahrnující pasivní studující a „předvádění“ autoritativního vědění ze strany vyučujících. Ve většině případů jsou výukové prostory organizovány frontálně a předurčují tak kanály jednosměrné komunikace vědění od vyučujících ke studujícím. Technické vybavení vytváří předpoklad pro „prezentaci“ vědění, nikoliv pro jeho sdílení a pro interakci (Dvořáčková, Pabian, Smith, Stöckelová, Šima, Virtová, 2014).

Podle výsledků projektu MŠMT (2014) je frontální přednáška, nejčastější způsob výuky velkých skupin, je však z řady důvodů problematická, ať už kvůli obsahové přetíženosti nebo pasivitě studujících.

V pyramidě učení, kterou sestavil Shapiro (1992, In Kalhous, Obst, 2002) jsou přiřazeny procenta zapamatování k daným vyučovacím metodám. V této pyramidě je dáno, že přednáška má pouze 5%, což je nejméně ze všech metod. Nejvíce účelná se prokázala diskuze ve skupinách, která má hodnotu zapamatovatelnosti 50%. Jako vhodné se ukázalo používat různých kombinací metod během výuky. Tato Shapirova pyramida říká, že čím je

výuka interaktivní a čím víc je student zapojován do výuky, tím více informací a schopností získá (Kalhous, Obst, 2002). Proti samostatnému využívání frontálních přednášek, bez dalších metodologických forem výuky, existují psychologické a pedagogické důvody jako zejména neexistence zpětné vazby, přednáška bez přestávky neumožňuje zopakování odpřednášeného úseku učiva studenty, což je důležité hlavně pro rozvoj paměťové stopy, rozvoje pojmů a jejich následná aplikace, rychlé tempo přednášejícího, obtížná udržitelnost pozornosti posluchačů, potlačení touhy po seberealizaci a nemožnost samostatné práce (Blight, 1972)

V podstatě řečeno během výuky je vhodné vnášet do přednášek interaktivní prvky. Pro rozvoj studentů má velký význam možnost interakce s vyučujícím. Lepšímu ukotvení probírané látky jistě přispívají oživení výkladu uváděním příkladů s praxe. Důležité je také zařazování praktických předmětů. Toto je zásadní také pro adiktology, kteří pak lépe umí nabyté vědomosti využívat v praxi.

Během praktické výuky a zkušenostem z praxe se navíc objevují další dotazy a nápady, které by studenta během teoretického výkladu nenapadly. Ty mohou vést k novému pohledu studenta na konkrétní látku (Humpolíček, Uhrová, 2006).

2.2. Praxe a zaměstnatelnost jako ukazatel kvalitní výuky

Uplatnění absolventů na trhu práce závisí hlavně na ekonomické, politické i sociálně demografické situaci v zemi, nezaměstnanosti, školském systému, vzdělávací nabídce, a také záleží na tom, jaké jsou v daných regionech možnosti (Skácelová, Vojtěch, 2009).

Kvalitní vysokoškolské vzdělávání by mělo vychovávat kvalitní absolventy. V popředí máme „zaměstnatelnost“, jakožto zásadní kritérium kvality vzdělávání (Dvořáčková, Pabian, Smith, Stöckelová, Šima, Vrtová, 2014).

Dalším kritériem zaměstnatelnosti absolventů je také praktická příprava získaná během studia, potřebná pro výkon daného povolání. Důležitost praxe a praktických ukázek během teoretických předmětů, je tak prioritní. To dokazují i výsledky výzkumu prováděnému v terciální sféře, kde se zjistilo, že druhou nejžádanější skupinou kompetencí žádaných zaměstnavateli jsou hned po umění jednat s lidmi praktické dovednosti a znalost praxe absolventů. Zaměstnavatelé žádají především větší spojení s praxí během studia, rozšíření a zkvalitnění praktické výuky studentů. Z odpovědí respondentů je patrné, že značné mezery ve školní přípravě budoucích absolventů pocítují nejenom v nedostatku praktických znalostí z daného oboru, ale i v nedostatečné znalosti reálného pracovního prostředí, tento nedostatek by dle vyjádření respondentů měl být rozšířen a zkvalitněn (Kalousková, 2006).

Absolventi jsou na trhu práce značně znevýhodněni, a to hlavně z důvodů nedostatku odborné praxe v daném oboru a s tím spojeny chybějící pracovní návyky. Výhodou pro

absolventy a jejich případné přijetí do zaměstnání je flexibilita a schopnost se dále učit (Skácelová, Vojtěch, 2009).

2.2.1. Jak je na tom adiktologie?

Zaměstnavatelé cíleně hledají adiktology, i přesto že je zařazují na jiné pozice. Líbí se jim jejich komplexní znalosti. Oceňují kvalitu a rozsah vzdělání. Někteří zaměstnavatelé mají dobrou zkušenost s adiktology, které již dříve zaměstnali nebo se studenty, kteří u nich byli na praxi (Pavlovská, 2018).

Vedoucí pracoviště si může všimnout zájmu praktikanta, jeho znalostí, dovedností a osobních vlastností a na základě toho studentovi nabídnout dlouhodobější stáž, praxi, případně pracovní poměr. (Humpolíček, Uhrová, 2006).

Na základě zkušeností se zaměstnáváním adiktologů podali zaměstnavatelé podněty na zlepšení kvality přípravy budoucích adiktologů na jejich povolání. Uvítali by více praxe a stáží v jednom zařízení. Navrhují zapojení Anonymních alkoholiků do výuky, přeskládat skladbu předmětů mezi ročníky. Za důležité považují projektivní techniky ve výuce, například nácvik ve skupinách, praxe pod supervizí (Pavlovská, 2018).

Například v Nizozemí probíhá výuka adiktologie v poměru 1:4, tedy jeden den v týdnu teoretické předměty a čtyři dny v týdnu probíhá praxe v adiktologických zařízeních. Studenti mají svého individuálního supervizora, který jim podává zpětnou vazbu (Jong, Luycks, Delicat, 2011).

Zavést praxe pod supervizí by mohlo být dalším přínosem pro studium adiktologie. Hlavně z důvodu psychické náročnosti práce ve zdravotnictví. Jednalo by se tak hlavně o emocionální podporu, která by studentovi umožňovala lépe odolávat tlaku povolání, které vykonává. Supervize se dá také označit jako prostor k reflexi a rozvoji osobního potenciálu pracovníka vykonávajícího pomáhající profesí, a to jak v rovině teoretické, tak praktické (Horák, 2009).

2.2.2. Praxe ve studijním oboru adiktologie

Studenti se během studia věnují zejména teoretické přípravě. Praxe by měla rozvíjet tyto teoretické znalosti hlavně díky tomu, že si je student má možnost vyzkoušet prakticky. Teoretický základ vyučován v rámci studijního oboru by měl být vodítkem, kdy je vhodné jakou praxi absolvovat. Praxe by tak měla být pro studenta ověřením a doplněním teoretického základu. Studenti mohou být zaskočeni tím, jaká je skutečnost, oproti teorii, avšak to je může vést k utvoření uceleného názoru např. na konkrétní pracoviště či náplň práce (Humpolíček, Uhrová, 2006).

Praxe je nedílnou součástí studia adiktologie a je pro všechny studenty adiktologie povinná. Konkrétní cíle pro praxi v jednotlivých ročnících studia si nastavují studenti sami (Pavlovská, 2019).

Důležité je se o konkrétním pracovišti, kde chceme praxi vykonávat důkladně informovat. Obecné informace poskytují webové stránky pracoviště. Více konkrétně by nám mohli pomoci spolužáci, kteří praxi v daném zařízení již absolvovali. Doporučení mohou poskytnout také vyučující. Je však třeba pamatovat na to, že se jedná o subjektivní názory a že co se nelíbilo/líbilo jiným, nemusí platit i pro Vás (Humpolíček, Uhrová, 2006).

Praxi je možno absolvovat v zařízeních, která mají uzavřenu s fakultou rámcovou smlouvu. Tato zařízení je možno dohledat na webových stránkách kliniky adiktologie. Je však možno absolvovat praxi i mimo okruh spolupracujících organizací (Pavlovská, 2019).

Dle Manuálu praxí (Pavlovská, 2019) studenti bakalářského studijního programu absolvují v průběhu tříletého studia celkem 7 povinných praxí v různých typech zařízení, po 2 týdnech v prvním a druhém ročníku a po 4 týdnech ve třetím ročníku, celkový rozsah praxí je tak 8 týdnů (320 hodin). Student si tak vyzkouší práci ve všech adiktologických službách v chronologickém uspořádání. Může si tak utvořit názor o svém budoucím profesním směřování, nebo ho dokonce na základě zkušenosti přehodnotit (Humpolíček, Uhrová, 2006)..

Zde je rozdělení míst, kde je nutno praxi splnit v daném ročníku (Pavlovská, 2019):

1. ročník

- Nízkoprahové služby
- Psychiatrická léčebna nesespecializovaná na léčbu závislosti

2. ročník

- Ambulantní léčba/program
- Ústavní léčba závislosti

3. ročník

- Terapeutická komunita
- Následná péče
- Další služby – dle volby studenta

2.3. Evaluace vzdělávacího procesu

Pojem evaluace je odvozen z angličtiny a znamená určení hodnoty, ocenění. Původ tohoto slova je však latinský, kde sloveso *valere* označuje charakteristiky jak být silný, závažný a platný. Prvotním významem pojmu evaluace byla jeho možnost zasahovat do sféry společenského života při řešení sociálních problémů, rozpoznávat jejich příčiny, navrhnout konkrétní opatření k řešení těchto problémů a vyhodnocovat změny. Jedna z prvních definic, která je stále platná, vymezuje její význam při určování, kdy daný objekt dosahuje očekávaných výsledků. Pojem evaluace lze tak definovat jakožto systematické shromažďování, analýza a interpretace relevantních dat a informací probíhající podle předem určených kritérií a za účelem dalšího

rozhodování při ovlivňování a posilování kvality a efektivity posuzovaných objektů (Seberová, 2010).

V současné době se již opouští přesvědčení, že pouze vzdělávací výsledky žáků jsou nejdůležitějším ukazatelem kvality školy. Toto přesvědčení nahrazuje komplexnější pojetí kvality a definují se soubory vlastností, které charakterizují, jak kvalitní škola vypadá a na základě toho se tvoří východiska evaluace (Seberová, 2010).

Lze tak říci, že evaluace je podkladem pro určování kvality vzdělávacích procesů, institucí či lektorů. Cílem evaluace je zlepšování kvality všech činností konkrétní organizace.

2.3.1. Interní evaluace

Hodnocení školy provádí její zaměstnanci. Vysoká škola si sama stanovuje cíle, kritéria hodnocení, metody i postupy vlastní evaluace. Výhodou je systematické soustavné hodnocení, nevýhodou může být citové provázání s danou školou a tím spjatá neschopnost nadhledu hodnotitelů (Káňová, 2009).

2.3.2. Externí evaluace

Zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání pomocí externí evaluace se v zemích Evropy rozvíjí od začátku 90. let 20. Století (Mareš, Ježek, 2013).

Dle Jašurka (2012) bývá předpokladem, že externí hodnocení kvality vysokých škol zajišťují pracovníci instituce, komise či agentury fungující mimo vysoké školy. S myšlenkou aby se na externím hodnocení kvality práce vysokých škol podíleli také vysokoškolští studenti těchto institucí, přišla až Evropská asociace pro zajišťování kvality vysokých škol. Studenti se tak dle této asociace mohou na hodnocení podílet ve trojím smyslu:

1. studenti, kteří jsou členy národních agentur pro zajišťování kvality vysokých škol,
2. studenti, kteří se účastní externích hodnocení vysokých škol jako pozorovatelé v expertních týmech,
3. studenti vlastní vysoké školy.

V případě číslo 3 již studenti studují na hodnocené škole a mají tak o jejím fungování větší povědomí, než externí hodnotitelé, kteří v dané instituci netráví tolik času jako právě studující a jejich hodnocení tak není tolik specifické (Jašurek, 2012).

Externí hodnocení pokračuje výběrovým zveřejněním hodnotící zprávy a následnou fází, kdy hodnocená škola bere v úvahu doporučení hodnotící agentury. Právě tato agentura

poté zpětně kontroluje, zda se hodnocená vysoká škola řídila doporučeními a sleduje, zda došlo ke zlepšení její kvality (Mareš, Ježek, 2013).

Zájem učitelské veřejnosti o studentské hodnocení výuky vzrůstá, a to nejen vysokoškolské. V zahraničí existuje mnoho příkladů jak zkvalitnit a zvýšit pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů např. grantové projekty, workshopy a semináře, analýza videozáznamů výuky, pedagogické kurzy, poradenské a konzultační střediska pro vysokoškolské učitele apod. Rozvíjení kvality výuky a pedagogických kompetencí vysokoškolských učitelů je v řadě vyspělých zemí věnována velká pozornost. Studentské hodnocení výuky např. umožňuje získat pohled studentů na výuku jak kvalitativně, tak kvantitativně i za delší časové období. Tyto názory lze statisticky vyhodnotit a na základě zjištěných výsledků mít zpětnou vazbu o kvalitě výuky a možnost provést opatření k jejímu zlepšení a následně ověřovat tyto provedené změny a jejich úspěšnost. Vytvoření posuzovací škály je pracná a dlouhodobá záležitost, to je tedy nevýhodou studentského hodnocení výuky. Mezi další nevýhody můžeme zařadit pokles validity a reliability výsledků projevujících se zejména při velkém počtu jednorázově posuzovaných předmětů i učitelů. Problémy s validitou se mohou objevit i při rutinním používání posuzovacích škál (Malach, Sikorová, Sklenářová, Kocór, 2016).

Spokojenost studentů by mohla být prezentována jako celková reakce nejen na studijní zkušenost studenta, ale také spokojenost studentů s měnícím se prostředím vysokoškolského vzdělávání. Zaměření se na spokojenost studentů nejen umožňuje univerzitám reorganizovat se, aby se přizpůsobily potřebám studentů, ale také jim umožňuje vytvořit systém pro průběžné sledování toho, jak efektivně splňují nebo překračují potřeby studentů (Elliot, Shin, 2002).

2.4. Hodnocení vysokoškolské výuky oboru adiktologie

Adiktologie je vyučován na 1. lékařské fakultě Univerzity Karlovy (1. LF UK). Tato univerzita má již od roku 2006 zpřístupněný elektronický dotazník, ve kterém se studenti adiktologie mohou anonymně vyjádřit jednak pomocí škálového hodnocení k jednotlivým předmětům, které již splnili nebo se slovně vyjádřit k jednotlivým vyučujícím. V systému je prostor také pro obecné připomínky týkající se např. struktury rozvrhu, spokojenosti se studiem či studijním oddělením apod. Mimo jednotlivé předměty je možnost hodnotit chování a schopnosti konkrétního vyučujícího a daného pracoviště jako celku. Hodnocení probíhá formou známek a dostupná je i možnost slovního hodnocení (SIS, Anketa).

Hodnocení kvality výuky studenty je zakotveno v Řádu pro hodnocení výuky studenty 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Jedná se v podstatě o jediný existující systém, který fakultě zprostředkovává zpětnou vazbu od studentů a umožňuje tak vedení školy reagovat na konkrétní hodnocení studentů. Cílem je poskytnout základní informace pro hodnocení činnosti fakulty, jejích organizačních součástí, přispět k upevnování akademického prostředí zlepšováním pedagogické činnosti, ke zdokonalování

přípravy, organizace, obsahu a průběhu studia a v neposlední řadě k posilování odpovědnosti akademických pracovníků a studentů za kvalitu výuky (Řád pro hodnocení výuky studenty, 2006).

Hodnocení se může týkat především jasného definování cílů výuky daného předmětu a jejich plnění, požadavků kladených na studenty, organizačního zabezpečení výuky, podnětnosti výuky pro samostatné myšlení, otevírání prostoru pro diskusi, návaznosti učiva na další studijní předměty, kvality a dostupnosti studijních materiálů. Dále zahrnuje schopnost motivovat studenty, organizační schopnosti, výběr relevantního učiva, jasnost výkladu, dovednosti komunikovat se studenty a náročnosti požadavků na studenty (SIS, Anketa).

Tato anketa je organizována a garantována fakultou, konkrétně Komisí pro hodnocení výuky, která má na starosti jak obsahovou přípravu hodnocení tak vytvoření samotné ankety a její vyhodnocení ve spolupráci s děkanátem zejména prostřednictvím jeho oddělení výpočetní techniky (statistické zpracování dat). Jelikož hodnocení probíhá každý rok, lze výsledky porovnávat mezi sebou (Řád pro hodnocení výuky studenty, 2006).

Podíváme-li se však konkrétně na hodnocení oboru Adiktologie, zjistíme, že v akademickém roce 2017-2018 nebylo možno udělat ohledně kvality výuky tohoto oboru žádný závěr pro velmi malý počet respondentů. Dotazníky, které studenti vyplnili v dřívějších letech, měly převážně kladné hodnocení přístupu vyučujících. Žádnou větší vypovídající hodnotu však nepřinesly.

3. Praktická část

3.1. Cíl

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit, jak studenti prezenčního studia oboru adiktologie nahlíží na výuku oboru adiktologie a kvalitu praxí s ní spojenou.

Kvalitní vysokoškolské vzdělávání by mělo vychovávat kvalitní absolventy. Cílem studia by tak mělo být vybavit studenty nejen dostatečnými teoretickými vědomostmi, ale i praktickými znalostmi a připravit je dostatečně na výkon profese, protože pojem „zaměstnatelnost“, je zásadním kritériem kvality vzdělávání. (Dvořáčková, Pabian, Smith, Stöckelová, Šima, Virtová, 2014). Zda tomu tak je, by měl potvrdit nebo vyvrátit tento výzkum.

Na základě informací získaných od studentů tohoto oboru by v budoucnu mohly být provedeny další výzkumy na toto téma, protože výsledky fokusních skupin se dají použít jako podklad pro další kvalitativní i kvantitativní výzkumy (Vojtíšek, 2012). Na jejich základě by mohla být navržena opatření, vedoucí k naplňování potřeb a požadavků studentů a tím zvýšení kvality výuky oboru.

Práce nemá za cíl nikoho poškodit, jedná se o subjektivní názory studentů.

3.2. Metody tvorby a analýzy dat

Rozhodla jsem se výzkum realizovat pomocí kvalitativní metody tzv. ohniskové neboli fokusní skupiny. Kvalitativní přístup se zabývá zkoumaným problémem komplexně z pohledu účastníka výzkumu v jeho přirozeném prostředí. Cílem je tedy získat co nejvíce konkrétních informací (Švaříček, Šedřová a kol., 2007).

Výhody fokusní metody vidím zejména v hlubším porozumění danému tématu, než např. pomocí dotazníkového šetření, kde jsou výsledná data obecnější. Další výhodou fokusní skupiny je získání velkého množství dat za relativně krátkou dobu. Tato data jsou získána díky vzájemné interakci účastníků výzkumu na dané téma, neboli ohnisko, s kterým jsou předem seznámeni. Za vedení skupiny a jejímu případnému usměrnění je zodpovědný moderátor, kterému může pomáhat pomocný moderátor. Údaje jsou dále zpracovávány s pomocí zvukového či video záznamu. (Miovský, 2006).

Vzhledem k časové vytíženosti respondentů, které jsem oslovila, se jako jediná vhodná alternativa pro provedení fokusní skupiny ukázal pobyt ve Špindlerově Mlýně, kde jsme pobývali v rámci sociálně-psychologického a poradenského výcviku v květnu letošního roku (2019). Průběh skupiny je organizačně náročné. Je nutné zajistit klidné, prostorné místo, kde nebudeme rušeni (Miovský, 2006). Tyto podmínky již zmíněný pobyt splňoval. Prostředí bylo tiché, prostorné a neobsahovalo žádné rušivé elementy, a tak jsme tohoto klidu mohli využít ke společné práci. Provedení výzkumu právě tam zároveň zaručuje

autenticitu výpovědí, protože šlo o prostředí, kde se respondenti cítili dobře a vládla „domácí“ atmosféra. V dřívějších termínech se mi nepodařilo vytvořit dostatečně velkou fokusní skupinu, aby závěry diskuse měly dostatečnou vypovídající hodnotu. Minimální počet účastníků fokusní skupiny jsou 4 osoby. Za nejvhodnější se pokládá skupina v rozpětí 6-10 účastníků (Miovský, 2006).

Pro diskusi jsem si připravila témata související s kvalitou vzdělávání oboru adiktologie a otázky, které jsem účastníkům chtěla položit. Tyto otázky měly sloužit jako „berličky“, kdyby byli respondenti pasivní, což se naštěstí nestalo a dokonce se diskuze sama ubírala potřebným směrem.

Otázky pro fokusní skupinu:

- Co si představujete pod pojmem kvalitní výuka?
- V čem obor adiktologie tyto představy splňuje?
- Jaké výukové metody jste v průběhu studia preferovali?
- Ve kterých oblastech se cítíte dostatečně připraveni na výkon profese adiktologa a ve kterých naopak připraveni nejste?
- Co vám chybělo během výuky, abyste byli připraveni lépe?
- Jak hodnotíte přípravu pro praxi v rámci teoretických a odborných předmětů?
- Jak hodnotíte průběh praxí?
- Jaké praxe pro vás byly nejpřínosnější a v čem?
- Ovlivnily vás vykonávané praxe ve vašem dalším profesním směřování?

Všechny účastnice byly informovány o anonymitě výzkumu a potvrdily ústním souhlasem zveřejnění jejich odpovědí a nahrávání na audiovizuální záznam, který jsem po přepsání výsledků odstranila. Také jsem se ujistila, že jim nevádí otevřeně sdílet názory s ostatními. Oslovila jsem jednu ze spolužaček, zda by mi pomohla s moderováním fokusní skupiny. Ta souhlasila. Dále byla zvuková stopa přepsána do programu Microsoft Word, dokument jsem vytiskla a zpracovávána metodou otevřeného kódování tzv. „papír a tužka“. Řídila jsem se návodem jak otevřeně kódovat dle Strausse a Corbinové (1999). Postupovala jsem tak, že jsem si text nejprve přečetla a poté barevně vyznačovala témata, která mi přišla důležitá pro výzkum. Různými barvami jsem vyznačovala jednotlivá témata. Tato témata byla složena z kódů, které byly různě rozsáhlé. Jednalo se např. o několik slov či vět z přepsané části textu.

Např. kód: „*Jako kvalitní výuku si představuju trochu interaktivní formou, aby to nebylo vyloženo, že to přednáší a pouští to na těch prezentacích...*“

Toto téma jsem označila: interaktivnost výuky.

Avšak vzniklo více témat s podobným obsahem neboli koncepty. Tyto koncepty jsem následně sloučila podle jejich podobností do kategorií a vznikly 3 hlavní kategorie.

Konkrétně: 1. Uplatnitelnost znalostí a dovedností v praxi, 2. formy výuky, 3. uspořádání předmětů a jejich časová náročnost.

3.3. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor se měl původně skládat ze studentů všech 3 ročníků bakalářského prezenčního studia oboru adiktologie. Nejprve jsem zkoušela skrz Email kontaktovat studenty 1. a 2. ročníku, avšak bez odezvy. Upustila jsem tak od původní myšlenky zapojit do výzkumu všechny tři ročníky a ve výsledku fokusní skupinu tvořili pouze studenti 3. ročníku prezenční formy bakalářského studia tohoto oboru, které jsem osobně kontaktovala. Jednalo se tak o homogenizovaný soubor respondentů. Tedy soubor sestavený na základě společných charakteristik účastníků, vybrán na základě dobrovolnosti (Vojtíšek, 2012).

To, že se výzkumu zúčastnili studenti 3. ročníku, má řadu výhod:

1. V třetím ročníku studia, mají na problematiku vytvořený náhled a svůj vlastní názor.
2. Zároveň mají již splněny všechny předměty i praxe, a tak mohou podat komplexní retrospektivní pohled na celé studium.
3. Mají již vytvořené představy o své budoucnosti.
4. Dovedou posoudit postoje učitelů v interpersonálních vztazích.
5. Jsou schopni jasně a konstruktivně vyjádřit svoje připomínky a názory.

Nevýhodou pouze jedné fokusní skupiny je však nemožnost porovnat výsledky mezi jednotlivými skupinami, proto je nelze generalizovat a brát jako obecně platné, protože každá skupina by mohla mít jiné postřehy a názory. Také mohlo dojít ke zkreslení výpovědí účastníků způsobeným zejména stresem z následujících zkoušek, či únavou, protože fokusní skupina začínala přibližně v 19:00 hodin. Možné je také citové zabarvení výpovědí způsobené sentimentem z blížícího se konce školního roku.

Z celkového počtu 15 studentů 3. Ročníku prezenčního bakalářského studia oboru adiktologie, kteří se pobytu účastnili, se debaty zúčastnilo 11 respondentů, z toho jedna studentka v průběhu odešla, protože jí bylo nevolno. Kritéria počtu osob pro ohniskovou skupinu tak byla naplněna. Výzkumu se zúčastnily pouze ženy, neboť v tomto ročníku je pouze ženský kolektiv. Muži přijati ke studiu ho předčasně ukončili nebo jsou v mezi ročníku. Respondentky jsou ve věku od 21-26 let.

3.4. Průběh fokusní skupiny

Studentky se dostavila na určené místo v dohodnutém čase. Dodržely mou prosbu, aby si nebraly s sebou mobilní telefony, které by mohly průběh fokusní skupin rušit. Místnost byla pro potřebné účely dostatečně vybavena, tichá a prostorná, což pomohlo

navodit příjemnou atmosféru. Studentky se posadily, podle svých preferencí k velkému stolu. Na začátku debaty byly studentky seznámeny s tématem práce, byly ujistěny, že jejich výpovědi jsou anonymní a audiovizuální záznamy jak z diktafonu, tak z kamery budou po zpracování odstraněny. Také jsem se zeptala, jestli je v pořádku sdílet své názory s ostatními, což také všechny souhlasily. Ujistila jsem je, že kdyby se cokoli změnilo a nechtěly pokračovat, mohou kdykoli v průběhu odejít. Zeptala jsem se, jestli je jim vše jasné, nebo mají nějaké otázky.

Na začátek jsem respondentky obeznámila s pravidly ohniskové skupiny.

Mezi základní pravidla ohniskových skupin patří (Miovský, 2006):

- Hovoří vždy pouze jedna osoba
- Nesmí probíhat vedlejší rozhovory mezi sousedy
- Diskuze se účastní všichni přítomní účastníci
- Nikdo nemá dominantní roli
- Každý má právo na názor
- Každý má právo odmítnout odpovědět
- Každý má právo ukončit účast ve skupině
- Účastníci se oslovují jménem, nepoužívají nadávky jako oslovení
- Každý má právo vyjádřit se k názoru jiného, ale nemá právo jej odsuzovat
- Anonymita

Po první položené otázce (Co si představujete pod pojmem kvalitní výuka?) Začaly respondentky živě debatovat. Studentky mezi sebou vzájemně diskutovaly a vyměňovaly si zkušenosti a názory. Mluvily k danému tématu, proto jsem rozhodla, že kladení nových otázek by působilo jako rušivý element a bylo kontraproduktivní. Řízení skupiny by mělo probíhat přirozeně, aby nenarušovalo její průběh (Miovský, 2006).

Proto jsem se dále omezila jen na pokládání doplňkových otázek, případně při odklonu od tématu jsem do diskuze vstoupila a diskutující usměrnila. Nakonec tak šlo tedy spíše o polostrukturovanou ohniskovou skupinu. To znamená, že dopředu byly připraveny otázky na dané téma, avšak nejsou pro moderátora závazné (Miovský, 2006).

V závěru jsem všem poděkovala za účast a aktivitu. Celkem fokusní skupina trvala 55 minut. Doba trvání mi přišla jako dostatečná, hlavně protože se začaly opakovat stejné výroky. Docházelo tak k teoretickému nasycení problému (Vojtíšek, 2012). Poté jsme se rozešli a už se k tématu nevracely.

3.5. Etická otázka

Etickou stránku výzkumu jsem ošetřila slovně. Na začátku setkání se skupinou studentek jsem představila svou bakalářskou práci a její cíl. Vysvětlila jsem, jakým způsobem bude debata probíhat. Stanovili jsme si časový fond 1 hodinu. Zeptala jsem se všech, zda souhlasí s nahráváním na diktafon a zároveň jestli je v pořádku i audiovizuální záznam na kameru pro dvojí jistotu, kdyby jedno ze zařízení selhalo. Dále jsem dodala, že je zaručena jejich anonymita, a že nahrávky jak z diktafonu, tak z kamery budou ihned po napsání práce smazány. Obojí způsob záznamu odsouhlasila celá skupina. Také jsem se ujistila, že jim nevadí otevřeně sdílet názory s ostatními. Dále jsem informovala o tom, že mají právo účast odmítnout nebo kdykoli během debaty změnit názor a dále nepokračovat, pokud by jim to nebylo příjemné. Zvukovou stopu i videozáznam jsem po přepsání smazala, jak jsem řekla. Dále jsem v přepisu nahradila údaje, které by vedly ke jmenování osob či organizací jinými, abych zachovala i jejich anonymitu. Já jakožto moderátor jsem byla během skupiny nestranná, nezaujatá a pokládala jsem citově nezabarvené otázky, abych neovlivnila výpovědi studentů.

3.6. Výsledky

Z přepisu diskuse jsem vybrala na základě techniky kódování tři stěžejní okruhy, které se nejčastěji opakovaly. Jsou jim věnovány kapitoly níže.

3.6.1. Uplatnitelnost znalostí a dovedností v praxi

Dle výzkumu jsou druhou nejžádanější skupinou kompetencí žádaných zaměstnavateli praktické dovednosti a znalost praxe absolventů. Zaměstnavatelé žádají větší propojení s praxí během studia (Kalousková, 2006).

Na dotaz, zda se účastníci fokusní skupiny cítí dostatečně připraveni na praxi či výkon povolání, ve dvou případech odpověděli, že připraveni nejsou. Následně se rozvinula diskuse, v níž další účastníci připustili, že jsou rozdíly v připravenosti dle jednotlivých probíraných oblastí. Ukázalo se, že například praxe v ambulanci pro odvykání kouření, byla pro studenty přínosná a poskytla jim dostatečné kompetence pro práci s klienty této cílové skupiny.

„Z nějakých předmětů připravená nejsem vůbec. Neumím si představit, jít si teďka sednout do ambulance a face to face tam mít reálnýho klienta. To si neumím představit, třeba konkrétně , ale třeba na tábák to bych byla připravená dost, tam mi to přijde obsáhlý, že ti fakt řeknou polopaticky,, co máš dělat, takže na to si myslím, že bych připravená byla.“

Studentky také vyjádřily nespokojenost s průběhem praxí, které absolvovaly. Zejména se jim nelíbil přístup pracovníků zařízení k nim, jakožto adiktologům, pro které neměli metodiku. Dále uvedly, že v některých zařízeních jim nebylo dovoleno se zapojovat do chodu zařízení. Ocenily by, kdyby se přístup pracovníků změnil, aby během praxí

mohly být více samostatné. Některé studentky se vyjádřily, že zprávy z praxí nepíší podle pravdivých zkušeností, a že si často musejí vymýšlet, právě proto, že je během praxe k ničemu nepustí. Tyto zkušenosti, které nejsou ojedinělé, jsou alarmující. Řešením by mohlo být prověřování kvality adiktologických zařízení, kde praxe probíhají.

„Byla jsem na vstupáku, kde jsem musela mlčet, a pak se po tobě chce, abys napsala záznam z praxí s přímými řečma a s interakcí. Já si to vymýšlím, já si to opravdu vymýšlím, protože já nemám co napsat.“

Diskuse se dále zaměřila na popisování konkrétních zkušeností z vykonávaných praxí. Studentky kritizovaly přístup terapeutů, ale objevily se i případy kladných zkušeností. Jedna ze studentek například uvedla, že dle jejího názoru záleží na způsobu, jakým si danou praxi domluví a jak k ní přistupuje. Tento názor však jiné studentky vyvracely.

„Co se mi nelíbí, je přístup některých terapeutů, hlavně když jsou arogantní, namyšlení jak ke mně tak ke klientům. Jinde mě vůbec nepustili ke skupině a ještě mě ponižovali, protože jsem si povídala s klienty ve svém osobním volnu o počasí a ne o adiktologii, když jsem ani nevěděla, že je to klientka. Ovlivnilo mě to i do budoucna, že do doléčováku kvůli této zkušenosti nechci, protože ten přístup všech byl hroznej.“

„Kde se mi nelíbilo, byla psychiatrie, kde přístup byl hroznej stylem jako já na adiktology nemám metodiku. To mě fakt naštválo tenkrát. Jediný co si z té praxe odnáším, jsou záložky žabiček, který jsem si tam vyrobila.“

„To já měla úplně opačnej zážitek se všema praxema, ale to je tím, že jsem si to dopředu domluvila, že jsem tam šla s přístupem: „Jsem tady a chci se něco naučit.““

Studentky by chtěly mít možnost být v průběhu praxí víc aktivní. Přínosem by pro ně také bylo, kdyby mohly být víc samostatné. Dále by uvítaly, kdyby je pracovníci daného zařízení více zapojovali do jeho chodu.

„Ocenila bych, kdybych mohla být víc aktivní a samostatná.“

„Je super, že jsme byli někde na praxích, ale v nějakých organizacích nás k ničemu nepustili, a i když jsem se fakt snažila, tak přes to vlak nejel.“

„Myslím si, že třeba hlavně u těch pražských zařízeních bysme měli vědět, že když tam jdeš, tak ti to k něčemu bude. Jednu praxi jsem dělala 4 měsíce, protože nebyli klienti. Dělala jsem to 4 měsíce a nikdy jsem nevedla skupinu, nebyla jsem na individuálu, byla jsem na vstupáku, kde jsem musela mlčet S těma klientama jsem nemluvila a je mi to úplně k ničemu a to jsem se tam opravdu těšila.“

Ohledně začlenění praxí do výuky se účastnice skupiny shodly na tom, že by bylo vhodné začlenit praktickou výuku již od prvního ročníku. Naopak zařazení praxe ve třetím ročníku těsně před státnicemi nevnímají jako správné. Časová dotace, která je pro výkon praxí přidělena, jim vyhovuje, avšak vnímají jako obtížné je stíhat plnit v posledním ročníku studia.

„Časový dotace si myslím, že jsou v pohodě a dostačující. Že ve třetáku bude měsíc praxe, to se dalo očekávat, to bohužel jsme ve třetáku před státnicemi.“

„...a praxi děláme ve svém volnu a nedá se to stíhat.“

Na otázku co se jim líbilo a co by během praxí ocenily, vyplynulo, že by pro ně bylo přínosem, kdyby se během praxí seznámily i s prací, kterou adiktolog odvádí mimo kontakt s klientem. Pozitivní přínos pro ně mělo zapojování během skupin, kdy musí mluvit a reagovat na dění skupiny. Komunikace se jeví jako problém a z odpovědí studentek se dozvídáme, že po nich byla vyžadována zpětná vazba jen výjimečně, a že se s tím prakticky nesetkaly, dokud nebyly v terapeutické komunitě. Což je dle jejich názoru poměrně pozdě.

„Určitě je lepší mít praxi týden vkuse a neříkám být tak 8 hodin vkuse v přímým kontaktu s klientama, protože ta práce není jenom o tom, oni mi to tam ti terapeuti tam taky říkali, samozřejmě mají individuály, vedou dokumentaci, řešej soudy s těma klientama a řešej spoustu jakoby jinejch věcí a říkali, že to není jenom o tom, že si povídají s tím klientem a já třeba kdybych měla dělat adiktologa, tak třeba nevím, jak se dělá pojišťovna, to mě ty praxe absolutně nenaučily. Tak kdyby nám třeba v rámci praxí ukázali tohle jak s tím pracovat. Na poradenství se to zmínilo, ale nevím, jak se to dělá. Ten software nám nikdo neukázal, to by mě docela zajímalo.“

„Mně se líbí, když tě hodí do vody. Já třeba nikdy na praxích nemluvila a pak mě hodili do vody a prostě plav a musela jsem na skupinách mluvit a to bylo fakt super. Nejvíc přínosný mi přijde kontakt s klientama a zapojování do skupin, chtěli zpětný vazby.“

„Na mojí nejlepší praxi mě naučili mluvit na skupinách a zapojovat se do chodu skupin. Člověk se naučil mluvit spontánně. A měli jsme rozhovor s jednou doktorkou, ta byla výborná, to byl vstupák a ten byl výbornej. To byly jediné dvě hodiny z celé praxe, které fakt za něco stály. Jinak to bylo odchozený.“

Debata odhalila jednu ze slabin některých studentů oboru adiktologie, a to že neumí komunikovat. Tato dovednost je však pro výkon jejich profese prvořadá. Studentky upozornily na fakt, že předmět Návčik komunikačních dovedností je pouze povinně volitelný a všechny studentky ho tedy neměly možnost absolvovat.

„Mně osobně nevdá argumentovat a diskutovat, že se klidně postavím většině, že mi to nevdá, ale že spouště lidí to dělá problém, protože jsme od prváku tohle nedělali tak

intenzivně a ne všichni jsou vyloženi tak průbojně, že by nutně museli prostě ten svůj názor vyjádřit jako třeba já.“

„To je si myslím tady pro nás adiktology hodně důležitý trénovat nácviky i komunikaci, že si na to i navyknem.“

Jako vhodné propojení teorie s praxí studentky pokládají zejména seznámení s dotazníky během vyučovacích hodin, seznámení s tím, jak se odebírá anamnéza, provádí vstupní vyšetření. Za přínosné pokládají, když si tyto vědomosti mohou prakticky vyzkoušet na klientovi, který byl přiveden pedagogem a účastnil se výuky.

„Tak třeba ty dotazníky, co nám ukazují v hodinách, odběr anamnézy, vstupní vyšetření.“

„Třeba i vžívání a zkoušení si rolí, že si vyzkoušíš i roli terapeuta i klienta je dobrý a pak si na to i třeba vzpomeneš při té praxi.“

„Mně hodně pomohlo, že jsme měli v hodinách toho klienta a měli jsme se ho doptávat, že jsem si mohla uvědomovat na jaký otázky se ptát těch klientů, třeba na praxích.“

Praxe vykonávaná v adiktologických zařízeních je velmi důležitou součástí přípravy studentů na jejich budoucí povolání. Toto si účastnice fokusní skupiny uvědomují, proto debata k tomuto tématu byla názorově nejrozmanitější. Shrnutí zjištění napsaná výše, studentky by ocenily, vstřícnější přístup pracovníků zařízení, kde vykonávaly praxi. Vítána by byla nejen jejich vstřícnost, ale také větší přiděl zodpovědnosti, samostatnosti a zapojení do chodu zařízení ze strany studentů. Studentky konstatovaly, že k některým výkonům nebyly puštěny vůbec, což jim bylo líto. Jako nejvíce užitečné a přínosné jim přišla nutnost komunikovat s klienty, podávání zpětné vazby během terapií, zkoušení modelových situací během výuky, které mohly později využít v praxi.

3.6.2. Formy výuky

Respondentky uvedly, že v průběhu studia oboru adiktologie převažovala výuka formou přednášek, které vyučující vhodně doplňovali prezentacemi, což nevnímají jako optimální. Pozitivně hodnotí, když mají možnost s pedagogem diskutovat o daném tématu.

Většina účastnic fokusní skupiny se shodla na tom, že za kvalitní výuku považují tu, která je vedena interaktivní formou. Přednášky neupoutají pozornost a studenti si z nich odnášejí jen malé procento vědomostí, kdežto když se do výuky zařadí interaktivní prvky, je poutavá a studenti si probíranou látku pamatují dlouho. Teoretické znalosti pak umí uplatnit i v průběhu praxe.

„A jako kvalitní výuku si představuju trochu interaktivní formou, aby to nebylo vyloženo, že to přednáší a pouští to na těch prezentacích a nikdo neposlouchá a aby to bylo

i zábavnou formou, jako neříkám, aby nás to bavilo ale, aby to nebylo tak, že budeme poslouchat 4 hodiny v kuse. Třeba když se sedí v kruhu tak to víc zaujme.“

„A to nemyslím ty medicínský předměty ale ty adiktologický, že když to děláš čistě teoreticky, tak z toho nic nemáš.“

„Já bych chtěla, třeba víš, aby když se učíme nějakou teorií, aby se u toho dělaly zároveň i nácviky a praktický příklady abychom to dokázali spolu propojit, když nám tam daj plno slidů nějaký teorie, tak si to nikdo nezapamatuje, nebo já alespoň ne a nepředstavím si, co to může znamenat v praxi.“

„Ty předměty kde si zkusíme nějaký modelový situace, vždycky mají nějaký uplatnění do praxe a myslím, že se s tím setkáváš, takže tomu pak víc rozumíš v tý praxi“

Studentky by ocenily více praktických nácviků během vyučovacích hodin. Kladně hodnotí předměty jako: Nácvik komunikačních dovedností, Motivační rozhovory a Nácvik neverbální komunikace. Všichni respondenti se shodli na tom, že by do výuky chtěli zařadit více ukázek z praxe, které by si zároveň mohli sami vyzkoušet. Jako přínosnou považují kruhovou výuku, během které musí dávat víc pozor a nemají možnost vytáhnout si mobilní telefon.

„Mně se líbí když učitelé do toho zapojují kazuistiky to mi taky hodně pomáhá.“

„Mně přišlo super, že nám rozdal dotazníky a kazuistiky a řekl: „Řekněte mi, jestli je závislej a jakým způsobem.““

„Že jsme dělali ty role, ale jinak to v tý škole téměř neděláme. To až vlastně teďka.“

„Mně hodně pomohlo, že jsme měli v hodinách toho klienta a měli jsme se ho doptávat, že jsem si mohla uvědomovat na jaký otázky se ptát těch klientů, třeba na praxích, že jsme měli možnost si to natrénovat a brát inspiraci od ostatních jak se ptali.“

„A jak říkala X tak od prváku tu výuku dávat do toho kruhu víc to mi chybělo. Někdo se třeba až v komunitě dostane k tomu, že sedí v kruhu a to je špatně no.“

„Když sedíme v tom kroužku, tak jsou donucený všichni mluvit a jsou zapojený a pak třeba na ten předmět přijdou a opravdu v tý škole něco dělaj. Takovýhle styl je mnohem lepší a pamatujeme si to doted.“

3.6.3. Uspořádání předmětů a jejich časová náročnost

V debatě účastnice fokusní skupiny vyjádřily opakovaně názor, že výuka je velmi náročná. Studenti se cítí přetížení, a to někdy až do té míry, že nemají chuť se zapojit do diskuse s profesorem nebo se na přednášku ani nedostaví.

Negativně je studentkami vnímáno i velké množství předmětů a celková roztržitost, kdy některé předměty na sebe časově nenavazují. Některé předměty se vyučují 1x měsíčně po dobu tří měsíců. Uvítaly by blokovou výuku. Předměty by byly zhuštěny na kratší období, ale výuka by probíhala intenzivněji.

„My máme tak moc předmětů, ale k čemu je nám tak třetina, když si je ani nepamätujeme?“

„I když máme těch přednášek nebo jakoby těch hodin, kdy máme mít tu výuku menší počet tak by bylo lepší, kdyby prostě byly každé tejdne, ale třeba jenom 2 měsíce, nebo jako kratší dobu, ale hned za sebou. Ne jednou za měsíc, to už prostě nevíš co se na té předchozí přednášce dělo.“

Jako dobrou zkušenost s tímto způsobem výuky uvedla jedna s přítomných předmět patologie, který je všeobecně vnímán jako jeden z nejtěžších v průběhu celého bakalářského studia.

„Ačkoliv patologie byla náročná, tak to bylo dvakrát tejdne a měli jsme to 6 tejdnu a víc sis z toho zapamätovala.“

Největší diskuse proběhla k tématu začlenění praktických předmětů do výuky. Prakticky všechny účastnice skupiny projevíly nespokojenost s pozdním začleněním předmětů s praktickými nácviky do výuky. Kdy v průběhu prvních tří semestrů je pozornost věnována předmětům tzv. společného kmene (anatomie, patologie, fyziologie...) a až následně těchto předmětů ubývá ve prospěch těch odborně zaměřených. Studentky se domnívají, že v případě zařazení dříve, by mohly být zkušenosti z těchto předmětů lépe uplatněny v praxi. Jako prospěšné vidí zařazení výcviku již od prvního ročníku.

Výcvik, který studenti oboru adiktologie absolvují dvoufázově ve 3. ročníku, byl v rámci debaty opakovaně zmiňován jako příklad dobré praxe a hodnocen velmi kladně.

„Třeba výcvik ten je dobrej, a bylo by fajn mít něco takového každý ročník, že vlastně prvák, druhák jsme neměli nic.“

„Já si myslím, že by se měly hlavně takovýdle předměty jako ten výcvik a motivační rozhovory, aby byly zařazený dřív do výuky, protože ve třetáku je na tohle podle mě... jako ne pozdě, ale prostě, protože jsme dělali na výcviku věci z nízkoprahu, žejo a to bysme využili víc v prváku, že by to bylo lepší rozložit do celého toho studia.“

„Třeba nelátkový závislosti? Dyt' my jako první předmět o nelátkových závislostech měli až ted'ka.“

Diskutující uváděli zkušenosti studentů jiných oborů vyučovaných na Lékařské fakultě Univerzity Karlovy. Například medicína je všeobecně vnímána jako velmi náročná

studium. Přesto medicí nemají k náročnosti studia takové výhrady jako studenti adiktologie.

„Těch požadavků na tu praxi si myslím, že máme hodně a nejde to splnit, protože máme extrémní množství předmětů. Já jsem se bavila s medicí, jak to zvládá, jak bojuje s anatomií a sama mi řekla, že oni mají na semestr nějakých 5-6 předmětů a říká, že oni na to mají čas prostě a že se na to můžou naučit a říká, že my bakaláři máme skoro trojnásobek předmětů a že zas nechápe, jak my to můžeme zvládat.“

Kladně je vnímána studentkami oboru adiktologie i praxe studentek oboru všeobecná sestra, které mají praxi zařazenou v rámci klasické výuky či studentů fyzioterapie, kteří mají tzv. blokovou výuku ve 3. ročníku.

„Nebo třeba sestry mají praxi zapojenou rovnou do školy během roku. To my máme jenom tu školu a praxi děláme ve svém volnu a nedá se to stíhat.“

„Mně se líbí, že třeba fyzioterapeuti, ještě stejná fakulta, má blokovej třetíák, že to by bylo úplně super, že by byly dva měsíce jeden předmět, potom z toho hned zkouška, tím pádem se ti nestane teď, že máš před státnicema prostě 7 zkoušek, ale máš ty zkoušky průběžně celý rok, tím pádem seš na ty státnice ready bez toho, aniž bys měla tejdén, kdy musíš nesmyslně žádat o před termíny, ale máš to jako průběžně a ještě je to intenzivní.“

Náročnost studia a množství předmětů se mnohdy odráží i do aktivity studentů během výuky. Pro vyučující tam může být mnohdy problematické klienty zaujmout a přimět je k aktivně spolupráci v průběhu výuky.

„Vem si, že spousta lidí pracuje, teď přijdeš z té práce určená do té školy, někdo dojíždí x hodin a teď píšeš bakalářku, máš jako fakt 14 předmětů a je to fakt masakr. Nezbyvá úplně energie na to být aktivní ve škole ač je to jako smutný. Občas to není o tom, že by nás to nezajímalo ale, že prostě člověk už jako nemůže.“

Jako důležité vidí studentky zařazení krizové intervence do výuky bakalářského studia a předmětů zaměřených psychologickým směrem.

„Ještě chybí krizovka, ta teda chybí. Rozhodně chybí na bakaláři.“

„Já si taky myslím, že by měla být už na bakaláři klidně ve třetíáku, ale fakt by tam měla být.“

„Krizovka, to je chyba, že ji vyřadili, ona tu byla! Byla zařazená mezi předměty a už není a tohle je fakt důležitý, protože v těch zařízeních kde budeme dělat, máš krizáče jak vyšítý.“

„Já si myslím, že bychom měli mít i předměty ohledně těch směrů psychologických.“

4. Diskuze

Studenti Karlovy Univerzity mají možnost pomocí podrobného elektronického dotazníku hodnotit jednotlivé předměty, vyjadřovat své názory díky široké škále hodnotících kritérií. Z výsledků těchto šetření vyplývá, že této možnosti vyjádřit se, využívá poměrně málo studentů. Konkrétně v akademickém roce 2017-2018 nenajdeme žádné konkrétní závěry na kvalitu výuky oboru Adiktologie pro velmi malý počet respondentů (SIS). To by mohlo vyvolat domněnku, že studenti nemají o dění na škole zájem. To však popírá výsledek mé praktické části.

Pro zmapování názorů studentů na kvalitu výuky jsem zvolila fokusní skupinu. Tvořilo ji 11 z 15 studentek 3. ročníku oboru Adiktologie. Jedna ze studentek mi pomáhala moderovat fokusní skupinu a 3 neměly zájem o účast. Zvolená metodologie se mi zdá jako vhodná k naplnění cíle práce, avšak pozice moderátora je náročná. Moderátor musí motivovat účastníky výzkumu, klást správné otázky, dávat pozor, zda se téma debaty neodklání jiným směrem, musí zapojovat všechny účastníky apod. (Miovský, 2006). Také by bylo vhodnější mít k porovnání více skupin, avšak to se mi bohužel i přes snahu nepodařilo. Nejvhodnější se mi jeví varianta polo-strukturovaného rozhovoru, spolu s dotazníkem, avšak obávám se, že počet respondentů by byl velmi omezený. Jako pozitivní však vnímám velký zájem o účast ve skupině, který potvrdil, že studentům není další směřování tohoto oboru lhostejné a mají zájem o zvyšování kvality výuky.

Během výzkumu mohlo dojít ke zkreslení dat a to zejména proto, že i když se do chodu skupiny zapojili všichni zúčastnění, někteří mohli skrývat své názory nebo naopak, někteří mohli hyperbolizovat své výpovědi. Dále mohlo dojít ke zkreslení výpovědí účastníků způsobeným zejména stresem, únavou a jejich celkovému psychickému rozpoložení. Možné je také citové zabarvení výpovědí způsobené sentimentem z blížícího se konce školního roku. Výběr souboru navíc nebyl náhodný, ale na základě společných znaků respondentů, tedy homogenizovaný soubor respondentů, vybrán na základě dobrovolnosti (Vojtíšek, 2012).

I když jsem zvažovala zapojení i studentů 1. a 2. ročníku, nakonec jsem kvůli nedostatku respondentů od tohoto záměru upustila, neboť vzhledem ke zvolené formě výzkumné metody se mi zdáli studenti 3. ročníku prezenčního studia oboru adiktologie jako nejvhodnější skupina respondentů a to zejména pro svůj ucelený pohled na celé studium. Protože Karlova univerzita je jedinou vysokou školou v České republice, kde je tento obor vyučován, nemohl být výzkum proveden jinde. Přestože se studentky v mnoha názorech na kvalitu výuky shodly, není vhodné brát závěry fokusní skupiny jako dogma, a to hlavně z důvodu nedostatečné velikosti skupiny respondentů a nemožnosti porovnání vícero skupin mezi sebou navzájem. To by však mohlo být podkladem pro další výzkum.

Z teoretických východisek prostudované literatury vyplývá, že je nutno vždy studenty aktivně zapojit do výuky. Nestačí jen přednášky a semináře, neboť hrozí mechanické memorování. Vyučující by měli podpořit hloubkové přístupy, jejichž cílem je porozumění dané látce (MŠMT, 2014). Toto potvrdily také účastnice fokusní skupiny, které ve své diskusi opakovaně zmiňovaly, že dávají přednost interaktivním formám výuky a aktivizační prvky ve výuce. Zavádění těchto prvků do výuky umožňuje studentům lepší zapamatování získaných informací (Boud, Cohen, & Sampson, 2001). Příkladem je nácvik modelových situací, kontakt s klienty během vyučování, práce pomocí kooperativních skupin. Práce v takových skupinách se pokládá za pozitivní hlavně proto, že se studenti učí spolupráci a práci v týmu (Boud, Cohen, Sampson, 2001).

Pabian a kol. (2014) uvádí, že stále na našich vysokých školách převažují přednášky a jednosměrná komunikace mezi vyučujícími a studenty. Účastnice fokusní skupiny potvrdily, že v průběhu studia převažovala forma přednášek, vyučující je však vhodně doplňovali prezentacemi.

Ne všem pedagogickým pracovníkům, mezi něž patří i vědci a odborníci ve svém oboru, je však dána schopnost přenášet vědomosti na studenty. V průběhu studia se studentky setkaly i s přednáškami, které byly vyučujícím jen stroze odprezentovány. Tito vyučující nedokázali studentky dostatečně zaujmout a podnítit v nich zájem o daný předmět. Z těchto přednášek si odnesly jen malé procento vědomostí. Dle Shapirovi pyramidy je míra zapamatovatelnosti přednášek pouze 5% (Kalous, Obst, 2002) Dle Sitné (2009, in Kotrba, Lacina, 2011) studenti hodnotí skupinové vyučování (diskuze, kooperativní výuka) jako nejoblíbenější. Právě již zmiňovaný výklad se jeví jako nejméně oblíbený, avšak je pro vyučujícího nejméně náročný (Kotrba, Lacina, 2011).

Zavádění aktivizujících způsobů výuky umožňuje studentům nejen adiktologie lepší zapamatování získaných informací. Práce v kooperativních skupinách zvyšuje produktivitu studentů, jejich sebedůvěru a učí studenty spolupracovat v týmu, což pak dále oceňují zaměstnavatelé (Boud, Cohen, Sampson, 2001).

Kvalitní teoretická výuka s propojením praktických prvků tak umožňuje studentům získat potřebnou sebedůvěru a dovednosti, které mohou zužitkovat v průběhu praxí, jež absolvují a následně je využijí v zaměstnání.

Kladně zhodnotily studentky semináře, kde si mohly během vyučovacích hodin procvičit teoretické znalosti praktickým nácvikem. Studentky projevíly zájem o to, aby tato forma studia byla více zařazována do výuky. Jako příklad dobré praxe uvedly kruhovou výuku, tzv. výukový kruh. Jeho výhodou je možnost komunikace „tváří v tvář“, která studenty navádí k větší aktivitě během výuky a podněcuje vzájemnou interakci (Nováčková, 2005). Tato technika výuky by mohla studentům adiktologie pomoci

s osvojením komunikace, protože ta se ukázala být problémem pro většinu z respondentek. Ty konstatovaly skutečnost, že v kruhu seděly poprvé až během praxí ve 3. ročníku.

Velkou diskusi vyvolaly praxe, které studentky absolvovaly. Respondentky tuto formu výuky pokládají za stěžejní pro jejich další profesní uplatnění. Potvrdily, že praxe v průběhu jejich studia hrály důležitou roli. Upozorňovaly na to, že ne všechna zařízení byla na výkon praxe připravena. Chyběly metodiky a zaměstnanci mnohdy nevěděli, kam praktikanty zařadit. Mnohdy se na praxích cítily nepotřené a nesamostatné. Pro zlepšení kvality oboru je tak důležité, aby se povědomí o oboru rozšířilo. To by mohlo eliminovat tato zjištění. Je tak klíčové, aby zařízení, kde je praxe prováděna, měla vědomosti o tom, kdo adiktolog je, jaká je jeho role v systému služeb, jak s ním pracovat a zapojovat do chodu zařízení (Pavlovská, 2018).

Časová dotace, která na praxe během studia připadá, se respondentkám zdála v pořádku, avšak zdálo by se jim vhodnější, kdyby některá zařízení mohly navštívit již s nabitými vědomostmi, protože se stávalo, že teoretické základy získaly až po absolvování praxe v daném zařízení. Teoretický základ vyučován v rámci studijního oboru by měl být vodítkem, kdy je vhodné jakou praxi absolvovat. Praxe by tak měla být pro studenta ověřením a doplněním teoretického základu (Humpolíček, Uhrová, 2006). Např. v 1. ročníku prezenčního bakalářského studia oboru adiktologie studenti absolvují praxi v nízkoprahovém zařízení, avšak teoretický základ, týkající se této služby je studentům poskytnut v 2. Ročníku, kdy už danou praxi absolvovali (SIS). Řešením by tak bylo vhodně upravit studijní plán, aby na sebe teoretické předměty s praxí víc navazovaly. To by mohlo studentům pomoci v dalším uplatnění. Jsou zaměstnavatelé, kteří mají dobrou zkušenost se studenty, kteří u nich byli na praxi (Pavlovská, 2018). Vedoucí pracoviště si tak může všimnout zájmu praktikanta, jeho znalostí a osobních vlastností a na základě toho studentovi nabídnout dlouhodobější stáž, praxi, případně pracovní poměr (Humpolíček, Uhrová, 2006).

Studentky navrhly, aby praktické předměty byly zařazovány do výuky již od 1. ročníku. V rámci praktických předmětů by si studenti osvojili včas dovednosti, které pak uplatí v průběhu praxí, a to především sestavení anamnézy, vyplnění vstupního dotazníku, sestavení individuálního plánu a vedení vstupního pohovoru. Politování vyjádřily nad tím, že předmět Návik komunikačních dovedností je pouze povinně volitelný, proto všechny studentky neměly možnost ho absolvovat. Dalším návrhem ohledně rozšíření praktických dovedností bylo vyzkoušet si dovednosti přímo na klientovi, který se účastní výuky.

Vzhledem k množství předmětů, které budoucí adiktologové v průběhu studia absolvují, není divu, že členky skupiny považují studium za velmi náročné. Cítí se přetížené, a to až do té míry, že někdy nešly na přednášku nebo neměly ochotu se zapojovat do výuky. To negativně ovlivňovalo kvalitu výuky. Náročnost studia je dána multidisciplinarností oboru. Stálo by za zvážení zrevidovat předměty, některé sloučit do

společného bloku a jiné naopak do výuky zařadit, jako například psychologicky zaměřené předměty, či krizovou intervencí.

Jako příležitost do budoucna vidím zařazení interaktivní výuky ve větší míře než je tomu nyní. Výuce by také přispěla revize předmětů. Například studentky postrádají předmět krizová intervence. Uvítaly by více předmětů psychologicky zaměřených. Upozornily také na některé předměty, které jim nic nedaly a ani si na ně nepamatují. Pro inspiraci není nutno chodit daleko. Příklady dobré praxe můžeme najít u ostatních oborů vyučovaných v rámci 1. LF UK. Kvalitu by mohla pozitivně ovlivnit např. bloková výuka.

Těmto návrhům odpovídá i výzkum Pavlovské (2018), kdy „21 % respondentů uvedlo, že by měli zájem o více praktických nácviků ve výuce. 13 % by uvítalo více praxe, dalších 11 % pak chtělo jiné změny v oblasti praxe. Také 11 % by stálo o výuku více konkrétních technik. 9,4 % respondentů by si přálo více výuky psychoterapie. Tři respondenti zmínili, že by uvítali méně předmětů, ale vyučovaných obsahově do větší hloubky.“

Práce by mohla být podkladem pro diskusi mezi akademickými pracovníky ohledně zvýšení kvality výuky tohoto oboru, neboť jak vyplynulo s debaty účastníků fokusní skupiny, má výuka nesporně své kvality, ale také místa, kde by byla vhodná změna, neboť především díky velkému počtu předmětů, které na sebe mnohdy nenavazují nebo mají nehodně zvolenou časovou dotaci či formu výuky, se studenti shodli na tom, že přestože je studium po této stránce velmi náročné, nepřipravilo je dostatečně pro výkon tohoto povolání.

Na základě vyhodnocení získaných informací jako prioritní pro další rozvoj kvalitního vzdělávání v oboru adiktologie považují provedení revize předmětů. Ukázalo se, že není v mnoha případech vhodně zvolena časová dotace a zařazení výuky v průběhu studia. Předměty na sebe nenavazují a nezaručují, že student získá potřebné znalosti včas. Za velmi žádoucí považují zvolit vhodnou koncepci výuky odborných předmětů. Ztotožňují se s názorem, že praktické předměty by měly být vyučovány již od 1. ročníku. Jako přínos pro zkvalitnění výuky vnímám také „přesunutí“ 1. fáze sociálně-psychoterapeutického a poradenského výcviku do 2. ročníku.

Jako příklad dobrého fungování výuky oboru adiktologie může sloužit příklad Nizozemí, kde je kladen důraz na klinickou praxi. Výuka probíhá v režim jeden den v týdnu teorie a čtyři dny školení v klinické praxi v zařízeních pro léčbu závislosti. Všichni studenti mají svého individuálního supervizora, který jim podává zpětnou vazbu. Pro nezkušeného adiktologa je práce s klienty náročná, proto všichni stážisté mají svého individuálního supervizora (Jong, Luycks, Delicat, 2011). Tato možnost by byla jistě přínosem i pro naše studenty. Jednalo by se primárně o prostor k reflexi a rozvoji osobního

potenciálu praktikanta vykonávajícího pomáhající profesi, a to jak v rovině teoretické, tak praktické (Horák, 2009).

5. Závěr

Zmapováním názorů studentů 3. ročníku prezenčního studia oboru adiktologie na výuku tohoto oboru, jsem došla k závěru, že tento obor naplňuje znaky kvalitního vzdělávání, přestože je do budoucna co zlepšovat. Vysoká odbornost vyučujících, možnost vykonávat praxi v průběhu studia, získání všeobecného přehledu studentů, to vše jsou pozitiva tohoto oboru. Přesto však studentky vnímají rovněž nedostatky, a to především ne vždy vhodně zvolenou formu výuky, přemíru předmětů, které někdy nebyly vhodně zařazeny do celkové výuky nebo měly nevhodně nastavenou časovou dotaci a málo propojení teoretických předmětů s praxí.

Domnívám se, že zpracováním tématu mé bakalářské práce jsem umožnila zmapovat názory na kvalitu výuky oboru Adiktologie. Výsledky by mohly sloužit jako podklad k další diskusi ohledně zvyšování kvality výuky daného oboru, k realizaci dílčích změn ve výuce a nabízí také možná řešení. Výsledky však nelze generalizovat. Cíl práce pokládám za naplněný.

Seznam použité literatury

- Babor, T. F. (2000). Past as prologue: The future of addiction studies. Millennium Issue Editorial. *Addiction*, 95, 7–10. doi: 10.1046/j.1360-0443.2000.95172.x
- Bligh, D. A. (1972). *What's the Use of Lectures*. London: Penguin Books.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (2001). Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413–426. doi 10.1080/0260293990240405
- Cejpek, V., Gavalcová, T., Nantlová, S., Pabian P., Rajmon, R., Valová, L. (2014) *Jak rozvíjet kvalitní vysokoškolské vzdělání*. MŠMT. Retrieved September 18, 2019, from <https://www.slideshare.net/ipnkvalita/jak-rozvjjet-kvalitn-vysokokolsk-vzdlvn>
- Centrum adiktologie. (2011). *Zpráva o činnosti v roce 2010*. Praha: Centrum adiktologie, Psychiatrická klinika 1. LF UK a VFN, Univerzita Karlova v Praze
- De Jong C, Luycks L, Delicat J-W. (2011). The master in addiction medicine program in the Netherlands. *Subst Abuse*. 32.108–114.
- 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*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Elliott, K. M., Shin, D. (2002). Student Satisfaction: an alternative approach to assessing this important koncept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 199–209. doi:10.1080/1360080022000013518
- Horák, M. (2009). *Růstová spervize. Sborník studijních textů pro sociální kurátory*. Ostravská univerzita v Ostravě, Ostrava. Retrieved November 25, 2019, from http://projekty.osu.cz/sockur/dok/publikace/gojova_a-sbornik_st_textu.pdf
- Humpolíček, P., & Uhrová, A. (2006). *Podpora studentských praxí a spolupráce vysokých škol s regiony*. Brno: MSD spol. s r.o. Retrieved November 25, 2019, from https://www.researchgate.net/profile/Pavel_Humpolicek/publication/265731391_Desatero_pro_praxi_aneb_jak_vyuzit_povinnost_kraticky_text_pro_studujici_MU/links/541a83820cf25ebee9889a56/Desatero-pro-praxi-aneb-jak-vyuzit-povinnost-kraticky-text-pro-studujici-MU.pdf
- Hutyra, M. (2008). *Kvalita ve vzdělávání a její zabezpečování v prostředí vysokých škol – II*. Ostrava: VŠB-TU. Retrieved April 2, 2019, from [www.http://www.csq.cz/res/data/000198.pdf](http://www.csq.cz/res/data/000198.pdf)

- Chickering, A. W., Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *American Association of Higher Education Bulletin*, 39(7), 3-7. Retrieved April 5, 2019, from <https://www.aahea.org/articles/sevenprinciples1987.htm>
- IPN Kvalita: Doporučení pro vyučující. Výstupní zpráva projektu IPN Kvalita (2014). Praha: MŠMT. Retrieved September 16, 2019, from <http://kvalita.reformy-msmt.cz/metodiky-ipn-kvalita>
- Janík, T. (2012). Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobů jeho užívání. *Pedagogika*, 3, 244-261. Retrieved September 17, 2019, from http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=736&edmc=736
- Jašurek, M. (2012). Zapojení studentů do zajišťování kvality. *Fórum*, 20(2), 46-48.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15-29.
- Kalhous, Z., Obst, O. a kol. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kalousková, P. (2006). *Potřeby zaměstnavatelů a připravenosti absolventů škol: šetření v terciární sféře*. Praha: MŠMT. Retrieved October 1, 2019, from http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/potreby_zamestnavatele_06.pdf
- Káňová, Ž. (2009). Autoevaluace. *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník*. Praha: NÚOV. Retrieved October 1, 2019, from <http://slovník.evaluacninastroje.cz/#phraseId=8&phrase=AUTOEVALUACE>
- Komuniké Konference ministrů odpovědných za vysoké školství v Berlíně 19. září 2003. (2003). Praha: MŠMT. Retrieved July 5, 2019, from http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/3/2003_Berlin_Communique_Czech_577283.pdf
- Kotrba, T. Lacina, L. (2011). *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. Brno: Eurion.
- Malach, J., Sikorová, Z., Sklenářová, N., Kocór, M. (2016). *Vnitřní evaluace kvality výuky v terciárním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Mareš, J., Ježek, S. (2013). Externí hodnocení kvality výuky na vysokých školách využívající názoru studentů, *Pedagogika*, 3. Retrieved October 10, 2019, from <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1081&lang=cs>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

Miovský, M. (2007). *Zdravotnický obor adiktologie: reflexe vzniku, současného vývoje a budoucího směřování kvalifikačního studia*, 7(2), 30-45.

Miovský, M. et al. (2014). *Koncepce vzdělávání v oboru adiktologie pro období 2014–2020*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF a VFN v Praze. Retrieved July 5, 2019, from <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/633/4370/Adiktologie-studijni-obor-a-kvalifikace-vcetne-celozivotniho-vzdelavani>

Nováčková, J. (2005, December 13). *Komunitní kruh*. Retrieved November 24, 2019, from https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/424/KOMUNITNI-KRUH.html?fbclid=IwAR07fA1cDtnXOmBsFXuj6QoIYUABuLg7lAG9UP4DZhc_si0VK8FfeqqdUEIE

Pavlovská, A. (2018). *Analýza studijního programu adiktologie a charakteristik jeho absolventů v kontextu vývoje oboru adiktologie*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, 1. lékařská fakulta, Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze.

Pavlovská, A. (2019). *MANUÁL PRAXÍ – průvodce odbornou praxí ve studiu adiktologie pro studenty, pedagogy a vedoucí praxí v organizacích*. Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN, Praha. Retrieved September 4, 2019, from <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?id=56f9dfdb83f404fcfbbe5e9037b4875e&tid=&do=download&did=193422&kod=B01629>

Řád pro hodnocení výuky studenty (2006). Retrieved July 5, 2019, from <https://www.lf1.cuni.cz/Data/files/pr%C3%A1vn%C3%AD/rad-pro-hodnoceni-vyuky-studenty-1.-lf-uk.pdf>

Seberová, A. (2010). *Evaluační školy. Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník* Praha: NÚOV. Retrieved October 1, 2019, from <http://slovník.evaluačníastroje.cz/#phraseId=35&phrase=EVALUACE ŠKOLY>

Skácelová, P., & Vojtěch, J. (2009). *Názory pracovníků úřadů práce na uplatnění absolventů škol v období ekonomické krize*. Praha: NÚOV.

Strauss, A., Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.

Studijní informační systém, Anketa. Retrieved September 8, 2019, from <https://is.cuni.cz/studium/anketa/index.php?id=56f9dfdb83f404fcfbbe5e9037b4875e&tid=&do=vysledky>

Šváříček, R., Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál.

Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem: Hintergünde - Konzepte - Probleme. *Zeitschrift für Pädagogi*. 46(6), 809-829. Retrieved July 5, 2019, from

https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6925/pdf/ZfPaed_6_2000_Terhart_Qualitaet.pdf

Vojtíšek, P. (2012). *Výzkumné metody. Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol*. Vyšší odborná škola sociálně právní, Praha. Retrieved November 25, 2019, from

http://skoly.praha.eu/files/=84121/Skripta+++V%C3%BDzkumn%C3%A9_metody.pdf?fbclid=IwAR3fUtnLhnLSgKSt0o4Y17kVMWfLtgSQ3JXVkJRaDmgI7KHNoATt0YBJdi_A

