UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jan Zeman

Kvalita vysokoškolské výuky z pohledu studentů

Quality of teaching from students´ point of view

Praha 2019

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Rád bych tímto poděkoval doc. PhDr. Hana Kasíkové, CSc., za pomoc a podporu na cestě plné pochybností vedoucí k finální podobě této práce. Dále bych chtěl poděkovat všem studentům, co mi poskytli rozhovor a také své rodině za motivaci a trpělivost.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 3. 5. 2019

Jan Zeman

Anotace

Bakalářská práce se zaměřuje na kvalitu vysokoškolské výuky z pohledu studentů. Teoretická část je zaměřena na hledání dosud vytvořených kritérií kvality složek výuky, do kterých patří student, učitel, výukové formy a metody, a čerpá z monografií i empirických výzkumů. V empirické části byly získány pomocí kvalitativně zaměřené výzkumné sondy představy studentů o podobě kvality jednotlivých složek výuky. Účelem práce je rozšířit povědomí o studentských požadavcích na kvalitu a docílit tím vyšší spokojenosti s kvalitou výuky jak u studentů, tak u vyučujících.

Klíčová slova: Kvalita výuky, student, hodnocení, výukové metody, přednáška, aktivizace, přechod na vysokou školu

Abstract

The bachelor thesis aims at the quality of teaching from students‘ point of view. The theoretical framework focuses on looking for current quality criteria of teaching components, into which belong students, teacher, educational forms and methods, and it also gains information from literature and empirical researches. In the empirical part, were collected students‘ ideas about the quality of individual teaching components by qualitatively oriented research. Purpose of this paper is to raise awareness about students‘ requirements of educational quality and to achieve increased satisfaction with the educational quality of both students and teachers.

Key words: Teaching quality, student, evaluation, teaching methods, lecture, activation, transition to high school

Obsah

Úvod: 8

TEORETICKÁ ČÁST 9

1 Kvalita výuky 9

1.1 Indikátory kvality 11

2 Učitel 12

2.1 Role učitele 13

2.2 Profesní standard učitele 14

2.3 Kvalita učitele v mezinárodním kontextu a české legislativě 16

2.4 Profil současného vysokoškolského učitele 17

3 Formy a metody výuky 18

3.1 Přednáška 19

3.2 Seminář 20

3.3 Formy a metody výuky s důrazem na interakci 21

3.4 Konstruktivismus 23

3.5 Aktivizační formy a metody 24

4 Student 26

4.1 Charakteristika studenta dnešní doby 26

4.2 Vybrané faktory ovlivňující studentovo hodnocení kvality 27

4.3 Studentovy hodnoty a motivace 27

4.4 Učební styl 28

4.5 Studijní neúspěšnost a její příčiny 29

5 Přechod ze střední na vysokou školu 31

5.1 Proces volby vysoké školy 31

5.2 Získávání informací o budoucí škole 33

5.3 Seznamovací kurzy 34

5.4 Přijímací zkoušky 34

5.5 Střet očekávání a reality ... 35
EMPIRICKÁ ČÁST ... 36
1 Metodika empirické části ... 36
1.1 Stanovení cíle: ... 36
1.2 Výzkumné otázky ... 36
1.3 Popis výzkumného vzorku ... 37
1.4 Metody a techniky ... 38
1.5 Způsob zpracování dat ... 39
2 Přednáška ... 39
2.1 Obsah přednášky ... 39
2.2 Struktura přednášky ... 40
2.3 Výukové materiály ... 41
3 Kvalitní učitel ... 42
3.1 Profesionalita ... 42
3.2 Didaktické umění učitele ... 43
3.3 Vztah ke studentům ... 44
4 Výukové metody ... 44
4.1 Metody přibližující praxi oboru ... 44
4.2 Metody aktivizující ... 46
4.3 Metody pro efektivní učení ... 48
5 Vliv přechodu ze střední na vysokou školu na posuzování kvality výuky ... 49
5.1 Informovanost o výuce na vysoké škole ... 50
6 Kvalita výuky ... 52
7 Diskuse ... 53
8 Závěr ... 54
9 Seznam použité literatury ... 55
Seznam příloh ... 62

1 Obrázky 62

2 Seznam otázek použitých v rozhovoru a elektronickém dotazníku 67

3 Přepis rozhovorů 68

4 Odpovědi z elektronického dotazníku 95

Úvod:

Základním cílem mé práce je zjistit představy studentů bakalářských oborů prezenčního studia o kvalitní výuce. Pomocí kvalitativně zaměřené výzkumné sondy by měli studenti vyjádřit, jaká kritéria by měla výuka plnit, aby pro ně byla kvalitní. Hlavní složky, ke kterým se studenti vyjadřují, jsou: učitel, výukové formy a metody, aktivizace studentů, metody přibližující praxi oboru a vliv přechodu ze střední na vysokou školu. Záměrem mé práce není kritika současných metod výuky na vysokých školách, ale pouze rozšíření povědomí o tom, co by studenti v dnešní době ve výuce ocenili. Teoretická část práce se soustřeďuje na hledání kritérií kvality různých složek výuky, protože pro posouzení, zda je učitel nebo přednáška kvalitní, je nutné mít určitá referenční kritéria. Přestože jsou tyto opěrné body pro hodnocení stanoveny, vždy je nutném uvědomit, že na termín *kvalitní výuka* panuje mezi odbornou i laickou veřejností rozdílný názor. Empirickou část mé práce tvoří názory deseti studentů bakalářských oborů prezenčního studia, kteří se zúčastnili polostrukturovaného rozhovoru. V něm jim byla předložena hlavní výzkumná otázka ve znění: *Jak si studenti představují kvalitní výuku*. Tato základní otázka byla doplněna dílčími otázkami směřujícími na kvality učitele, podobu přednášky, aktivizaci studentů, efektivní výukové metody a fázi přechodu na vysokou školu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Kvalita výuky

Pedagogický slovník definuje kvalitu výuky jako "komplexní charakteristiku parametrů vyučování" (Průcha, 2009, s. 138). Dále nabízí různé druhy parametrů vztahujících se k výzkumnému přístupu. Jsou to parametry procesuální, neboli průběh výuky, parametry rezultační (výsledky dosažené vyučováním) nebo parametry klimatu výuky a klimatu školy. Vymezení parametrů napovídá, že kvalita výuky musí být vnímána jako široký pojem – to se bohužel často nestává – a pod pojmem kvalita výuky si běžní lidé často vybaví pouze učitele, který učí podle jejich hodnocení „dobře" nebo „špatně". Přitom výsledky výuky mohou mít kvalitní procesuální parametry, ale výsledky žáků mohou být negativní, neboť nezáleží jen na předávání informací učitelem, ale také na obsahu výuky nebo na okolním prostředí.

Před samotnou definicí je uvedeno, že pojem kvalita vzdělávání je často používán ve strategických dokumentech, přestože není patřičně a přesně vymezen. Podle slovníku se význam kvality vzdělávání nejčastěji užívá „*ve významu evaluačním, tedy jako úroveň produkce vytvářené jednotlivou školou, souborem škol určitého stupně či druhu, nebo celým vzdělávacím systémem země."* (Průcha, 2009, s. 139). Úroveň kvality se měří jednak podle kritérií, která udávají vzdělávací standardy, a také podle výsledků vzdělání (tamtéž, 2009). Právě zmíněné obecné povědomí o tom, že kvalita výuky má být reprezentována především výsledky vzdělávání, kritizuje Mareš (2008) a přisuzuje vzniklý trend zrychlenému a zjednodušenému získávání a vyhodnocování zmíněných výsledků.

K. Rýdl (2002) se o definici kvality ani nesnaží. Vysvětluje to tím, že pojem kvality se v každé zemi liší vlivem odlišné kultury, zvyků, hierarchie hodnot nebo ekonomické, a dále také poukazuje na problém, že ve snaze vyřešit otázku, co je to kvalita, vznikají neustále problémy nové. Hledáním artificiální definice kvality výuky se dospělo k tomu, že diskuze o definici tohoto pojmu se týká spíše výsledků úspěšnosti použití indikátorů, které nám odhalují vlastnosti vzdělávací reality. Jedná se tedy o sdílení zkušeností při používání různých indikátorů a následné potvrzování nebo vyvracení odborníky v oboru, zda jsou výsledky racionální a pravděpodobné, nebo naopak (Rýdl,

2002). Z tohoto tvrzení vyvozuji, že definice kvality výuky jsou jen názory. Jedná se o proměnnou, která se stále mění. Je to podobný jev, jako se nedá pevně stanovit přesný předmět zkoumání pedagogiky jako vědy.

Slavík a Janík (2012) jsou ve své studii kvality výuky na základě obsahově zaměřeného přístupu inspirováni zahraničními autory a pohlížejí na posuzování kvality výuky podle vzdělávacího obsahu, ať už se jedná o jeho transformaci, jak s ním pracuje učitel ve výuce, nebo způsobu, jak se obsah předává. Logicky tedy za kvalitu výuky pokládají, když žák po skončení vyučovací hodiny odchází s větším množstvím znalostí a dovedností, než předtím měl. Proto podle jejich názoru jsou základem posuzování kvality výuky „*fakta, která vypovídají o změnách ve zvládání obsahu žáky.* (Slavík, Janík, 2012, s. 263)"

Na kvalitu se pro můj účel zkoumání nevyplatí nazírat z artificiálního filosofického hlediska a zabývat se jí tak, jak ji viděli antičtí filosofové. Důležité je rovnou přemýšlet o takové kvalitě, která je spojena pedagogickou tématikou a většinou na ni lidé pohlížejí jako na něco dobrého, přínosného, nebo naopak špatného či zanedbaného. Janík (2012) se v první části své přehledové studie zaměřuje na citlivé téma hledání prostoru pro přesný význam kvality v odborném vědeckém prostředí. Hledání kvality neboli určité normy, ke které se chceme přiblížit, naráží na úskalí v podobě nalezení nekvality, což naznačuje otevírání výzkumného pole pro vyzdvihnutí něčeho, co je kvalitativně dobré, ale také pro zavržení všeho, co se definované kvalitě vzdaluje. Tím se pro badatele rozhodnutého věnovat se definicí kvality jakéhokoliv vědního oboru včetně pedagogiky, přesněji didaktiky, pokud se bavíme o problematice výuky, zvyšuje riziko, že bude jeho práce přijata negativně.

Přehledová studie T. Janíka (2012) otevírá další témata koncentrovaná do jednoho celku. Zaměřuje se například na vymezení pojmu kvalita výuky v různých přístupech. Normativní přístup se dá definovat jako přístup, na který klade důraz společnost. Snaží se o etablování významu a úlohy vzdělávání ve společnosti. Prameny pro tento přístup jsou strategické dokumenty, kultura, politická a sociální přesvědčení (tamtéž, 2012).

Příručka OECD pro podporu kvalitní výuky ve vysokém školství (Hénard, Roseveare, 2012) nenabízí přesně definovaná kritéria, podle kterých by se dala výuka

hodnotit, ale najdeme v ní doporučení pro plánování i praxi. Autoři pokládají za nejdůležitější snahu o zlepšení pedagogického procesu a následného dosažení lepších výsledků ve vzdělávání. Dále nás seznamují s významnými body, jejichž implementace a dodržování může přinést slíbené ovoce. Za významné kroky vedoucí k zlepšení kvality výuky považuje OECD: neustálou změnu jako klíč pro trvalý rozvoj, originalitu při tvoření vzdělávacích obsahů (co funguje v jedné instituci, nemusí fungovat jinde), nastavení správného tempa pro změnu, ponechání prostoru pro experimentování. Autoři neopomenuli ani nejznámější trendy posledních let, kvůli kterým kvalita výuky někdy stagnuje. Jedná se o špatné nastavení priorit univerzit, kdy výzkumná činnost může převažovat nad výukovou. Na to navazuje požadavek vhodně provázat výzkum a výuku, aby se vzájemně doplňovaly. Za podnětné považuji také tvrzení, že vysoké školy by měly být prvními iniciátory změny, protože vládní orgány nejsou schopny sledovat situaci z dostatečné blízkosti.

1.1 Indikátory kvality

Řešením, aby se výuka nehodnotila jako jeden velký celek, jsou takzvané indikátory kvality. Jsou to jevy, příznaky, vlastnosti a charakteristiky, které můžeme z výuky vypozorovat (Průcha, 2009). Výhodou indikátorů je, že se většinou laická i odborná veřejnost shodne na stejných termínech a vzájemně jim rozumí (srozumitelnost, přesnost, užitečnost a další), pokud se nejedná o složitější problematiku typu: *vhodné použití didaktických metod*. Další pojem, který je uváděn jako samostatný, ale mohl by přesahovat i do indikátorů kvality, je *efektivita výuky* (tamtéž, 2009). Na efektivitu výuky se podle Průchy v posledních letech pohlíží ekonomickou perspektivou: *vynaložená práce – zisk.* Příkladem mohou být stále důležitější klíčové kompetence, jež mají usnadnit učitelovu práci a vybavují studenta takovými schopnostmi a dovednostmi, aby zvládal řešit každý svůj problém nebo nedostatek podle naučeného vzorce. Tím stoupá efektivita výuky, protože učitel neučí žáka, jak řešit jednotlivé problémy, ale naučí ho postupu, aby si v budoucnu poradil s jakoukoliv překážkou.

Z pohledu komerčního lze nahlížet nejen na efektivitu (kvalitu) výuky, ale také na její udržování. K tomuto tématu se vyjadřuje Bednaříková (2009) a tvrdí, že základem celého modelu je vědomí odpovědnosti za svoji profesionální práci**.** Dále I. Bednaříková odkazuje na Eltona a v příspěvku uvádí často opakovaný problém, který se váže

k zodpovědnosti učitelů za kvalitu na vysoké škole; a sice to, že kritéria kvality nebyla nikdy dostatečně stanovena a není jednoduché je stanovit bez toho, aby nevyvolávaly žádné spory a debaty (Bednaříková 2009 cit. dle Elton 1992). Další zkoumání odpovědnosti za kvalitu výuky na vysoké škole by nás odvedlo od hlavního tématu práce, kdy platí, že odpovědnost za kvalitu je téma, které v dnešní době nezahrnuje pouze učitele, ale i studenta (Wright, 2011, s. 94)**.**

Kvalitu výuky nelze zkoumat jako jedinou proměnnou bez dalších kritérií a indikátorů. Z mého pohledu se výzkumný pracovník hledající konkrétní kvalitu výuky (nebo kvalitu konkrétní výuky) nachází v pozici konstruktéra nového metodického nástroje, a je v podobné situaci, jako konstruktér závodního automobilu. Oba potřebují zjistit, jak vylepšit dosavadní stav, protože vše, co bylo v jejich oboru dosud podniknuto, ať je to přechod k novému typu karosérie, nebo zavedení klíčových kompetencí v pedagogice, mělo v počáteční fázi výsledky, ale nyní se jedná o zaběhnutý systém, který stagnuje. Řešením je vymyslet nové nástroje nebo použít stávající a nakombinovat je do nového, inovativního celku (elektronická evaluace, akční výzkumy). Samozřejmostí pro tuto činnost je adekvátní znalost teoretických východisek, protože bez vědomostí nemá praxe smysl.

2 Učitel

Cokoliv, co ovlivňuje kvalitu výuky v pozitivním nebo negativním smyslu, má více názvů. V literatuře nacházíme slova faktor, kritérium, norma, standard nebo indikátor. Podle mého přesvědčení jsou fundamentálními aktéry výuky učitel a student. Učitel operuje s nástroji, jako je obsah výuky nebo výukové metody, a student by veškeré jeho snažení měl přijímat otevřeně, s motivací a důvěrou, ale zároveň ho v přiměřené míře hodnotit a kontrolovat. Obě skupiny by se měly na vzdělávacím procesu podílet určitou měrou. V dnešní době stoupajícího požadavku na zavádění většího počtu aktivizačních metod se setkáváme i s tím, že žák ovlivňuje své vzdělání mnohem více, než bylo dříve zvykem. Ačkoliv to není na první pohled patrné, je to právě učitel, jenž se při snaze zprostředkovat vědění studentovi takovou formou, aby se vzdělávaný zapojil do procesu vytváření vědomostí a poznatků, potýká s větší pracovní vytížeností než student čekající na hotovou loď, v které pluje za asistence svého kapitána – vysokoškolského učitele.

2.1 Role učitele

Učitel je nepochybně jeden z hlavních faktorů, kterému student přikládá při hodnocení kvality výuky velkou váhu. Dalo by se říci, že se jedná o původce výuky jako takové, když opomeneme například funkci garanta, který se podílí na celkovém obrazu studijního předmětu. Dřív než se dostaneme k tématu schopností a dovedností učitele, jež dnes nazýváme souhrnně *„odborné kompetence“*, měli bychom začít výčtem rolí, které vysokoškolský pedagog zastává. Laik si učitele na vysoké škole může představit jako někoho, kdo pouze učí o stupeň obtížnější látku než na gymnáziu nebo střední škole, avšak při podrobnějším nahlédnutí hlouběji do této profese, zjistíme, že vysokoškolský pedagog zastává multidisciplinární profesi a výuka studentů tvoří pouze určitý podíl z mnoha aktivit jeho celkové pracovní náplně.

Profesionální činnosti vysokoškolského učitele jsou podle oborů značně rozmanitě, přesto jsou tu dvě nejvýznamnější kategorie, od kterých se odvozují další aktivity. Je to činnost vědecko-výzkumná a činnost pedagogická. Činnost vědecko-výzkumná je spojená s publikační činností a je také hlavním odlišujícím znakem vysokoškolského učitele od učitelů nižších stupňů škol. Podle Průchy (2009) je výzkumu oproti pedagogické činnosti přisuzována větší důležitost, protože je nástrojem kariérního růstu v akademickém prostředí. Nikde není psáno, že pedagogická činnost by měla za výzkumnou významně zaostávat, ale v dnešní společnosti se prestiž a kvalita pedagoga posuzuje spíše podle jeho vědecké a publikační aktivity (tamtéž, 2009) včetně jeho finančního ohodnocení (Mareš, 2010).

Pedagogická činnost vysokoškolského učitele je podle Průchy (2009) úzce spjatá s vědeckým poznáním a usiluje o předávání znalostí a dovedností učitelovy praxe studentům na bázi příštího partnerství. Je zdůrazňován také její odlišný charakter oproti nižším vzdělávacím stupňům. Výuka probíhá většinou v podobě přednášek, seminářů a konzultací, s kterými souvisí příprava studijních materiálů; dále na učitele dopadají i další povinnosti spojené s hodnocením v podobě ústních zkoušek a kontroly semestrálních prací.

Z čistě pedagogického hlediska pohlíží na roli učitele výzkumná studie Hardena a Crosbyho (2000) sledující dvanáct učitelských rolí. Z hlavní šestice rolí můžeme

odvodit další vedlejší dvojice rolí, které dávají dohromady právě počet dvanácti úloh, co by měl učitel na vysoké škole plnit. Mezi hlavní role patří:

- Facilitátor
- Vzor
- Poskytovatel informací
- Tvůrce učiva
- Organizátor
- Hodnotitel

Příkladem odvozených úloh od primárních rolí může být učitel vzorem jak pedagogickým, tak profesním. Podobné je to s rolí poskytovatele informací, kde by měl být učitel lektorem a také průvodcem praxí. Všechny role jsou doplněny o stručný výčet, co se od nich očekává; článek také obsahuje výzkum důležitosti jednotlivých rolí z pohledu 251 vysokoškolských učitelů. Výzkumný vzorek bohužel nelze příliš generalizovat, protože se jedná o jednooborové učitele medicíny. Z výsledků vyplývá, že učitelé příštích lékařů a zdravotníků považují za nejdůležitější role profesní vzor a výuku praktických znalostí a dovedností. Pojednáním o učitelských rolích jsem chtěl zdůraznit především jejich množství, tedy i vysoké nároky na učitele při jejich plnění. Z příkladu výzkumu preferencí jednotlivých rolí u učitelů medicíny můžeme zase vyvodit, že každý učitel pohlíží na své role v perspektivě vlastního vědeckého oboru.

2.2 Profesní standard učitele

Důležitým krokem pro posun kvality výuky je profesionalizace profese vysokoškolského učitele. Nejedná se o profesionalizaci ve smyslu získání nových dovedností, s kterými se učitel nikdy nesetkal. V kontextu pedagogiky vysoké školy pojem profesionalizace vyjadřuje podle Slavíka (2012) další vzdělávání pedagogických pracovníků neboli jejich odbornou přípravu obsahující kurzy prezentačních, didaktických dovedností a celkové zdokonalování kompetencí. Tato definice je pro moji zkoumanou problematiku dostatečná, ale pro jistotu názor J. Vašutové (2005), který působí poněkud jednostranně, neboť si představuje profesionalizaci jako další vzdělávání pedagogů po ukončení vysokoškolského studia a I. Bednaříková (2009) rozumí profesionalizací další

vzdělávání vysokoškolských učitelů, jehož cíle vycházejí z potřeb společnosti, vysokých škol, a hlavně z potřeb učitelů samotných.

Profesionalizace by se dala popsat jako proces pro získání profesního standardu, který je podle Slavíka (2012) základem kvalitního pedagoga, protože se od něj odvíjejí jak kompetence, tak normy pro evaluaci kvality. Vytvoření profesního standardu je velikou výzvou pro každou zemi nebo akademickou instituci. Profese učitele se neustále vyvíjí a je těžké dodržovat všechny profesní kompetence, které podléhají neustále novým společenským vlivům a vysokoškolské legislativě, jako například potřeba akreditace studijních programů, zvyšování počtu studentů, nebo změny v systému financování (Bednaříková, 2012).

Pro určení kvalitních kompetencí učitele by bylo vhodné definovat, co vše zahrnuje pojem kompetence. Slavík (2012, s. 74) chápe kompetenci jako **„***komplex znalostí, dovedností, postojů, zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese vzdělavatele v měnících se podmínkách univerzitního prostředí“.* Zmíněná definice poukazuje na částečnou diferenciaci kompetencí, když hovoří o různých podmínkách univerzitního prostředí. O větší generalizaci se snaží definice J. Vašutové (2002, s. 136): „*Pedagogickou kompetenci je třeba chápat jako soubor specifických a vysoce expertních znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které reflektují dynamiku vzdělávacích procesů v terciární úrovni a proměny studentské populace, jejich intelektové a osobnostní předpoklady, individuální zájmy a vzdělávací potřeby.“* Zde je nutné podotknout, že autorka hovoří o pedagogické kompetenci a vyjadřuje se ohledně definice konceptu kompetence, jako o nedokončeném a stále probíhajícím procesu.

Za nejdůležitější kompetenci pro kvalitu výuky lze považovat kompetenci pedagogickou a pro upřesnění uvedené teorie a definic bych rád uvedl další příklady kompetencí, kterými by měl vysokoškolský učitel disponovat, abychom si dokázali představit, jak velký rozsah požadavků na učitele dnes klademe, a kdy se jakýkoliv nedostatek může projevit ve studentském hodnocení kvality. Mezi důležité kompetence patří (Podlahová, 2012, Vašutová 2002):

- *Odborně předmětové kompetence* – zahrnující povědomí o vědeckých základech předmětu a orientace v jeho metodologii,

- *Psychologické* – úkolem je sledovat studenty jako individuální jedince, hledat jejich zvláštnosti, potřeby i překážky v učení. Vytvářet pozitivní vztah se studenty a umět správně používat jazykové prostředky a komunikační technologie,
- *Řídící a organizační* – neboli umění řízení vyučovacího procesu včetně plánování a hodnocení.
- *Poradenské a konzultativní* – kompetence být poradcem při řešení studijních a odborných problémů.
- *Organizačně-administrativní* – znamená vykonávat akademickou funkci a činnosti související včetně přípravy vzdělávacích programů, komunikaci s médii, organizaci konferencí nebo kontakt s domácími a zahraničními partnery.

Je snadnější určit, co by měl vysokoškolský učitel umět, než najít přesné normy kvality, podle kterých dokážeme stanovit, že učitel danou kompetenci vykonává správně. To je úkol vyžadující další výzkum, pro vybudování kritérií hodnocení kvalitního učitele a následně i kvalitní výuky.

Inspirací pro hledání potřebných profesních kompetencí může být mapování teorie učitelského vzdělání (Kasíková, 2015) a také kurzy, které vzdělávají akademické pracovníky. Univerzita Karlova nabízí svým akademickým pracovníkům v rámci celoživotního vzdělávání kurz pedagogických dovedností, jenž prezentuje aktuální poznatky v pedagogické a didaktické teorii: dovednosti jako potřeba poznání vlastního typu osobnosti, komunikace se studenty, vytváření cílů a modelů výuky, metody aktivizace studentů, správné vedení přednášek a seminářů nebo řešení konfliktních situací. Dobrým příkladem rozvoje pedagogických pracovníků jsou také projekty *PEDADESK*[1] Západočeské univerzity v Plzni a *CERPEK*[2] Masarykovy univerzity v Brně.

2.3 Kvalita učitele v mezinárodním kontextu a české legislativě

Dalším úhlem pohledu na kvalitu učitele mohou být strategické dokumenty nebo doporučení vydávané mezinárodními organizacemi typu Evropské unie (ENQA, 2015, s. 12-13) nebo OECD (Hénard, Roseveare, 2012). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 sama přiznává, že kvalitnímu vzdělávání na vysokých školách

[1] https://czv.zcu.cz/nabidka-kurzu/kuzy-pro-zamestnance-zcu/pedadesk/
[2] https://cerpek.muni.cz/

byla věnována menší pozornost než posilování vědecko-výzkumné činnosti (Strategie 2020, s. 29). Dokument dále nabízí různá opatření, která mají současný stav zlepšit. Jedná se upřednostnění oblasti výuky v nástrojích vysokoškolské politiky, o systematickou podporu vzdělávací činnosti akademických pracovníků, o začlenění většího množství profesní nebo výzkumné praxe do výuky a o rozšiřování internacionalizace studia.

Příkladem o preferenci výzkumné činnosti nad pedagogickou může být popis požadavků a průběhu habilitačního řízení v Zákoně č.111/1998 Sb. o vysokých školách, kde najdeme popis habilitačního řízení[3] a všech jeho náležitostí. Zákon upřesňuje, co všechno se rozumí habilitační prací a jaké by měla mít kvality, avšak majoritně pouze z vědeckého hlediska. Náročnost posuzování pedagogické způsobilosti lze odvodit od faktu, že ani v zákoně o vysokých školách ani v řádu výběrového řízení UK[4] nejsou upřesněny žádné konkrétní pedagogické kvality učitele potřebné pro habilitaci, na rozdíl od požadovaných kvalit vědeckých. Přestože se nejedná o rozsáhlý výčet kvalit, stále je v zákoně aspoň popsáno, že všechny práce by měly vykazovat určitou vědeckou hodnotu v podobě objevení nových poznatků nebo vynikající umělecký výkon, na rozdíl od pedagogické způsobilosti, která je posuzována na základě uchazečovy habilitační přednášky probíhající před odbornou komisí. Pedagogickou způsobilost by měla podle řádu potvrzovat i délka pedagogické praxe. Kvantita ale vždy nemusí být ukazatelem kvality.

2.4 Profil současného vysokoškolského učitele

Kdybychom chtěli zkoumat profesi vysokoškolského učitele, zjistíme, že výzkumů na toto téma je nedostatek. Pravidelná statistická šetření[5] nám poskytují údaje o akademických pracovních, ale ty následně nejsou vkládány do potřebných souvislostí. V roce 1999 se Česká republika zúčastnila mezinárodního srovnání akademické profese s projektem Profesní obraz vysokoškolského učitele, z kterého vznikla závěrečná zpráva zpracovaná D. Tollingerovou (1999). Mezi hlavní nedostatky byly považovány věk učitelů, délka kariérního růstu a profesní mobilita. Faktory věku a doby kariérního růstu

[3] § 72 odst. 1 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2019 [cit. 7. 3. 2019]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111#p72-1

[4] Řád výběrového řízení - Univerzita Karlova. *Univerzita Karlova* [online]. Copyright © 2018 Univerzita Karlova [cit. 22.12.2018]. Dostupné z: https://www.cuni.cz/UK-8898.html

[5] Statistická ročenka školství 2017 - http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-zamestnanci-a-mzdove-prostredky-8

spolu souvisejí a je nutné podotknout, že od doby výzkumné studie z roku 1999 se tento fenomén nepodařilo odstranit, jak dokazuje výzkum akademických pracovníků vysokých škol od MŠMT (Matějů, Fischer, 2009). V roce 1999 byl průměrný věk profesora nad 60 let a věk docenta 52 let. V roce 2009 nejsou údaje tolik přesné, ale stále je potvrzeno, že z tisíce dotázaných profesorů je 86 % nad 50 let a z 1800 docentů jen 38 % je mladší než 50 let. Není vhodné negativně hodnotit stáří pedagogů v souvislosti s kvalitou výuky bez objektivních výzkumů. Můžeme si však představit, s jakou energií vstupují mladí pedagogové do akademického prostředí díky výzkumu profesní identity začínajících vysokoškolských učitelů (Šéďová et al. 2016). K následujícím zjištěním je nutné podotknout, že se jednalo podle studentských hodnocení o nadprůměrné učitele.

Za nejdůležitější faktory dobré výuky bylo kladně hodnoceno: předat znalosti, interagovat se studenty a prakticky aplikovat. Díky velkému množství dat z provedených rozhovorů se zjistily podrobnější specifikace těchto vlastností. Jsou to (tamtéž, 2016):

- **Předat znalosti** – prezentovat je jednoduchým a srozumitelným způsobem a mít zodpovědnost za osvojení znalostí studentem.
- **Interagovat se studenty** – pomocí interakce kultivovat myšlení studentů, zapojovat je do diskuzí a učit je reagovat na protinázor. Položka interakce se studenty byla také uvedena jako nejobtížněji realizovatelná.
- **Prakticky aplikovat** – vlastnit a předávat zkušenosti z vlastní praxe.

3 Formy a metody výuky

Pro orientaci v terminologii této práce bych rád specifikoval pojmy *forma* a *metoda* výuky. Hranice mezi nimi jsou někdy obtížně rozpoznatelné a nejlepší způsob, jak rozdělení metody a forem výuky uchopit, je podle mého názoru volba publikace, kde rozdělení forem a metod odpovídá představě autorova práce a zároveň je podložené odborností autorů samotné publikace. Pro tyto účely jsem zvolil knihu *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia* (Rohlíková, Vejvodová, 2012), kde je struktura metod a forem uvedena následovně:

- **Formy výuky:** Frontální, skupinová, individuální výuka (a jejich kombinace), přednáška, seminář, cvičení, studijní praxe, stáž, exkurze

- **Metody výuky:** problémový výklad, diskuze, referát, metody simulační, situační, inscenační.

3.1 Přednáška

Přednáška je jedna z metod výuky. Základní funkci přednášky je podle Vašutové: *„systematický teoretický výklad dané disciplíny, její části nebo problému, na který je určitý kurz zaměřen. Vyznačuje se uceleností, strukturovaností, jasností, aktuálně odpovídající náročností obsahovou a metodologickou.“*(Vašutová 2002). Autorky L. Rohlíková, J. Vejvodová (2012) a L. Podlahová (2012) se na této funkci shodují a přidávají doporučení, jak udělat přednášku poutavější a efektivnější. Jako nástroj k tomu slouží dílčí metody, které jsou součástí výuky neboli "*činnosti učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů*." (Mareš, 2009).

Z mého pohledu se poptávka po interaktivní výuce a nových výukových metodách vyskytuje hlavně kvůli boji s upadající pozorností žáků. Víme, že žák není schopen plné koncentrace po celou devadesátiminutovou přednášku, a proto je vítána implementace rozmanitějších činností, než je pouhé zapisování poznámek z výkladu. Podle Rohlíkové a Vejvodové by souvislý výklad neměl překročit 20 minut. Rozdělením výkladu do kratších úseků vzniká prostor pro různé aktivity. Mohou to být diskuze nebo řešení problémů předložených učitelem, které nebývají pojaty jako v antice dialogem dvou lidí, ale naopak je zde snaha zapojit, třeba i živelně, co nejvíce studentů najednou. Způsoby, jak toho docílit, je například metoda „*bzučících skupin“* (řešení problému v menších skupinách) nebo hlasování studentů (Rohlíková, Vejvodová, 2012).

S návazností na zjišťování kvality výuky bychom se měli zaměřit na metody, které z velké části tvoří kvalitní přednášku. Nejedná se jen o zavádění nových metod, velice přínosné je i zdokonalování zažitých činností, jako je například hojně využívaný výklad vyučujícího. Předpokladem kvalitního výkladu je dobrý slovní projev učitele se správným tónem a artikulací. Důležitá je i srozumitelnost a struktura tématu. Podle Podlahové (2012) zde ukazatele kvality nekončí, a proto uvádí další prostředky pro zvýšení úrovně výkladu, mezi které patří: názornost, shrnování do bodů, uvádění příkladů a sdílení životních zkušeností, nebo také probouzení zvídavosti. Důležitým uměním učitele při výkladu a přednášce by měla být snaha o to, aby se student ve výkladu orientoval, proto

by měl učitel studenty předem seznámit se strukturou výkladu, a co by během něj měli dělat (Podlahová 2012). Při stálém zmiňování potřeby interakce je také důležité uvést metody, kdy dochází ke konfrontaci ve vztahu student-student nebo učitel-student.

3.2 Seminář

Je obtížné popsat ustálenou podobu vysokoškolského semináře, neboť pro každý studijní obor může seminář vypadat jinak. Z dostupné literatury převažuje snaha nedefinovat konkrétní aktivity, které by měly v semináři probíhat, ale raději stanovit cíle, jichž má tato forma výuky dosáhnout. Důkazem, že si definice semináře mohou protiřečit, je představa o náplni semináře podle M. Slavíka (2012) akcentující úlohu semináře jako místa, kde se prezentují výsledky studentských prací a individuálního studia; tomuto názoru odporuje I. Bednaříková (2015, s. 68):

> *„Za odstrašující lze považovat semináře, kde jedinou metodou je nekonečné čtení referátů jednotlivých studentů, kde zbytek auditoria neznající ani spis ani stať, o které je řeč, nezúčastněně trpí nebo podřimuje…“*

Naštěstí se dále už oba autoři shodují na tom, že v semináři mají být hojně používány především metody diskuze a rozhovoru a dle Rohlíkové a Podlahové (2012) také prezentace, demonstrace, kolaborativní a kooperativní učení, řešení projektů a problémů. Oba zmínění autoři mají shodný názor i na funkci semináře, kdy by základem mělo být doplnění výuky z přednášek, uvedení do vědecké nebo badatelské praxe a aplikace probírané problematiky (Podlahová, Rohlíková, 2012, Bednaříková, 2015). Konečné upřesnění, čemu by se měli studenti na seminářích naučit, je podle J. Vašutové (2002, s. 92) „*kritické myšlení, argumentace, kooperace, interpretace, osvojování si metodiky řešení problému, užívání analýzy, syntézy a komparace v konkrétních studijních úkolech…, rozvíjení komunikativní dovednosti.“*

Způsob, jak se přiblížit správné koncepci semináře, je poučení z chyb uvedených v kritické analýze P. Ramsdena (1991[6] cit. podle Vašutové, 2002, s. 216-217). Seminář by neměl navazovat na přednášku nebo opakovat probrané učivo, naopak by měl tvořit s přednáškou jeden celek. Důraz je kladen na domácí přípravu studenta před seminářem: je

[6] Ramsden, Paul. *Learning to Teach in Higher Education.* London : Routlage, 1991. ISBN 0-415-0641-7

základní chybou, pokud se student účastní trpně semináře bez osobního vkladu a aktivity. Průběh semináře nenáleží pouze učiteli, naopak učitel zohledňuje přání studentů, reaguje na jejich dotazy a názory. Vypracování písemné práce odevzdané na seminářích by mělo studenta učit sebehodnocení, práci s informacemi a literaturou, vyslovení vlastního názoru a vést ho k dalším studijním aktivitám.

3.3 Formy a metody výuky s důrazem na interakci

Před výčtem různých forem a metod výuky obsahujících prvky interakce bych rádu uvedl, že není mým cílem vytvořit seznam všech dosud známých zástupců interaktivní výuky. Jedná se spíše o odhad, které metody jsou ve výuce na vysoké škole nejpoužívanější, tudíž se tak vytváří podklad pro porovnávání názorů studentů získaných v empirické části práce.

Z obsahu nově vycházejících publikací o vysokoškolské didaktice lze vypozorovat snahu o rozvíjení interaktivity vysokoškolské výuky. Autoři radí, aby byla do přednášek zařazena diskuze, řešení problémů, nebo četnější využívání kooperativního učení. Zvláštním útvarem je e-learning, zažívající velký rozmach související s rostoucím počtem studentů studujících dálkovou nebo kombinovanou formou. Podle údajů z výzkumu Eurostudent (Fischer, Vltavská a kol., 2016) vyhovuje výuka prostřednictvím systémů typu Moodle pouze 15,9 % z 16 553 dotázaných. Podle výše citovaného výzkumu jsou studenti nejspokojenější s výukou doprovázenou *využitím interaktivních metod*.

3.3.1 Metody slovní

Metoda dialogická odehrávající se mezi jednotlivými studenty a učitelem slouží podle Pettyho (2004) především k procvičení a ověření poznatků. Její nedostatek spočívá v nízké aktivitě všech žáků, a proto je vhodné při větším počtu organizovat dialog do dvojic student-student.

Lepším prostředkem pro zapojení velkého množství studentů je metoda diskuze. Diskuze není jen volný krátký rozhovor s učitelem. Efektivní diskuze vyžaduje přípravu, měla by mít stanovený cíl a měly by při ní být dodrženy zásady probrání všech jevů dané problematiky, položení hlavní otázky a reflexe navrhovaných jevů, alternativ a návrhů. Na vysoké škole by měly v diskuzi převládat doplňující otázky (Petty, 2004). Z vlastní

zkušenosti jsem se setkal se situací, kdy pedagog zkrátí diskuzi na maximum položením zjišťovací otázky (s očekávanou reakcí ano-ne). Nevhodně volená otázka, podle mého názoru, nejenže rychle ukončí diskuzi, ale může zapříčinit, že učitel začne pokládat studenty za neaktivní.

Ovládání kompetence pro správné kladení otázek rozhodně není nic jednoduchého a často se podle této dovednosti dá rozpoznat kvalitní učitel. Správně položená otázka by měla být konkrétní, nutit studenty k přemýšlení, měla by být dobře načasovaná a vytvořená studentům na míru (Rohlíková, Vejvodová, 2012). Otázka je nástrojem pro vyvolání kognitivního konfliktu neboli cíleného znejistění studenta. Dobře položená otázka zároveň konstruuje něco nového, ať se jedná o pochopení, nebo ověření teorie v praxi (Tamtéž, 2012).

3.3.2 Skupinová výuka

Transmisivní a frontální výuka se na vysokých i jiných školách stále objevuje ve velké míře. Nyní nastává doba, kdy si pedagogové začínají uvědomovat, že v době plné změn je čas zdokonalovat u studentů kompetence, jež se nedají zlepšovat pouze ve vztahu učitel-student. Tím se otevírá prostor pro metody skupinové výuky, kde se studenti mohou setkat s jinými názory, nesouhlasem, odlišným pracovním nasazením a prioritami. Překonáváním těchto překážek nabývají studenti dovedností, kterým by se podle učitelova výkladu naučili jen těžko. Petty (2004) považuje za největší přednosti skupinové výuky vyvolání odpovědnosti za vlastní učení, a někdy i za učení druhých. Dále tvrdí, že studenti, kteří se bojí projevit v hodině před celou třídou (dotaz, že něčemu nerozumějí), ztrácejí tento ostych v práci ve skupinách. Kotrba a Lacina (2010) stanovují jako největší výhody aktivizačních metod zlepšení schopnosti spolupráce s ostatními a rozvíjení prezentačních a komunikačních dovedností; ale zároveň dodávají, že aktivizační metody by měly doplňovat frontální vyučování, nikoli je nahrazovat.

Existuje spousta pravidel pro efektivní skupinovou práci, protože negativní jevy objevující se při práci ve skupinách, jsou ve všech případech podobné. Mezi nejčastější jevy patří nerovnoměrné rozvržení úkolů ve skupině, kdy jeden dělá vše, a jiní nedělají nic. V druhém případě jeden člověk převezme iniciativu až příliš aktivním nebo násilným způsobem, čímž se vytrácí prvek kooperace. Řešením těchto problémů je uložení

splnitelných úkolů a stanovení pravidel pro fungování skupiny, obsahující kontrolu učitelem, zpětnou vazbu členů skupiny na jejich práci a také zasedací pořádek skupiny, protože obzvlášť na vysoké škole v přednáškových sálech nebo laboratořích jsou studenti uspořádání nevhodně v řadách (Kasíková, 2016, Podlahová, 2012, Petty, 2004).

Možností interakcí ve skupinách je velké množství. Tento fakt nabízí učiteli výhodu výběru, ale nesmí tak činit nahodile. Každá z metod má své opodstatnění a na to by měl být kladen při volbě metod velký důraz. Brainstorming je například vhodný pro generování, co největšího počtu nápadů a názorů, z kterých může učitel vyčíst způsob, jak studenti o věci uvažují a následně se s nimi společně shodnout na nejpřínosnějších podnětech, co zazněly (Vališová, Kasíková, 2011). Pro podporu kooperace se zase vyplatí použít různé způsoby distribuce úkolů. Jestliže je cílem podpořit kooperaci skupin jako jednotného celku, lze použít metodu přidělení různých úkolů pro každou skupinu, kdy se na konci vypracované práce prezentují, tím pádem každá skupina přijímá zodpovědnost za vědomosti druhých (Petty, 2004). Je třeba vědět, že v každé správně ustavené a fungující skupině se má najít neformální vůdce, který po volné diskuzi shrne názory, formuluje východisko a vytyčí další cestu.

3.4 Konstruktivismus

Samostatným pojetím výuky akcentující prvky interakce je konstruktivismus. Konstruktivistická výuka má širokou škálu znaků. Pokusím se z nich vybrat takové, které jsou pro vysokoškolskou výuku stěžejní. Mezi důležité znaky patří: předkládat učivo z více úhlů pohledu za pomocí různých metod prezentace učiva, vést studenty ke konstrukci znalostí místo pouhé reprodukce, řešit problémy s použitím myšlení vyššího řádu, hluboké porozumění učivu, práce s chybou a používání primárních zdrojů informací. Za samostatnou kategorii by se daly považovat znaky vedoucí studenta k autonomii – reflexe procesu učení, autonomie ve zprostředkování a kontrole výsledků učení nebo spolupráce studentů ve skupině bez účasti učitele (Rohlíková, Vejvodová, 2012).

Vyjmenované znaky otevírají jiný úhel pohledu na průběh výuky. Konstruktivismus se nabízí jako alternativa namísto transmisivní výuky, které se může na vysoké škole objevovat až příliš, ale rozhodně to není teorie aplikovatelná na všechny vzdělávací metody se zaručeným úspěchem. Nevýhoda konstruktivismu spočívá

v náročnosti jeho aplikace. Na učitele jsou kladeny mnohem vyšší nároky než u transmisivního pojetí výuky. Musí se naučit podněcovat motivaci a tvořivost studentů za použití moderních výukových metod a didaktických pomůcek. Musí umět vytvořit ze studentů tvůrčí osobnosti se schopností řešit problémy, správně komunikovat, neustále se zdokonalovat a nezastavovat svůj osobní rozvoj (Bednaříková, 2015)

Příkladem využití konstruktivistických metod v praxi může akční výzkum H. Kasíkové (2015) dokazující úspěšné využití příslušných metod, v tomto případě kooperativního učení a práci ve skupinách. V akčním výzkumu byla, díky metodě práce ve skupinách, přidělena studentkám předmětu Didaktika vyšší odpovědnost za své učení. Splnění a nesplnění úkolu záviselo pouze na nich. Výsledkem dlouhodobé práce v kooperativních skupinách byl aktivnější zapojení studentek ve výuce, a ty byly navíc schopny výsledky své práce samostatně reflektovat. Za klíčový poznatek tohoto akčního výzkumu ve vztahu k tématu kvality výuky považuji částečnou změnu názoru dotazovaných studentů na to, kdo by měl být za kvalitu výuky odpovědný. Zatímco zpočátku se v odpovědích studentů objevoval učitel nebo děkan, na konci akčního výzkumu v závěrečném dotazníkovém šetření byl student zmíněn ve všech odpovědích. Podobné znaky vykazuje i výzkum prováděný se studenty medicíny na univerzitě v Sydney (Hendry, Frommer, Walker, 1999)

3.5 Aktivizační formy a metody

Jakákoliv metoda výuky by neměla vnímat studenta jako pasivního posluchače, ale po určitém čase ho vtáhnout do aktivního dění. Aktivizační metody mají přínos nejen ve zvýšené participaci studenta na výuce, ale také ho mohou naučit dovednostem, které se ani při velké koncentraci na výklad učitele nemusí naučit. Argumentem pro používání aktivizačních metod může být výzkum J. Sharpa a jeho kolegů (2017) na téma nudy v akademickém prostředí, kde bylo potvrzeno, že student se začíná ve výuce nudit, jakmile do ní nemůže zasáhnout nebo ji ovlivnit. Jednalo se především o přednášky monologické a také o výklady se špatným využitím powerpointové prezentace (tamtéž, 2017).

Podle výzkumu *Studium na vysoké škole* (Matějů, Simonová, Straková, 2005, příloha-obrázek 1) souhlasí s následujícími aspekty (odpovědi "ano" a "spíše ano") pouze

polovina studentů nebo její lehký přesah. Data jsou sebrána ze všech oborů studia a jsou téměř konstantní pro všechny obory. Jedná se o tvrzení:

- Studium rozvíjí komunikační dovednosti. (64,4 %)
- Škola učí týmové práci. (49,4 %)
- Škola ověřuje poznatky v praxi (38 %)
- Studenti si volí studijní zaměření (52,5 %)

Z výsledků vyplývá, že studenti si jsou vědomi nenaplněné poptávky po rozvoji jejich „měkkých dovedností“ (Amaniadou, Claro 2009) v podobě komunikace, práce v týmu nebo řízení vlastního učení a sebeorganizace.

Jedním z úkolů mé výzkumné práce je zjistit od studentů, jaké vyučovací metody by na škole uvítali. Rozhodl jsem se tedy popsat nejkvalitnější podobu současně používaných metod, i těch dalších, které možná v dnešní výuce chybí, jak nám ukázal výzkum *Studium na vysoké škole* (Matějů, Simonová, Straková, 2005). Velkým přínosem v bádání o četnosti používání výukových metod je projekt REFLEX Střediska vzdělávací politiky Pedagogické fakulty UK.

Poslední šetření projektu REFLEX proběhlo v roce 2013 (Koucký, Ryška, 2014) a v oblasti výuky přineslo mnoho užitečných zjištění. Prvním z nich je přímá úměra závislosti použití přednášek na úkor práce ve skupinách. Je logické, že žáci buď poslouchají výklad, nebo interagují mezi sebou. V roce 2013 zaujímaly přednášky okolo 68 % prostoru ve výuce a zbylá procenta příslušela na komunikaci s vrstevníky. Velké kritiky se dostalo poměru teoretické výuky a praxe. Devadesát procent výuky v ČR tvořila teorie; tento výsledek by neměl být omlouván obory lékařskými nebo právnickými, kde se s teorií na úkor praxe počítá (Koucký, Ryška, 2014). Všechny tyto problémy by mohly být zlepšeny pomocí správně použité aktivizační metody. Výzkumy Reflex a Eurostudent také dokázaly, že významným zdrojem pro získávání dat jsou názory samotných studentů jako účastníků výukového procesu, a proto je vhodné věnovat postojům, názorům a preferencím studenta náležitou pozornost.

4 Student

Student je vedle učitele druhým nejsilnějším faktorem v ovlivňování kvality výuky. S nástupem pedagogických přístupů zaměřených více na studenta (konstruktivismus) začíná být vytvářeno nové prostředí v pedagogickém procesu, které klade na vzdělávaného větší nároky a výuka je jím samotným mnohem více ovlivňována. Cokoliv co s sebou student do výuky přináší, se může projevit ve výsledné kvalitě vzdělávání. Může se jednat o úroveň aktivity v hodině, míru samostudia, osobnost studenta i o jeho vlastní postoje a názory.

4.1 Charakteristika studenta dnešní doby

Zdroj pro charakteristiku studenta dnešní doby nám může nabídnout celoevropské šetření EUROSTUDENT (Fischer, Vltavská a kol., 2016), které se zabývá postoji a životními podmínkami studentů absolvujících studijní programy v českém jazyce, doplněné o výzkum studentů prvních ročníků vysokých škol Sociologického ústavu AV ČR (Matějů, Simonová, Straková, 2005). Zaměříme-li se na prezenční studium bakalářských studijních programů, zjistíme, že více než dvě třetiny studentů nastupují na vysokou školu ze čtyřletých a víceletých gymnázií (Fischer a kol., 2016, příloha-obrázek 1). Na přijetí uchazeče ke studiu na vysoké škole má velký vliv i jeho sociokulturní prostředí. Z výzkumu *Studium na vysoké škole* (Matějů, Simonová, Straková, 2005) plyne, že žák z rodiny, kde mají rodiče maturitu, popřípadě vysokou školu, má třikrát větší šanci na přijetí, než uchazeči z jiných rodin. Ve výzkumu Fischera, který proběhl o jedenáct let dříve, se tyto čísla téměř nemění.

Při výběru vysoké školy studenty nejvíce motivoval zájem o obor samotný a o uplatnění po absolvování studia. Další činnost, která dnešní studenty charakterizuje, je práce při studiu, kterou 46 % respondentů výzkumu vykonává na poloviční či dokonce nadpoloviční úvazek při prezenčním studiu. Potřeba nebo nutnost pracovat při studiu může být spojena s potřebou finančního zdroje, ale také s poznáváním nového prostředí a příležitostí. Práce podobná zvolenému studijnímu oboru je výhodou, protože podle výsledků již dříve prováděného výzkumu (Matějů a kol., 2005) vyplynulo, že až 45 % studentů má nepříliš jasnou představu o svém budoucím zaměstnání.

Podle vzoru šetření Eurostudent se mohu pokusit vytvořit universálního studenta dnešní doby, na základě nejčetnějších výsledků u vybraných kategorií. Je to student přicházející ze školy s všeobecným zaměřením; díky předpokládaným vědomostem mu může být přizpůsoben obsah prvních ročníků studia. Studium zdaleka není jeho jedinou aktivitou a hledá další pracovní příležitosti, co mu pomůžou rozvíjet jeho praktické znalosti a prosadit se na trhu práce. Závěry ze zmíněných výzkumných šetření odhalují nejen osobnost studenta, balancujícího mezi školou a prací, ale i zvyšování nároků na proměnu učitele, jeho vyučovacích metod a také obsahu vzdělávání, popřípadě vzdělávacích programů, jak uvádí Cejpek a kol. (2014).

4.2 Vybrané faktory ovlivňující studentovo hodnocení kvality

Pro učitele, který sestavuje plán výuky, provádí vhodnou volbu vyučovacích metod, hodnotí studenty a je sám hodnocen, je důležité uvědomit si vedle svých mnohdy vyčerpávajících povinností také náročnost studia z hlediska studenta. Zkušený akademický pracovník může mít tendenci pohlížet na studium jako na jednoduchou činnost, neboť jím už prošel a zná jeho zákonitosti a nástrahy. Této percepční chybě lze zabránit zkoumáním studentova pojetí výuky v souvislosti s přechodem ze střední školy nebo vývojovým stádiem, v kterém se právě nachází. J. Vašutová dokazuje, že zvládání studia z pohledu studenta je náročná činnost, zvlášť když se jedná o odlišnou životní zkušenost v porovnání se střední školou. Studium je z pohledu Vašutové chápáno jako program mající svá *východiska, postupy a podmínky, učební situace a konkrétní činnosti (*2002, s.162). Každý z těchto termínů by se mohl strukturovat na menší celky související s cíli a zájmy, organizací času nebo zvládáním samostudia (Vašutová, 2002).

4.3 Studentovy hodnoty a motivace

Studenti mohou mít na kvalitu výuky odlišný názor nejen oproti učitelům, ale i mezi sebou navzájem. Podle Mareše a je diverzita v názorech studentů tvořena individuálními rozdíly, například v záležitostech typu „*proč na vysokou školu šli, který typ učení sami preferují nebo který typ vyučovací činnosti učitelů jim osobně vyhovuje*“ (Mareš, Došlá, 2008, s. 33). Těmto rozdílům nebyla zatím v analýzách kvality přisuzována příslušná důležitost, a proto nebyla ani potřeba zkoumat množství a sílu faktorů, které studenty při jejich hodnocení ovlivňují. Během bádání v této oblasti bychom si tedy měli uvědomit,

že hledáme především důvody, proč je výuka studentem hodnocena pozitivně nebo negativně, a že původcem těchto názorů mohou být také faktory, které student nemusí vědomě vnímat. Ty následně ovlivňují, co student od výuky očekává a proč se jí v první řadě vůbec účastní. Studenta mohou nevědomky ovlivňovat například jeho očekávání, motivace, hodnoty nebo preferovaný učební styl.

Jedním z přístupů, jak pochopit názory studenta na kvalitu výuky, je proniknout do jeho žebříčku hodnot. Ve výzkumu o kvalitativním hodnocení univerzitních studentů se o to pokusili J. Donaldová a B. Denison (2001). Výzkum odhalil více zjištění, od vlivu pohlaví studentů na percepci kvality až po sledování změn v přisuzování důležitosti jednotlivým faktorům na začátku a na konci studia. Pro účel zkoumání názorů na nejvýznamnější kritéria kvalitního studia na vysoké škole je vhodným zdrojem tabulka srovnávající názory studentů a učitelů na jednotlivé faktory (Donaldová a Denison, 2001, s.485, příloha-obrázek 3). Studenti i učitelé se shodnou, s drobnými odchylkami, na prvních třech příčkách, kde nalezneme:

1. odhodlání a odpovědnost k učení
2. schopnost analyzovat, syntetizovat a kriticky myslet
3. být celkově připraven pro vysokoškolské studium

Největší rozdíly panují v kritériích splnění studijního programu, což považují studenti za druhý nejdůležitější faktor a učitelé jeho důležitost vnímají o deset příček níže. Na druhou stranu vidina kvalitní výuky díky efektivním studijním dovednostem a návykům je mnohem důležitější pro učitele než pro studenty. Výsledky výzkumu potvrzují, že každá skupina ve vzdělávacím procesu považuje za důležitá ta kritéria, které jí pomohou na cestě ke splnění stanovených cílů, ať už se jedná o zisk titulu a vědomostí, nebo o správné a efektivní předání znalostí a zkušeností.

4.4 Učební styl

Spojení poznatků pedagogiky a psychologie o tom, jak se člověk učí a jak fungují jeho kognitivní procesy, by mělo studentovi a jeho učiteli pomoci při získávání nebo předávání vědomostí. Je mnoho pojmů souvisejících s touto tématikou a ne vždy bývají v rámci typologií striktně vymezené, případně se prolínají. Mezi takové patří kognitivní styl, učební styl nebo učební strategie (Šauerová, Schätzová, 2013). V pedagogickém slovníku

je styl učení definován jako „*…jemné, relativně stálé projevy individuality člověka v mnoha situacích učení. Jsou to svébytné postupy při učení, které jedinec v daném období života preferuje."* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Výstižně charakterizuje pojem *učební styl* i Reifová, když tvrdí, že styl učení je především způsob, jak člověk řeší každodenní situace, co v učení přirozeně preferuje, a také to, jak student uvažuje a jak nejlépe přijímá a zpracovává informace (Riefová, 2007). Roli kognitivních procesů ve stylu učení vymezuje Mareš (1998), jenž je považuje za mediátory učení. Podle něho jsou kognitivní styly prostředkem učení, který usnadňuje průběh učení nebo činí pravý opak, a dle toho mu přisuzuje podíl na jeho kvalitě a dosahovaných výsledcích.

Rozmanitost definic učebního stylu je předpokladem pro širokou paletu typologií, nabízející dělení například na základě motivace a záměrů (Mareš, 1998), nebo na základě smyslové aktivity (Sovák, 1990), které je z vybraných členění nejsnadněji uchopitelné pro praxi. J. Sovák dělí učební styly na typy:

- Sluchově mluvní – učí se rádi nahlas a při hodinách pozorně poslouchají učitele
- Zrakový – preferuje četbu, v látce se orientují grafickou představou (vzhled, umístění). V populaci jich je přibližně 55 %.
- Hmatový a pohybový – nejlépe se učí činností, zapamatují si to, co mohou provádět a opakovat.
- Slovně pojmový – dokáží rozpoznávat podstatné a vedlejší věci. Jsou schopni z nich tvořit logické struktury, které si poté ukládají do paměti.

Důležitým dodatkem je, že vyjmenované typy se u člověka nevyskytují ve vyhraněné formě. Většinou se u jedince vyskytne jejich kombinace s tím, že jeden ze stylů může převládat (Sovák, 1990). Při porovnání preferovaných aktivit každého učebního stylu a podoby výuky na středních a vysokých školách, dojdeme k závěru, že určitou výhodu mají studenti se sluchově mluvním stylem učení (Šauerová, Schätzová, 2013).

4.5 Studijní neúspěšnost a její příčiny

Při hledání názorů, jak by měla výuka a její procesy vypadat, aby byli studenti se studiem spokojení, jsem se rozhodl prozkoumat oblast věnující se jejich nespokojenosti a čerpat z těchto poznatků předpoklady pro opak nekvalitní výuky, kvůli které opouští student

akademickou půdu. Studijní neúspěšnost nedokáže ovlivnit studentské hodnocení kvality výuky, protože se jedná o proces opuštění vysoké školy. Avšak z hodnocení výuky můžeme vysledovat, které projevy nekvality vedou k přerušení nebo ukončení studia.

Fenomén studijní neúspěšnosti zpracovaný v České republice publikací *Studijní neúspěšnost na vysokých školách* (Vlk et al. 2017) nebo článkem M. Mouralové a A. Tomáškové (2007) v nás nemusí budit alarmující přesvědčení o tom, že hodnota nebo kvalita vysokého školství upadá, a proto je studenti opouštějí ve stále větší míře. Z publikace lze naopak čerpat další zdroj informací o studentech, kdy poslouží jako zdroj námětů pro zvyšování kvality studia a výuky. Protikladem nespokojenosti je spokojenost a studiem nedostatků můžeme negativní názory eliminovat.

Studijní neúspěšnost je stále markantnější z důvodu růstu počtu vysokých škol i počtu studentů (Vlk et al. 2017, s.24). Na základě tohoto zjištění není těžké domyslet si důvody odchodu studentů z akademické půdy. Mezi nejčastější z nich patří nespokojenost s kvalitou výuky, s koncepcí výuky, absence smyslu a neužitečnosti studia, nespokojenost s výběrem studijního oboru (Mouralová, Tomášková, 2007). Detailní podrobnosti o nespokojenosti s výukou bohužel žádný výzkum v ČR nenabízí. Vedle výčtu důvodů je také podstatné uvést frekventované příčiny ukončení studia, za které vždy nelze obviňovat pouze vysokou školu, jako jsou lenost, nezájem o předměty, nedostatek schopností nebo neschopnost adaptovat se na vysokoškolský způsob života (tamtéž, 2007).

Některé příčiny studijní neúspěšnosti (kvalita, koncepce, užitečnost výuky) vyžadují komplexní změny vzdělávacího systému, ale mezi nimi se objevují případy, kde je řešení problémů i z pohledu laika jednoduché a můžeme se jenom ptát, proč se stále objevují ve výsledcích podobných výzkumů. Jedním z nich je nespokojenost s oborem z důvodu nesouladu studentských představ a reálné podoby studia. Podle Mouralové a Tomáškové (2007, s. 19) může mít několik příčin – *„…špatná informovanost studentů, která může být způsobena malým zájmem o informace o škole, ale také špatnou informační politikou škol, nedostatečně fungujícím poradenstvím při výběru studia či nízkou spoluprací vysokých a středních škol.“* V tomto případě by vysoké školy měly

zlepšit obsah svých webových stránek a uvažovat nad podobou prezentačních programů pro zájemce o studium.

5 Přechod ze střední na vysokou školu

> *"Jest všeobecná žaloba, že student, neznaje poměrů na universitě, na technice, ztrácí mnoho času, než se orientuje, že v studiích neví kudy kam; i byly činěny návrhy, aby už na střední škole aspoň v posledním roce se žáci připravovali, aby se jim (na gymnásiu při psychologii nebo logice) dával návod, jak by měli studovat, jak by měli na univerzitě, zejména v prvním semestru postupovat."*

Takto začínala přednáška T. G. Masaryka 3. listopadu 1912 (T. G. Masaryk, 1918). Bez zábran zde můžeme hovořit o nadčasovém díle. V krátkém pojednání dokázal Masaryk shrnout hlavní problémy, které student při přechodu na vyšší úroveň školy zažívá, a hned radí, jak se s touto změnou vyrovnat. Zmiňuje účast na přednáškách, získávání informací od současných studentů nebo studium literatury zvoleného oboru. V roce 1912 však TGM jako vysokoškolský profesor radil studentům, kteří volili své budoucí zaměření mezi mnohem menším počtem škol a oborů než dnes. V současné době má absolvent střední školy na výběr 26 veřejných, 2 státní a 36 soukromých vysokých škol.

Existuje mnoho způsobů, jak studenta seznámit s průběhem studia na vysoké škole. Stále jsou populární dny otevřených dveří, kde se student seznamuje s podobou vzdělávacích programů, většinou v krátkých blocích s řečníkem a prezentací. Na těchto akcích má uchazeč možnost mluvit se současnými studenty a může prozkoumat, jakých vedlejších nebo doplňkových aktivit se může ve svém budoucím studiu účastnit. Zbytek informací studenti většinou doplňují z oficiálních webových stránek nebo z dalších zdrojů, již plní hlavně sumarizační funkci[7] (Příbramská, 2010).

5.1 Proces volby vysoké školy

Podle šetření Eurostudent(Fischer, Vltavská a kol., 2016) a dat ČSÚ (příloha-obrázek 2) nastupuje většina studentů do terciárního vzdělávání z gymnázií a všeobecných středních škol. Volba studijního oboru na vysoké škole je pro ně náročným úkolem. Nejistota studentů a jejich celkový postoj k této problematice nám může přiblížit longituální dánská

[7] www.kampomaturite.cz; www.vysokeskoly.cz

studie, která dlouhodobě sledovala 38 dánských studentů středních všeobecných škol a jejich proces volby vysoké školy (Holmegaard et al. 2014). Z psychologického hlediska je podle badatelů proces volby ovlivněn především důvěrou v sebe sama, vlastním očekáváním a motivací. Téma motivace u vysokoškolských studentů bylo zmapováno Husákem a Volkánovou (2012) a také společností SCIO (Hučín, 2013). Na prvních třech příčkách důležitosti při výběru budoucího studia vždy najdeme zaměření studijního oboru, zisk titulu a souvztažnost absolvování školy s budoucími pracovními představami.

Ze sociologického hlediska je pro studentovo rozhodování klíčové jeho okolí, neboť studenta při volbě ovlivňuje a student si je často tohoto vlivu vědom a zvažuje, jestli je správné se mu podřídit nebo nikoliv (Holmegaard et al. 2014)**.** Díky analýze Vojtěcha a Kleňhy (2018) se můžeme ujistit, že nerozhodnost či nejistota panuje také u českých studentů; zde studenti gymnázií podali v letech 2017/2018 průměrně 3,2 přihlášky na osobu a také jejich vrstevníci z lyceí nebo odborných škol absolvovali minimálně dvě přijímací řízení na VŠ.

Konkretizaci faktorů, které ovlivňují proces volby vysoké školy, můžeme nalézt ve studii Holmegaarda a kol. (2014). První nesnázi nazývají autoři *svobodný výběr s omezením.* Pro velkou skupinu studentů, kteří přešli téměř automaticky (vyjma povinné volby a přijímacích zkoušek) po základní škole do gymnázia, lycea nebo do některé odborné školy s maturitou, se o čtyři roky později otevírá nová paleta možností, ale také hrozba špatné volby právě na prahu dospělosti, kdy student hledí vážně do své budoucnosti. To vše vytváří na studenta tlak a objevuje se u něho strach ze špatného rozhodnut; obava, aby nepromarnil chybnou volbou čas, kdyby po roce chtěl studijní obor změnit.

Druhá skupina faktorů ovlivňující volbu vysoké školy se týká *zodpovědnosti jednotlivce být společensky přijat* (tamtéž, 2014). Dilemata s tímto tématem spojená souvisí s tím, jak se student vidí ve společnosti i jak ho společnost přijímá. Do této skupiny patří:

- Individuální volba – pohlíží se na ni jako na něco osobního, co musí student uskutečnit sám bez pomoci druhých, bývá problémem především v rodinách, kde má „dědičné“ povolání vysoký společenský status (lékaři, vědci…)

- Požadavek schválení volby společností a soulad se společenskými zvyklostmi. Student se nevědomky snaží zvolit budoucí zaměření podle názorů ostatních na vlastní osobnost a zájmy. Jakmile student směřuje své kroky jinam, proti očekávání svého okolí, stává se volba hůře proveditelná a udržitelná, protože se jeví jeho okolí nepochopitelná.

5.2 Získávání informací o budoucí škole

V současné době má student mnoho možností získávání informací o příštím studiu a dalšího profesního zaměření po jeho absolutoriu. Zde vyvstává otázka, do jaké míry má být student iniciativně zvědavý sám od sebe, a jak moc ho má na budoucnost studijní a posléze praktickou připravovat střední škola. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (Balada, 2007) i odborné školy[8] (NÚOV, 2009) obsahuje vzdělávací oblast *Člověk a svět práce*, kde by se měl student seznámit se svými představami a možnostmi jejich uskutečnění. Problémem je, že se jedná pouze o „rámcový" vzdělávací program, tedy není podrobněji známo, jak přesně se mu věnují jednotlivé střední školy.

Získávání informací o své potencionální vysoké škole je dovednost, kterou by tedy měl student aspoň částečně načerpat během středoškolského studia. Problém však nastává, jakmile chce získat další podrobnosti. Například uchazeč o studium technických oborů na ČVUT[9] se po pár kliknutích myší dostane k tabulce obsahující přibližně 110 bakalářských oborů[10]; seznámit se u každého s jeho zaměřením nebo dokonce se studijním plánem, je pro začátečníka-uchazeče o studium poměrně složitá záležitost.

K problematice přístupnosti informací lze jen dodat, že je vyvíjen tlak na neustálé zlepšování. Příkladem může být Dlouhodobý záměr pro oblast vysokých škol vydávaný MŠMT, kde prioritní cíl *Zajišťování kvality* akcentuje "*nutnost zlepšit veřejnou dostupnost informací o vysokých školách a jejich studijních programech.*" (Chládek, 2015, s.11).

[8] Použit RVP pro obchodní školy jako příklad oboru odborného vzdělání s maturitou
[9] https://www.cvut.cz/vitejte-na-cvut
[10] https://www.cvut.cz/sites/default/files/content/876cff83-a65b-4a53-8be0-eb9f2829b327/cs/20190129-prehled-akreditovanych-bakalarskych-studijnich-programu-a-oboru-uskutecnovanych-v-ceskem.pdf

5.3 Seznamovací kurzy

Důležitou roli v plynulém přechodu do vysokoškolského života mají zajisté i přípravné kurzy, kde se student před nástupem do školy potká s příštími spolužáky, získá cenné informace a rady o svém oboru a někdy se dokonce setká se svými budoucími učiteli. Sám pořádám seznamovací kurz Via Lucis, kam se snažíme zařadit programy, které by měl kvalitní seznamovací (přípravný) kurz mít: například vzájemné setkání s absolventy oboru. Vedle seznamovacích kurzů pro přijaté studenty probíhají také kurzy přípravné pro zájemce o studium, které nejen zvyšují uchazečovu šanci na přijetí do jím žádaného oboru a také u něj prohlubují víru ve vlastní schopnosti (self-efficacy), a dokonce i spokojenost se studiem, pokud je přijat (Pennington et al. 2017).

Roli seznamovacích kurzů mohou někdy zastoupit vstupní (iniciační) rituály. Populární jsou v USA, ale i v Evropě, jak dokládá portugalská studie (Dias, Sá, 2014), zkoumající vliv ceremoniálu nazývaného *„praxe“* v režii starších studentů.

5.4 Přijímací zkoušky

Program studia na vysoké škole předpokládá v první řadě správný výběr studijního oboru, a následně snahu uspět co nejlépe v přijímacím řízení. Autoři studie *Studium na vysoké škole ((*Matějů, Simonová, Straková, 2005) se věnovali problému, který rezonuje dnešní vzdělávací politikou - nerovnosti ve vzdělávání. Ze studie je zřejmé, že pro zvýšení šance přijetí na vysokou školu má vliv nejen typ střední školy, ale také vzdělání rodičů a intelektuální úroveň rodiny. Přijímací řízení může mít podle oborů několik podob. Běžnou formou bývají písemné a ústní zkoušky. Paradoxem přijímání studentů na technické obory je, že následkem absence přijímacích zkoušek se proces oddělování úspěšných a neúspěšných studentů odehrává během celého prvního ročníku. (Vlk et al. 2017). Poněkud nově zkoumanou funkcí výsledků testů je predikce celkové úspěšnosti studenta na jeho příští akademické dráze (Bartáková, Chvál, Martínková, 2018)

Konečný a kolektiv (2010) zkoumali možný důsledek zavedení testů obecných studijních předpokladů na počty přijatých ke studiu na VŠ. Pozoruhodné je, že na základě výzkumu byl předpovězen už v roce 1998 nárůst popularity hromadného testování mezi školami.

Dosavadní výsledky výzkumů upozorňují na jeden důležitý fakt v procesu přechodu na vysokou školu. Výběr VŠ neovlivňují jen preference, ale také vědomostní kapitál, nabytý na střední škole, podle kterého se student rozhoduje, na jaké škole by mohl uspět, a naopak kam už ho jeho sebevědomí nebo vědomosti nepustí. Zájem o proces přijímacího řízení pro kvalitu výuky je důležitý, neboť nám odhaluje, jaké parametry jsou pro úspěšné řešitele nastavené, tedy můžeme predikovat, jak budou tito studenti na vysokoškolské prostředí reagovat a pokusit se je přizpůsobit tak, aby vyhovovalo oběma zúčastněným stranám.

5.5 Střet očekávání a reality

Kvalita výuky na vysokých školách, obzvlášť v prvních ročnících, je mnohdy ovlivňována faktory, nad kterými ani kvalitní pedagog nebo dobře koncipovaný studijní program nemusí zvítězit. Těmito faktory myslím očekávání, s kterými si student vysokou školu vybírá a po úspěšném přijetí vlastní studium zahajuje. Střet očekávání a skutečnosti podrobně zpracovává studie S. Jonese (2017). Je to výčet různých faktorů ovlivňujících studentovy představy o budoucím studiu, a také o vlivu školy a okolí na vytváření těchto představ. Jako největší problémy byly jmenovány (Jones, 2017, s.913-917):

- změna ve studijní samostatnosti,
- změna v podávání informací a zadávání úkolů (z přesných instrukcí k domněnkám),
- odlišný systém a kritéria hodnocení studenta,
- porozumění nové terminologii – rozdíly mezi přednáškou a seminářem

Tento výčet poukazuje na největší studentovy protivníky v prvním ročníku studia s tím, že výskyt a míra ovlivnění jednotlivými problémy jsou závislý na dalších faktorech. Studenti gymnázií mohou být lépe připraveni po stránce organizace studia a u absolventů odborných předmětů se může projevit lepší znalost praxe. Názory absolventů SŠ na různá témata týkající se vlivu školy na jejich kompetence zmapoval Matějů a kol. (2004**,** příloha-obrázek 5).

EMPIRICKÁ ČÁST

1 Metodika empirické části

Při vytváření plánu výzkumu a volby metod získávání a vyhodnocování dat jsem se řídil monografiemi od J. Hendla (2012, s. 143-173) a P. Gavory (2010).

1.1 Stanovení cíle:

Cílem kvalitativně zaměřené výzkumné sondy je získat představu studentů o kvalitní výuce. Jde mi především o vhled do představ studentů, jak by měla vypadat výuka, kterou budou považovat za kvalitní. Nejedná se o kritiku současné výuky, přestože se studenti mohli inspirovat ve věcech, které jim nevyhovují a představit si je v ideálu, jež by se jim zamlouval. Dalším cílem je získat názory studentů na kvalitní podobu vybraných dílčích aspektů výuky, mezi které patří: učitel, přiblížení praxe, metody výuky, aktivizace studentů a přizpůsobení se režimu vysoké školy.

1.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka zní:

„Jak si studenti představují kvalitní výuku?“

Takto položená otázka by měla vyvolat sumarizované názory studentů, jež se zaměřují na témata zahrnutá v dílčích výzkumných otázkách. Je důležité zmínit, že pomocí dílčích otázek jsem se snažil studenty neznatelně směrovat v jejich odpovědích především k hodnocení učitele, k metodám výuky, aktivizaci a přenášení praxe v jeho oboru do výuky.

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak si student představuje kvalitní přednášku?
- Jak by studenti charakterizovali kvalitního vyučujícího na přednášce/cvičení/praxi?
- Jaké metody výuky z pohledu studenta, nejlépe přiblíží praxi jeho oboru?
- Jaké výukové metody nejvíce aktivizují studenta?
- Jakou výukovou metodou se student naučí nejvíce nových poznatků, dovedností, zkušeností?
- Jaký vliv na studentovo vnímání kvality má přechod ze střední školy?

Při tvorbě dílčích otázek jsem se řídil formou prezenční výuky na vysokých školách, jež se skládá převážně z přednášek a na ně navazujících cvičení a seminářů. Z vlastní zkušenosti a dostupných informací o stavu výuky jsem nezůstal jen u obecné kvality těchto forem, ale ptal jsem se i na studentská kritéria určující užitečnost a přínosnost výuky. Vysokoškolskou výuku stále tvoří z velké části vyučující, a proto mě zajímá, co od něho studenti očekávají v ohledu na jeho vlastností, dovedností a chování.

Další otázky nutí studenty k zamyšlení se nad konkrétními metodami výuky. Moje představa je najít studenty preferované metody výuky, které „naruší" často používaný koncept: učitel mluví, studenti poslouchají. Ptám se proto na přiblížení praxe, aktivizaci a jaké způsoby výuky naučí studenta, podle jeho názoru, nejvíce poznatků, dovedností, a zkušeností.

Poslední téma, kterému se věnuji, je přechod ze střední na vysokou školu, protože mě zajímá, jak moc se promítne čas strávený na střední škole do představ studenta o ideální vysokoškolské výuce.

1.3 Popis výzkumného vzorku

Za výzkumný vzorek jsem zvolil studenty bakalářského prezenčního studia. K výběru cílové skupiny jsem potřeboval respondenty navštěvující prezenční výuku, protože představují přibližně 75 % (příloha-obrázek 4[11]) všech studentů v bakalářském studiu. Studenty magisterských programů jsem do šetření nezahrnul, aby vzorek nebyl příliš široký a roztříštěný. Celkem se rozhovorů zúčastnilo 10 studentů z různých fakult. Všichni studovali prezenční formu bakalářského studia a jejich složení bylo následující:

Studentka A	Andragogika a personální řízení– 3. ročník, FFUK
Studentka B	Pedagogika – 3.ročník, FFUK
Student C	Pedagogika – X. ročník[12], FFUK
Studentka D	Pedagogika – 3.ročník, FFUK
Studentka E	Andragogika a personální řízení– 2. ročník, FFUK, Speciální pedagogika – 1.ročník, Pedagogická fakulta UK.

[11] https://www.czso.cz/csu/czso/24-vzdelavani, tabulka 24-25. Vysoké školy veřejné – studenti a absolventi bakalářského studia

[12] Údaj o ročníku byl anonymizován z důvodu nízkého počtu studentů (muži) v každém ročníku oboru pedagogika.

Studentka F	Pedagogika – 3.ročník, FFUK
Studentka G	Andragogika a personální řízení– 3. ročník, FFUK
Studentka H	Porodní asistentka – 3.ročník, 1.LF UK
Student I	Podniková ekonomika a management – 3.ročník, ČZU
Studentka J	Překladatelství – 2. ročník, FFUK

1.4 Metody a techniky

Použití polostrukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami by mělo zajistit nejen obsáhlé odpovědi, ale také možnost doptat se na význam použitých pojmů pro respondenta (*Co pro tebe znamená „zajímavá" výuka?).*

Některé rozhovory se uskutečnily ve dvojicích. Rozhovory byly zaznamenávány na tablet se souhlasem respondentů, z tabletu byly rovněž čteny pokládané otázky. Přítomností pouze jednoho malého zařízení jsem se snažil eliminovat stres z nahrávání.

U rozhovoru jsem kladl velký důraz na obsah odpovědí, neboť bylo často nutné se doptávat na přesný význam jednotlivých pojmů, jako například *učitel profesionál, zajímavé, přínosné.* Během rozhovoru bylo také důležité udržovat účastníky u tématu kvality a umět pracovat s odbočkami k jiným tématům. V situaci, kdy student začal popisovat svou současnou výuku, jsem se musel dotazovat, proč tyto zkušenosti zmiňuje.

Kromě rozhovorů byla sbírána data i za pomoci čtrnácti dotazníků s otevřenými otázkami. Pro konstrukci dotazníku jsem použil stejné otázky jako v polostrukturovaném rozhovoru a nechal na vůli studentů, jakým způsobem na ně odpovědí. Nevýhoda dotazníku spočívá v nemožnosti dodatečného položení doplňkové otázky a doptávání se na konkrétní výrazy, vyžadování zpřesněných odpovědí; avšak data z dotazníku byla využívána pouze na ověření validity.

Zpracování nahrávaných rozhovorů a vyplněných dotazníků proběhlo textovou analýzou, kdy rozhovory byly přepsány a anonymizovány kvůli ochraně respondentů, zvláště proto, že podstatnou část vzorku tvořili studenti v oborech s nízkým počtem studujících, jako jsou *pedagogika* a *andragogika a personální řízení*.

1.5 Způsob zpracování dat

Data byla zpracována analýzou přepsaných rozhovorů a odpovědí na otevřené otázky z elektronického dotazníku. V přepisech rozhovorů jsem vyhledal pojmy související s výzkumnými otázkami a poté jsem v rozhovorech hledal popisy těchto pojmů, abych je mohl shrnout do výsledného celku a získat tím buď jednotný, nebo rozmanitý názor na danou problematiku.

Při hledání jednotných názorů studentů o představách kvality jsem se zaměřil na následující informace:

- Kvalitní výuka
- Kvalitní přednáška
- Struktura výuky
- Výukové materiály
- Kvalitní učitel
- Vztah ke studentům
- Aktivizující vyučovací metody
- Efektivní vyučovací metody
- Informace z praxe
- Přechod ze střední na vysokou školu

2 Přednáška

Přednáška tvoří podstatnou část náplně výuky na vysoké škole. Studenti se vyjadřovali k různým aspektům, které by měla kvalitní přednáška obsahovat. Odpovědi respondentů se nejvíce vztahovaly k tématům: *obsah přednášky, výukové materiály a struktura přednášky.*

2.1 Obsah přednášky

V názoru na kvalitní obsah přednášky se jednotlivá hlediska studentů lišila především v představách, co by se na samotné přednášce mělo odehrávat.

> *„Dobrá přednáška není tak ani úplně o tom, že obsáhneme celé téma. To si myslím, že si můžu doma dostudovat. Ale naopak, že se o něčem pobavíme. Že se nad nějakým tématem zamyslíme. Takže něž jen předávání informací, to pro mě je lepší si nějakou informaci vzít a převést ji do praxe. Hodně kvalitní přednáška je pro mě ta, kde to ten učitel spojuje se svými vlastními zkušenostmi. Ty informace*

si můžu kdekoliv přečíst, ale když to propojí se svojí zkušeností nebo se ptá na naše názory, tak to je pro mě přínosnější“

Studentka F, Pedagogika FFUK, 3.ročník

Zde studentka F tvrdí, že od přednášky neočekává tradiční náslech učitele a zapisování poznámek. Také se zde objevuje názor o uvádění příkladů z praxe. Sdělování konkrétních informací z prostředí oboru bylo často uváděným tématem. Na přednáškách by podle studentů měly být uváděny příklady nejen samotným učitelem, ale měla by být vytvořena také příležitost pro sdílení zkušeností mezi studenty.

Poněkud obtížněji definovatelná byla vyjádření, že kvalitní přednáška musí být "*zajímavá“*. Zajímavost má pro každého ze studentů jiný význam. Pro určitou část respondentů tvoří zajímavost přednášky vyučující, který svůj zápal pro obor nebo využitím kvalitních prezentačních dovedností dovede strhnout své posluchače. Debata o pojmu „zajímavost přednášky“ vyžaduje další zkoumání. Ze získaných odpovědí vyplývá, že u oslovených studentů je zajímavost nejčastěji spojená s: předáváním nových a nevšedních poznatků o probírané látce, s uváděním praktických příkladů, s rétorickým uměním zaujmout posluchače a se zapáleným přístupem učitele k oboru.

2.2 Struktura přednášky

Výskyt požadavku na přehledně strukturovanou přednášku se objevil u šesti respondentů z deseti. To považuji za výrazný výsledek, vzhledem k tomu, že šlo o polostrukturovaný rozhovor a na téma přehledného rozvržení hodiny nebyla zaměřená žádná otázka. Struktura a přehlednost přednášky má pro většinu respondentů stejný význam.

- Student C: *Pro mě je kvalitní výuka, že ten učitel má nějakou linii.*
- Studentka D: *Učitel má už předem nějakou osnovu, že třeba přijde s nějakým papírem do třídy, kde má předem napsáno: „Tady začnu, chci projít přes tohle téma a chci skončit tady.“*
- Studentka E: *Učitel by to měl mít nějak připravený a propracovaný.*
- Studentka G: *V hodině by měla být nejdříve teorie a potom si to, co jsme se naučili, například získávání pracovníků, jít si vyzkoušet do praxe.*
- Studentka H: *Určitě nějaké dobrý kurikulum, které navazuje logicky*.

- Student I: *Ten člověk musí vědět, jak vytvořit správně přednášku. Jak to strukturovat, což taky nikdo neumí. Takže přijít. Mít ten úvod o čem budeme mluvit. k samozřejmě to trochu vyhajpovat (nabudit), dostat ty lidi do víru. Na závěr si ještě zopakovat, co jsme probrali.*

Z odpovědí lze vyčíst, že přednáška je pro studenty kvalitní, pokud je její náplň předem uspořádána do celku, který je zároveň studentovi na začátku výuky prezentován úplně nebo aspoň z části. Z mého pohledu je vytvoření jasné osnovy přednášky přínosné nejen pro studenta a jeho lepší orientaci, ale pomáhá i vyučujícímu pro udržení nosné myšlenky a pro dodržení přehlednosti, návaznosti a srozumitelnosti. Osnova přednášky je velmi potřebná hlavně tehdy, když se předpokládá občasné přerušení přednášky diskuzí.

2.3 Výukové materiály

Požadavek na získání materiálů souvisejících s přednáškou bylo pro mě jedno z méně očekávaných kritérií kvality, proto mě překvapilo, že se v rozhovorech objevil v podobně hojném počtu, jako pojem *struktura přednášky.* Usuzuje z vlastní zkušenosti, počítal jsem s tím, že učebnice i názory studentů se shodnou na obecnostech typu kvalitní přednes, dobře zpracovaná prezentace nebo střídání výukových metod, ale málokdo si po přednášce stěžuje, že nedostal prezentaci vyučujícího před přednáškou, nebo že mu nebyly zadány kapitoly učebnice, které si měl v předstihu prostudovat.

Pod označením výukové materiály si studenti v rozhovorech představovali dokumenty a texty související s tématem budoucí nebo aktuální přednášky. Při bližší specifikaci se podle studentů jedná o skripta a dokumenty z praxe oboru. Studentka z personálního řízení jmenovala životopis a studentka speciální pedagogiky ocenila přístup k diagnostickému textu.

Z požadavků na zasílání materiálů před přednáškou a na její kvalitní strukturu usuzuji, že současný student chce mít o náplni hodiny přehled a nechce být v hodině ničím překvapen. Nabízí se otázka, zda je to určitým pozůstatkem zvyku na středoškolský systém, kde je převážná většina aktivit v hodinách jasné daná (zkoušení, opakování, probírání nové látky). Každopádně se zde objevuje silný nástroj, jak studenty uspokojit poněkud nenáročnou činností v podobě rozčlenění a pojmenování jednotlivých celků

přednášky nebo jiné formy výuky. S přípravou studijních materiálů se nároky na učitele ještě o něco zvyšují, na druhou stranu tuto službu nemusí studentům poskytovat před každou přednáškou. V dnešní době je distribuce usnadněna hromadnými e-maily a postupnou digitalizací většiny výukových materiálů (skripta, knihy, dokumenty MS Office). Zmíněné dva požadavky pro lepší orientaci ve výuce shrnuje názor studentky J:

> *"... pokud je možnost dostat ty materiály dopředu, to si myslím, že je hlavní. Aby se v tom člověk mohl orientovat. A co mi přijde dobrý, když někdo dělá, že má osnovu a třeba nám tu osnovu rozdá a člověk si jako k tomu může něco dopisovat a aspoň ví čeho se chytit."*

3 Kvalitní učitel

Při hledání ideálu vysokoškolského učitele jsem musel pozorně hlídat, aby byl zachován výzkumný cíl v podobě mapování názoru o kvalitním učiteli, a aby se empirická část práce nezvrhla v pouhou kritiku vysokoškolských pedagogů. Během sběru dat jsem zaznamenal, že učitel bývá často brán jako jediný faktor kvality výuky. Málokdo přemýšlí o kvalitní výuce induktivně a hledá další možnosti výuky v podobě vzdělávacích plánů nebo míry účasti samotného studenta ve výuce.

3.1 Profesionalita

Profesionalitou jsem nazval všechny požadavky studentů na učitele týkající se jeho znalostí v oboru a didaktiky. Oba faktory by měly být, podle většiny oslovených studentů, v rovnováze:

- **Studentka A**: *Musí znát obor, který vyučuje, musí ho znát, ale musí umět i učit.*
- **Studentka G**: *Odborník v tématu a zároveň odborník na didaktiku, aby věděl, jak mi předat ten obsah.*
- **Studentka J**: *Podle mě nejlepší jsou ti přednášející, co mají hodně vědomostí a zároveň je umějí předat takovou tou jednoduchou formou pro laiky a prostě blbuvzdorně.*

Podle studentky B představují oborové znalosti určité kritérium autority, když tvrdí, že „*Učitel by měl mít rozhodně nějakou autoritu. I když tady na vysoké škole už ji*

má. Lidé na vysoké škole už jsou rozumově jinde, takže si učitele víc vážíš, když víš, jaké napsal knížky a co dělá.“

Jedním z výrazně vyslovených požadavků na dobrého učitele bylo, aby se věnoval svému oboru v tom smyslu, že aktivně pracuje v oboru, kde svoje profesní znalosti využívá a zároveň sbírá zkušenosti, které následně předává studentům. Zde se projevuje specifická charakteristika výzkumného vzorku – studentů bakalářského studia v podobě zvýšeného požadavku na vytváření představ, kde budou moci později použít vědomosti získané ve škole. Výskyt učitelů nabitých bohatými zkušenostmi z praxe je podmíněn jednou další důležitou vlastnosti, a to odhodláním své poznatky sdílet, protože pracovně vytížený pedagog nemusí mít čas nebo motivaci na výuku, za kterou se mu dostává nižšího platového ohodnocení než za jeho primární profesi.

3.2 Didaktické umění učitele

Už bylo zmíněno, že učitel by měl umět své znalosti kvalitně a efektivně předat. Respondenti si představují výuku, kde se střídají různé výukové metody, a kde se teorie prolíná s praxí. V odpovědích nebyly opomenuty ani prezentační dovednosti, pod kterými si studenti představují: důraz a intenzitu hlasu, vytváření vlastních elektronických prezentací, výklad, který je pro studenta zajímavý (příběhy, příklady). V méně specifikovaných odpovědích se objevoval pojem *dobrý řečník*. Takové kvality symbolizuje podle studentky F učitel níže popisovaných schopností:

> *„…když je dobrý řečník. Že umí podat tu látku. Třeba (jméno vyučujícího), o obsahu toho, co říká nevím nic, ale říká to skvěle, takže mě to prostě baví. On to umí podat, tak že i když mluví o čemkoliv, tak mě to prostě baví.“*

Pět dotázaných studentů nezůstalo pouze u požadavků na vlastnosti a dovednosti, kterými by měl kvalitní učitel disponovat, a přidávají k nim ještě podmínku o průběžném dalším vzdělávání, jak v oboru, tak v metodách výuky. V dnešní době jsou nejnovější informace z různých oborů mnohem dostupnější a učitel se v očích studentů stává populární tehdy, když je studentům dokáže sdělit.

3.3 Vztah ke studentům

Hledání správného vztahu ke studentům je téma, které se objevuje v mnoha publikacích. Jako o mnohých dalších tématech v pedagogické vědě, také o něm nepanuje stoprocentní názorová shoda. Studenti by si přáli učitele, který by k nim byl ohleduplný. Často bylo jmenováno, že vyučující by se měl pravidelně ujišťovat, že žáci látce rozumějí. Velmi kladně je hodnoceno, když učitel vytvoří během přednášky prostor pro dotazy.

Úroveň přátelství a osobních vztahů, které by měly mezi učitelem a studenty panovat, byla v odpovědích formulována od *neutrální* až po *velmi blízká*. Častou odpovědí byl požadavek vzájemného respektu. Učitel by měl studenty brát jako sobě rovné. Nemělo by docházet k povyšování. V rovině vztahu je učitel tvůrcem tolerantního prostředí, kde se může volně debatovat bez hrozby jakékoliv konfrontace či postihu. Dobrý vztah s učitelem znamená pro některé studenty to, že učitele mohou kontaktovat po výuce, pokud něčemu nerozumí, nebo se chtějí pobavit i věcech, co se netýkají výuky. Z vyučujícího, který si na tyto konzultace udělá čas, vyzařuje zájem o studenta a jeho další vývoj.

Poslední faktor související s kvalitními vztahy učitele a žáka by se dal pojmenovat jako zájem o studenty. Studenti si představují, že kvalitní učitel by se měl zajímat o jejich názory na výuku a naslouchat jim. Umocňuje se tím představa, že pedagog je zde proto, aby studentům pomohl. Lidským projevem zájmu o studenty jsou běžné otázky, které by nejednomu učiteli mohly přijít nedůležité nebo naopak příliš osobní.

> *„…když se ti snaží nějak přiblížit. Když se na cokoliv ptá... už když přijdeš do hodiny a vyučující se zeptá: "Jak se máte?" Tak už to mě naladí, že se s ním snažím nějak interagovat a že tam jenom nesedím, nekoukám a nečekám, až to skončí."*
>
> Studentka J, FF UK, překladatelství 2. ročník

4 Výukové metody

4.1 Metody přibližující praxi oboru

Otázka *„Jaké způsoby výuky by ti pomohly přiblížit/zprostředkovat praxi tvého oboru?"* měla ve studentech vyvolat zamyšlení, protože se může stát, že účastníci výuky

v závěrečných evaluacích kritizují příliš teoretickou výuku. Cílem této otázky tudíž i částečná kontrola, zda mají studenti představu, jakými metodami by šla praktická složka oboru začlenit do výuky. Není žádným překvapením, že největší iniciativa se čeká od učitele. Měl by uvádět příklady svých osobních zkušenosti z oboru, což opět opakuje již vyslovený názor, že pedagog by měl vedle vyučování aktivně vykonávat profesi související s vyučovaným oborem, nebo o ní aspoň získával aktuální informace. Takto si roli učitele v rámci přibližování praxe představuje polovina dotázaných.

Někdy jsou příklady z praxe vyžadovány nejen k tomu, aby studenti odpověděli na otázku „*K čemu nám to bude*". Praktické příklady mohou sloužit pro lepší orientaci v probírané látce. Student se díky vysvětlení významu, k čemu vyučované znalosti jsou, lépe orientuje v celém oboru. Proto také studenti jmenovali brainstorming a myšlenkové mapy jako dobré metody pro přibližování praxe výuce.

Kromě předávání zkušeností učitelem uvádím další metody výuky, které by studenti uvítali pro lepší poznávání praktické stránky svého oboru nebo při nácviku konkrétních praktických dovedností. Jsou to:

- skupinová diskuze
- simulace nebo přímé vykonávání reálných činností – překládání knih, rozebírání kazuistik nebo hodnocení životopisů
- vytváření projektů,
- brainstorming, myšlenková mapa
- exkurze
- případové studie (case study)

Je pozoruhodné, že uvedený seznam metod se shoduje s myšlenkou knihy *Vyučovací metody na vysoké škole* (Rohlíková, Vejvodová, 2012). V největším množství jsou jmenovány metody demonstrace a simulace. Studenti hodnotili praktické vyučování kvalitně tehdy, když „něco“ vytváří. K tomu jsou vhodné metody skupinové výuky, řešení projektů nebo případové studie. V pedagogice bohužel mnohdy platí, že nejefektivnější metody bývají také nejnáročnější na organizaci., na druhou stranu podle výsledku rozhovorů by studenti takto situovanou výuku považovali určitě za kvalitní.

Studenti se v odpovědích nevyjadřovali ke kvalitě těchto metod. Mnohem větší důraz byl kladen na pouhou potřebu „*vyzkoušet si to*“, proto může učitel před zařazením složitějších metod (organizace reálného projektu) vytvářet jednoduché situace vycházející přímo z tématu přednášky nebo semináře, jak uvádí studentka G: *„V hodině by měla být nejdříve teorie a potom si vše, co jsme se naučili, jít vyzkoušet do praxe. Vyzkoušet si třeba osobní pohovor, abych si zjistila, co můžu říkat a co nemůžu říkat“*

Do praktického vyučování by studenti zařadili také metodu exkurze, která rozšiřuje jejich povědomí o profesích souvisejících s oborem, který studují. Kromě reálné zkušenosti vnímané všemi smysly poskytuje exkurze něco, co by se dalo nazvat „věrohodností“. Věrohodnost nebo také ověření může být podle odpovědí studentů vyvolána dvěma způsoby. Jedním způsobem může být přesun výuky na pracoviště, jak doporučuje studentka B „*Vidět to na vlastní oči, jak ta škola funguje, jak to v ní funguje. Když ti k tomu ten člověk něco říká, tak je to něco jiného, než když ti to říká ve škole*.“ Druhá možnost je pozvat hosta, který přichází do hodiny za účelem sdílet své zkušenosti: *„…když přijde nějaký host z praxe, když to není ten samotný vyučující.“* (Studentka E). Původ efektu vyvolávajícího větší věrohodnost u hosta z praxe by vyžadovalo větší pohotovost v dotazování při rozhovoru nebo konkrétní zkoumání tohoto problému. Dle mého názory je efekt vyvolán změnou osoby přednášejícího a jeho role.

4.2 Metody aktivizující

Otázku směřující ke zjišťování aktivizačních metod, které vyhovují studentům, jsem pokládal ve více zněních, abych se přizpůsobil terminologii respondenta. U studentů pedagogiky jsem používal přímo termín *aktivizace.* U jiných oborů jsem používal otázku: Jaké činnosti tě nejvíce zapojí do výuky? Rád bych metody, které mají z mého pohledu

donutit studenta zvednout hlavu od počítače nebo sešitu, rozdělil do do dvou oddílů, a sice a/ Nejčastější odpovědi, b/ Individuální myšlenky, jež považuji za smysluplné.

Frekvenci výskytu oblíbených aktivizačních metod jsem shrnul do seznamu kategorií, které jsem sám pojmenoval na základě příbuzných metod a seřadil je podle četnosti v odpovědích.

1. Samostatné řešení problémů
2. Společná diskuze
3. Otázky od učitele
4. Pohyb učitele po třídě
5. Dlouhodobé úkoly, skupinová práce, neformální vzdělávání typu workshop, mentoring

Kategorie jsem vytvořil podle vzájemné podobnosti jmenovaných metod a činností. Největším problémem bylo pojmenovat metodu, která byla studenty jmenována nejčastěji. V širokém slova smyslu je to spojení heuristických metod a problémového vyučování, do kterého zasahuje i samostudium a formy skupinové výuky. Studenti se v názorech shodli, že se jedná o plnění zadaných úkolů. Samostatnost berou studenti jako stav, kdy nejsou vedeni učitelem, jak můžeme vidět v odpovědích typu: *„když musím vymýšlet ty věci sama“* anebo „*Něco, při čem se fakt musím zamyslet nad tím tématem a sama něco zpracovat“.*

Na samostatnost navazuje pocit odpovědnosti, vyvolaný tím, že student má nějakou povinnost, kterou musí splnit. Může to mít dodržení termínu odevzdání seminární práce, ale i prosté zodpovězení otázky. Ve společné diskuzi se faktor odpovědnosti objeví, když musí všichni vyjádřit svůj názor, jak uvádí studentka D: *„…když učitel nesedí, když stojí a položí nějakou otázku. Vyvolává nějakou myšlenku a každý musí odpovědět. Je tam efekt “musím odpovědět” a nikdo jiný za mě neodpoví“.* V tu chvíli student cítí, že se nevyhne interakci a musí začít přemýšlet, jak nejlépe vyjádřit své názory. Opakovanou podmínkou pro metodu dotazování bylo vytvoření bezpečného prostředí pro sdílení názorů a šetrného přijímání špatných odpovědí učitelem.

Ve výčtu studenty preferovaných aktivizačních metod mě překvapilo použití e-learningové aplikace během přednášky. Využívaná aplikace se jmenuje *Kahoot*[13] a nabízí opakování učiva, sdílení zkušeností o probíraném tématu nebo hromadné odpovídání na dotazy učitele. Při pohledu na funkce aplikace se zdá, že se jedná o nástroj pro distanční nebo kombinované studium, aby mohli účastníci výuky komunikovat na dálku. Je logické, že mobilní aplikace se pro dnešní generaci studentů stává přirozenou cestou aktivní účasti na výuce. Studentka D to vystihuje tvrzením:

> *„…na začátku hodinu, kde ráno všichni spíme, tak si vytáhneme mobily… Není to jen, že se tě učitel na začátku hodiny zeptá a ty jen stroze odpovíš s rukou opřenou o bradu, ale vezmeš si mobilní zařízení do ruky a odepisuješ formou zprávy, což je ti daleko přirozenější v té situaci.“*

4.3 Metody pro efektivní učení

Pojem efektivní učení znamená v této studii činnost, usnadňující učení a zapamatování si nových informací. Naučit se něco nového je podle mého názoru jeden z hlavních cílů vysokoškolské výuky, proto bylo těžké nezahrnout do této skupiny metod vše, co studenti spojovali s jejich ideální představou výuky. Na základě společných i individuálních názorů studentů vznikl seznam výroků o metodách pro efektivní učení (vícečetné odpovědi jsou zastoupeny pouze jedním z výroků:

- **Student(ka) A, E, G,H:** *Když si to vyzkouším.*
- **Student C:** *Poznávali jsme různé situace na základě příkladů a poté jsme o nich diskutovali.*
- **Studentka D:** *Když můžu výklad učitele stopnout a doptat se ho na nějaký věci. Zeptat se ho, jak to myslí.*
- **Studentka E:** *Nejvíc mě naučí zážitková metoda nebo něco aktivizačního. Ideálně něco formou hry. Případně něco ve skupinkách. Něco skupinového, že si na to téma výuky můžu povídat s ostatními, ať vidím i jiné pohledy. To mi asi hodně dává.*
- **Studentka F, H:** *Když si to s něčím spojím. (Když se učí o nějakém onemocnění a spojí si to s někým, kdo to onemocnění má).*

[13]https://kahoot.com/

- **Studentka J:** *Když vyučující předem počítá s tím, že se na to podívám, Když tam jde člověk už trochu s tím, že něco ví a vyučující se ti potom snaží ukázat různé spojitosti. A pak nějakou formou kontroly a nemusí to být vyloženě test. Jedna vyučující dávala po každé přednášce soupis nějakých otázek, na které se neodpovídalo, ale každý si to mohl vzít domů a ověřit si, že rozumí pojmu X, Y.*

Při analýze odpovědí jsem si uvědomil, že položená otázka souvisí s lidskou pamětí a studenti si pod pojmem *naučit se* mohou vybavit metodu k zapamatování požadovaných informací. Vlastní zkušenosti respondentů s učením a pamětí, získané během let na základní a střední škole vedly k odpovědím, které se ve velké míře shodují s typickým grafem nebo pyramidou učení, kde se metody spojené s aktivní činností považují za nejefektivnější. Z toho důvodu je v odpovědích ve velké míře zmiňovaná zkušenost, pro kterou je častým synonymem výraz *praxe.* V oborech, kde se vyžaduje rychlá aplikace teorie, například lékařství nebo psychologie, je populární spojovat si čerstvě nabyté vědomosti s reálným příkladem. Přisoudit diagnózu osobě, kterou známe, nebo podpořit zapamatování příběhem z učitelovy praxe.

Vedle zkušenostního učení jsou studenty za efektivní metody pro efektivní učení považovány ty, co rozšiřují vědomosti v daném oboru. Patří mezi ně skupinové diskuze, kde si mohou studenti vytvářet nebo pozměňovat názory na přednášené téma. Rozšiřování znalostí mohou podpořit již zmíněné výukové materiály nastudované před samotnou výukou. Díky nim má student základní přehled, který během přednášky rozšiřuje o jiné poznatky, které ve studijní literatuře nevyčetl, a zároveň se může lépe orientovat a soustředit na výklad učitele.

5 Vliv přechodu ze střední na vysokou školu na posuzování kvality výuky

Už během sběru dat jsem došel k názoru, že položené otázky:

- Jaké informace jsi měl o vysoké škole a svém oboru, než jsi do něj nastoupil(a)?
- Byl pro tebe přechod ze střední na vysokou školu náročný?

sledující tuto problematiku se dostatečně nepřibližují záměru zjistit, jak moc studenti hodnotí kvalitu vysokoškolské výuky na základě zažitého režimu ze sekundárního vzdělávání. Mnohem lépe by účelu posloužila otázka: „*Co ze středoškolské výuky ti na vysoké škole chybí?“* nebo „*Považuješ za kvalitnější výuku na střední, nebo vysoké škole?*“

Přechod do vysokoškolského systému výuky nebyl pro většinu dotázaných velkou překážkou. Mnozí naopak čekali větší studijní zátěž. Zde se objevuje první možnost vzniku mylné představy o výuce, protože výuka na vysoké škole by neměla být líčena jako něco mnohem složitějšího a náročnějšího; což se v mnohých případech děje:

„Oba dva ty obory, které mám, nejsou zas tak náročné. Bylo to podle mě náročné v tom, že jsem měla najednou hodně volného času a musela jsem ho nějak zaplnit a čekala, že se budu víc učit a víc mi to dá.“

Studentka E, Andragogika a person. řízení FFUK + Spec. Pedagogika PedfUK

„Mně tahle škola přijde jako hrozně lehká. Že jsem měla poměrně těžký gympl, kde jsem se musela prostě každý den učit a furt psát nějaké práce, takže jsem byla spíše překvapená z toho, jak jednoduché to tady je.“

Studentka F, Pedagogika, FFUK

Z mého pohledu by student měl vědomě vnímat akademické prostředí jako prostor pro hlubší poznávání zvoleného oboru, hledání nových životních zkušeností a možnosti trávení času s podobně zaměřenými kolegy. Pokud by byl student před nástupem na vysokou školu lépe informován, nemusely by se počáteční zmatené pocity dostavit.

5.1 Informovanost o výuce na vysoké škole

Informovanost je podle odpovědí největším kamenem úrazu při přechodu do vyššího vzdělávacího stupně. Z nedostatečných představ o systému výuky na vysoké škole mohou vznikat požadavky na výuku a vyučujícího, které jsem zde jmenoval, jako jasná struktura výuky, potřeba výukových materiálů a osoba učitele jako hlavní zdroj nových informací a poznání. V empirické části už bylo uvedeno mnoho seznamů odpovědí, dovolím si zde uvést poslední, výjimečný počtem shodných odpovědí. Studenti na otázku: „*Jaké*

informace jsi měl o vysoké škole a svém oboru, než jsi do něj nastoupil(a)?“, odpověděli následovně:

- Studentka A: *Nic moc asi. Jako tušila jsem…, ale nedovedla jsem si to představit, protože jsem na VŠ (předtím) nebyla.*
- Studentka B: *No, to si myslím, že asi skoro žádné. Jenom prakticky ty, co jsem četla na stránkách fakulty a katedry.*
- Student C: *Nedostatečné.*
- Studentka D: *Žádné, o tom oboru, co teď studuji žádné.*
- Studentka F: *Skoro žádné. Prostě jsem ty školy nějak odflinkala a kam to vyšlo, tam jsem šla. Já ani doteď nevím, jak jsem na ten obor přišla.*
- Studentka H: *Moc jsem toho neměla, protože informace nebyly nikde dostupné a byl to nově otevřený obor, co jel druhý rok, takže jsem úplně nevěděla, jak to probíhá.*

Příčiny špatné informovanosti byly již zmíněny v teoretické části. Jedná se někdy o nízkou snahu střední školy připravit studenta na nové studijní prostředí, a mezery existují i na webových stránkách vysokých škol. Jedním z hlavních cílů této práce je zabývat se kladnými a žádoucími jevy podporujícími kvalitu výuky, proto bude lepší soustředit se na věci, které studentům v přechodu na vysokou školu pomohly.

Nejvíce informací načerpali zájemci o studium během přípravných kurzů a při dnech otevřených dveří. Na těchto akcích využívali možnosti potkat studenty, kteří už vysokou školu studovali a zeptat se jich na cokoliv, co je zajímalo. Vedle reálných setkání se podobné interakce odehrávaly i na sociálních sítích, kde si zájemci o studium museli setkání s průběžnými studenty sami zařídit:

> *„Musela jsem se přidat do nějaké skupiny na facebooku, která byla uzavřená. Tam někoho kontaktovat. Musel se mi někdo ozvat, pak se někde sejít a s nějakou cizí holkou sedět u kávy a bavit se o andragogice je takové divné“*
>
> Studentka F, Andragogika a personální řízení, 2.ročník

Dostatek informací o výuce na vysoké škole může studentovi pomoci překonat prvotní obtíže, které mohou eskalovat až ke studijní neúspěšnosti. Při správné představě o výuce se mohou z věcí, které student později považuje za špatné, přihodit jenom věci odlišné. Například zjistí, že učitel se stále nemůže věnovat všem žákům najednou, nebo úvodní předměty prvních ročníků nemohou obsahovat převážně příklady z praxe, protože jejich cílem je sjednocení znalostí studentů z různých škol.

6 Kvalita výuky

Po konkretizaci představ o kvalitě jednotlivých složek výuky bych mohl možná vypustit otázku: *Jak si studenti představují kvalitní výuku?* – protože výuka je celek, kde jsou přítomny všechny již zhodnocené složky na úrovni požadované studenty. Přesto je přínosné rozebrat odpovědi na tento dotaz, neboť jednalo vždy o první otázku, která při výzkumném rozhovoru padla. Zachycovala tedy úplně první názory studentů, aniž byli směrováni na dílčí konkrétní témata (učitel, metody výuky).

Pro pět studentů je výuka kvalitní, když je pro ně přínosná ve smyslu, že mohou načerpané informace dále využit. V odpovědích nebývalo ale konkretizováno, v jaké situaci, by studenti nabyté znalosti využili, ale z použitých výrazů *budoucnost* nebo *praxe,* předpokládám, že se jedná o pracovní prostředí. Doporučení, jak přínos výuky zvýšit, je zahrnout studenty do procesu vytváření koncepce výuky a tím získání přehledu o jejich očekáváních, případně o úrovni dosavadních znalostí, jak uvedla studentka E: „*Když jsem někde zažila výuku, která pro mě byla dost kvalitní, tak nejdříve zjistili naše schopnosti a nebo se nás zeptali na očekávání a podle toho to potom přizpůsobili, takže nějak orientované na ty individuální lidi a jejich znalosti…“*

Další kvality výuky jsou blízké požadavkům, co byly uváděny ve spojitosti s obsahem výuky a učitelem v předchozích kapitolách. Výuka by měla mít jednotný kontext a vyučovací hodiny by na sebe měly navazovat. Učitel by měl mít schopnost vytvořit takovou atmosféru, která bude během výuky podněcovat studenty k aktivnímu zapojení a tvořivosti.

Jaký je závěr z odpovědí na hlavní výzkumnou otázku? Z odpovědí je zřejmé, že studenti se při výuce chtějí dozvědět maximum informací co nejefektivnějším způsobem. Za tímto účelem se obrací na učitele, jako na zprostředkovatele vědění a očekávají od

něho, aby měl výuku dobře připravenou a látku vyučoval metodami, jež lehce přenesou jeho vědomosti do paměti studentů. Možná by takové zjištění mohlo svědčit o závislosti studentů na učiteli, avšak nelze bez dalších výzkumů generalizovat studenty pouze jako neaktivní účastníky výuky čekající na podněty učitele. Z výpovědí studentů je totiž vidět, že mají jasnou představu o tom, jak by se výuka mohla pozměnit a přiblížit tak jejich ideálu, který není nesplnitelný. Za důležitý pokládám také fakt, že konkrétní představy o změnách podoby výuky nebyly jmenovány jen studenty pedagogických oborů, ale také respondenty z oborů jiného zaměření.

7 Diskuse

Kvalitativně zaměřená výzkumná sonda měla za cíl zmapovat představy studentů o kvalitní výuce a podle mého názoru byl tento úkol splněn. Deset respondentů se dokázalo v odpovědích shodnout na prvcích, co by pro ně udělaly výuku kvalitnější, přestože byla témata otevřených otázek široká. Slabou stránkou výzkumu byly poslední dvě otázky ohledně přechodu na systém výuky vysoké školy, které měly za cíl zhodnotit, do jaké míry ve studentech zůstává zakotven pevný režim středoškolské výuky a zda od něj odvozují požadavky na výuku i na třetím vzdělávacím stupni. Za tímto účelem by bylo vhodnější změnit jejich znění na: „*Co, ze středoškolské výuky, ti na vysoké škole chybí?“* nebo „*Považuješ za kvalitnější výuku na střední, nebo vysoké škole?*“

Porovnáním teoretické části s obsahem rozhovorů v empirické části zjistíme, že teorie o kvalitě výuky, včetně kritérií kvality na učitele, jednotlivé výukové formy a metody, je v odborné literatuře dostatečně popsána a v mnoha případech se shoduje s názory studentů. Důkazem shody může být, že studenti považovali za důležité kritérium kvality strukturu přednášky (výuky) shodující se s definicí J. Vašutové, podle něhož se přednáška vyznačuje: „*…uceleností, strukturovaností, jasností, aktuální a odpovídající náročností obsahovou a metodologickou.“* (Vašutová 2002). Dále studenti potvrzovali jejich vědomí o důležitosti interakce a aktivizace tím, že se dokázali vyjádřit k adekvátní délce přednášky a jmenovali příslušné metody uvedené v teoretické části (dotazování, diskuze, problémové učení).

Shoda teoretické a empirické části panovala i v tématu charakteristiky kvalitního učitele. Většina důležitých kompetencí (podle Podlahová, 2012, Vašutová 2002) byla

zmíněna. Nejvíce odborně předmětové, psychologické, řídící a organizační a poradenské a konzultativní. Odpovědi studentů z empirické sondy reflektovaly jejich osobnost a potřeby v souladu s výzkumy Eurostudent a Reflex, především v potřebách dostatku informací z praxe oboru. V oblasti přechodu ze střední na vysokou školu bylo studenty potvrzeno, že se jim informace o podobě výuky na jejich vysoké škole hledaly obtížně. Potvrzen byl také přínos seznamovacích kurzů, na kterých zájemci o studium ocenili především setkání se studenty nebo absolventy oboru.

Hodnocení shody empirické a teoretické části bych rád zakončil tvrzením, že byla potvrzena existence kvalitních teoretických zdrojů popisujících kvalitu výuky v mnoha podobách a úkolem pro každého, kdo chce kvalitu výuky podporovat je, aby se zajímal o to, které složky výuky, jíž se aktivně účastní, potřebují zlepšit a nezáleží na tom, zda se jedná o studenta nebo vyučujícího.

8 Závěr

Cíl práce – zmapovat představy studentů o kvalitní výuce na vysoké škole se z mého pohledu podařilo naplnit. Za největší úspěch považuji, že vybrané názory se u respondentů opakovaly, což naznačuje, že mezi studenty panuje určitá shoda ohledně věcí, co by se ve výuce mělo objevit, aby se dala nazvat výrazem *kvalitní.* Důkazem o shodě názorů jsou odpovědi na elektronické dotazníky, shodující se v mnoha bodech s polostrukturovanými rozhovory (výukové materiály, kvalitní struktura, individuální přístup učitele ke studentům, diskuze jako metoda aktivizace, nedostatek informací o VŠ). Získané poznatky z výzkumné sondy jsou cenné hlavně z důvodu jejich nízké náročnosti na změnu, protože většina požadovaných kritérií na kvalitní výuku jsou velmi snadno splnitelná.

Pokud bych měl výsledky empirické sondy generalizovat a vytvořit kvalitní výuku, zohledňující studenty nejčastěji zmiňovaná kritéria, vypadala by následovně: Byla by strukturovaná a student by měl o jejím rozvržení přehled. Obsahovala by informace, které student užije v jeho budoucí profesi. Učitel by byl zaměstnán v profesi související s vyučovaným oborem a poskytoval by studentům dostatek informací z jeho praxe. Také by dbal na to, aby studenti dostali materiály související s výukou ještě před jejím

začátkem. Zároveň by byl otevřený novým věcem, jak v případě výukových metod, tak také v naslouchání studentům a jejich potřebám. Kvalitní výuka by měla zároveň obsahovat příležitosti vyzkoušet si nabyté vědomosti v reálných nebo uměle vytvořených situacích, protože zkušenost a zážitek je podle studentů nejefektivnější cesta pro učení nových informací. Metody užité během výuky by měly studenty aktivizovat. Pro tento záměr by podle studentů bylo nejlepší využít metody, kdy samostatně řeší určitý problém nebo něco aktivně vytvářejí (projekty, skupinová práce). V úplně prvních hodinách výuky by se studentům měl prezentovat systém vysokoškolské výuky a také možnosti, které se jim v novém prostředí nabízí. Tím se docílí rekonstrukce představ, které student o vysoké škole měl a bude se moct ve výuce lépe zorientovat a přizpůsobit.

9 Seznam použité literatury

1. AMANIADOU, K. a M. CLARO. 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers [online]. Paříž: OECD Publishing, 2009, 2009, 41(1) [cit. 2019-02-11]. DOI: https://doi.org/10.1787/218525261154. ISSN 19939019. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries_218525261154
2. BALADA, Jan. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN 978-80-87000-11-3.
3. BARTÁKOVÁ, Irena, Martin CHVÁL a Patrícia MARTINKOVÁ. Predikční validita zkoušek zakončujících středoškolské vzdělávání a přijímacích testů na vysoké školy. Pedagogika: časopis pro pedagogickou theorii a praxi. Praha: Státní nakladatelství učebnic 1951-, 2018, 68(1), 66-85. ISSN 0031-3815.
4. BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. Profesionalismus a kvalita vysokoškolské výuky. Technológia vzdelávania: vedecko - pedagogický časopis s informačnou prílohou. Nitra: Únia Didacta Slovaca, 2009, 17(9), 11-[17]. ISSN 1335-003X
5. BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. Základy vysokoškolské didaktiky. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. Studijní opora. ISBN 978-80-244-4818-3. Učební text pro vysokou školu. Univerzita Palackého.
6. CEJPEK, Václav, GAVALCOVÁ, Tatiana, NANTLOVÁ, Soňa, PABIAN, Petr, RAJMON, Radko, VÁLOVÁ, Lenka. Jak rozvíjet kvalitní vysokoškolské

vzdělávání: Doporučení pro vyučující, vedení škol a vzdělávací politiku. 1. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Karmelitská 7, Praha 1, 2014. ISBN 978-80-87601-22-8.

7. CROSBY, R.M. Harden, Joy. AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer - the twelve roles of the teacher. Medical Teacher [online]. 2009, 22(4), 334-347 [cit. 2019-05-06]. DOI: 10.1080/014215900409429. ISSN 0142-159X. Dostupné z: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/014215900409429
8. DONALD, Janet G. a D. Brian DENISON. Quality Assessment of University Students. The Journal of Higher Education [online]. 2016, 72(4), 478-502 [cit. 2019-02-27]. DOI: 10.1080/00221546.2001.11777109. ISSN 0022-1546. Dostupné z: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00221546.2001.11777109
9. FISCHER, Jakub a Kristýna VLTAVSKÁ a kolektiv. EUROSTUDENT VI: Základní výsledky šetření postojů a životních podmínek studentů vysokých škol v České republice [online]. Praha, 2016 [cit. 2019-01-03]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/TF/Analyticke_materialy/Eurostudent/E_VI_zaverecna_zprava.pdf
10. GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozšířené české vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
11. HÉNARD, Fabrice a Deborah ROSEVEARE. Fostering quality teaching in higher education: policies and practices : IMHE guide for higher education institutions. Paris: Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj, 2012.
12. HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Třetí vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.
13. HENDRY, Graham, Miriam FROMMER a Richard A. WALKER. Constructivism and Problem-based Learning. Journal of further and higher education. London: National Association of Teachers in Further and Higher Education, 1999, 23(3), 359-371. ISSN 0309-877X.
14. HOLMEGAARD, Henriette Tolstrup, Lars M. ULRIKSEN a Lene Moller MADSEN. The Process of Choosing What to Study: a Longitudinal Study of Upper Secondary Students' Identity Work When Choosing Higher Education.

Scandinavian journal of educational research. [Abingdon, Oxfordshire]: Routledge, 2014, 58(1), [21]-40. ISSN 0031-3831.

15. HUČÍN, Jan, ed. Motivace, priority a kvalita uchazečů o VŠ studium: Vybraná zjištění z projoektu Vektor a Národní srovnávací zkoušky. online: Scio, 2013. Dostupné také z: https://www.scio.cz/download/analyzy/souhrn_poznatku_Vektor_uchazeci.pdf
16. HUSÁK, Jakub a Markéta VOLKÁNOVÁ. Faktory ovlivňující rozhodování potencionálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání v kontextu soudobé znalostní společnosti. Orbis scholae. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2012, 6(1), 53-67. ISSN 1802-4637.
17. CHLÁDEK, Marcel. Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016-2020. In: MŠMT [online]. Praha, 2015, 25.2.2015 [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/DZ_2016_2020.pdf
18. JANÍK, Tomáš. Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobů jeho užívání. Pedagogika: časopis pro pedagogickou theorii a praxi. Praha: Státní nakladatelství učebnic 1951-, 2012, 62(3), 244-261. ISSN 0031-3815.
19. JONES, Steven. Expectation vs experience: might transition gaps predict undergraduate students' outcome gaps?. Journal of further and higher education. London: National Association of Teachers in Further and Higher Education, 2018, 42(7), 908-921. ISSN 0309-877X.
20. KASÍKOVÁ, Hana. Didaktika vysoké školy a teorie učitelského vzdělávání jako zdroj jejího rozvoje: Higher education science and theory of teacher education as a source for the development. Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2015, 23(1), 36-56. ISSN 2533-4433.
21. KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení, kooperativní škola. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.
22. KASÍKOVÁ, Hana. Proměna vysokoškolské výuky: Transforming higher education classrooms : zkušenost s využitím kooperativních skupin : cooperative learning groups experience. Studia paedagogica: časopis Ústavu pedagogických

věd FF MU Brno. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 20(2), 81-103. ISSN 1803-7437.

23. KONEČNÝ, Tomáš, Josef BASL a Jan MYSLIVEČEK. Přechod mezi střední a vysokou školou a role různých modelů přijímacích řízení. Sociologický časopis = Czech sociological review. Praha: Sociologický ústav (Akademie věd ČR), 2010, 46(1), 43-72. ISSN 0038-0288.
24. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Brno: Barrister & Principal (nakladatelství), 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
25. KOUCKÝ, Jan a Radim RYŠKA. Reflexe vzdělání a uplatnění absolventů vysokých škol: výsledky šetření REFLEX 2013. Praha: Středisko vzdělávací politiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, 2014. ISBN 978-80-7290-813-4.
26. MAREŠ, Jiří a Šárka DOŠLÁ. Studentské posuzování kvality výuky na celouniverzitní úrovni. Brno: MSD, 2008. ISBN 978-80-7392-075-3.
27. MAREŠ, Jiří. Publikovaní výsledku výzkumu a vykazování výsledků výzkumu na českých vysokých školách. Pedagogika: časopis pro pedagogickou theorii a praxi. Praha: Státní nakladatelství učebnic 1951-, 2010, 60(3-4), 148-151. ISSN 0031-3815.
28. MAREŠ, Jiří. Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál (vydavatelství), 1998. ISBN 80-7178-246-7.
29. MASARYK, Tomáš Garrigue. Přechod ze střední školy na školu vysokou: [přednáška pro abiturienty a mladé akademiky]. 2. autoris. vyd. V Praze: Studentská organisace národní demokracie, 1919. Knihovna studentské organisace mladé generace národní demokracie, sv. I. ISBN (Brož.).
30. MATĚJŮ, Petr a Jakub FISCHER. Hlavní výsledky výzkumu akademických pracovníků vysokých škol: Tisková konference MŠMT a projektu IPn Reforma terciálního vzdělávání [online]. In: . 3.9.2009 [cit. 2019-01-24]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/8211_1_1
31. Matějů, Petr, Natalie Simonová, Jana Straková. 2005. „Výzkum studentů prvních ročníků vysokých škol v České republice.“ Pp. 85-149 in Simonová, Natalie (ed.), Petr Matějů. České vysoké školství na křižovatce. Investiční

přístup k financování studia na vysoké škole v sociologické reflexi. Praha: Sociologický ústav AV ČR. 263 s. ISBN 80-7330-072-9.

32. MOURALOVÁ, Magdalena a Alice TOMÁŠKOVÁ. Studijní neúspěšnost na českých vysokých školách (a důvody, které k ní vedou). Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2007, 15(1), 16-26. ISSN 2533-4433.
33. MŠMT. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Praha: MŠMT, 2014. Dostupné také z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf
34. Národní ústav odborného vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: Obchodní škola: 63-51-J/01. Praha: MŠMT, 2009.
35. NQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). 2015. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Brussels: ENQA. Accessed 24 April, 2018. http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.
36. PENNINGTON, Charlotte R., Elizabeth A. BATES, Linda K. KAYE a Lauren T. BOLAM. Transitioning in higher education: an exploration of psychological and contextual factors affecting student satisfaction. Journal of Further and Higher Education [online]. 2017, 42(5), 596-607 [cit. 2019-02-27]. DOI: 10.1080/0309877X.2017.1302563. ISSN 0309-877X. Dostupné z: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0309877X.2017.1302563
37. PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X.
38. PODLAHOVÁ, Libuše. Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4217-5.
39. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. Vyd. 6. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
40. PRŮCHA, Jan. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

41. RIEF, Sandra F. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD. Vyd. 3. Praha: Portál (vydavatelství), 2007. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-257-7.
42. ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.
43. RÝDL, K. K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení. e-Pedagogium (on-line), 2002, roč. 2, č. 1 - mimořádné. [cit. 2018-12-8]. Dostupné na www: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/clanek18.htm>. ISSN 1213-7499.
44. SHARP, John G., Brian Colin HEMMINGS, Russell KAY, Barbara MURPHY a Sam ELLIOTT. Academic boredom among students in higher education: a mixed-methods exploration of characteristics, contributors and consequences. Journal of further and higher education. London: National Association of Teachers in Further and Higher Education, 2017, 41(5), 657-677. ISSN 0309-877X.
45. SLAVÍK, Jan a Tomáš JANÍK. Kvalita výuky: Obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. Pedagogika: časopis pro pedagogickou theorii a praxi. Praha: Státní nakladatelství učebnic 1951-, 2012, 62(3), 262-286. ISSN 0031-3815.
46. SLAVÍK, Milan. Vysokoškolská pedagogika: kompetence vysokoškolského učitele, hodnocení výsledků výuky, psychologické zvláštnosti vysokoškoláků, pedagogická komunikace a řešení zátěžových situací. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4054-6.
47. SOVÁK, Miloš. Učení nemusí být mučení. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Knihy pro rodiče. ISBN 80-04-24306-1.
48. ŠAUEROVÁ, Markéta a Věra SCHÄTZOVÁ. Význam diagnostiky učebních stylů v podpoře studia vysokoškolských studentů: The Signification of Diagnostics of Learning Styles in Supporting of Study of University Students. Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2013, 21(1), 20-45. ISSN 2533-4433
49. ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK, Jana SEDLÁČKOVÁ, Ingrid ČEJKOVÁ, Anna ŠMARDOVÁ, Petr NOVOTNÝ a Jiří ZOUNEK. Pojetí

výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů: Beginning university teachers and their approaches to teaching and professional self-perception. Studia paedagogica: časopis Ústavu pedagogických věd FF MU Brno. Brno: Masarykova univerzita, 2016, 21(1), 9-34. ISSN 1803-7437.

50. TOLLINGEROVÁ, Dana. Povolání vysokoškolského učitele v mezinárodním srovnání: Česká republika. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 1999. ISBN 80-86302-13-X.
51. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. Pedagogika pro učitele. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.
52. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2005, 13(3), 73-78. ISSN 2533-4433.
53. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-100-1.
54. VLK, Aleš, Jakub DRBOHLAV, Tomáš FLIEGL, Vladimír HULÍK, Šimon STIBUREK a Václav ŠVEC. Studijní neúspěšnost na vysokých školách: teoretická východiska, empirické poznatky a doporučení. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2017. Studie, 124. svazek. ISBN 978-80-7419-248-7.
55. VOJTĚCH, Jiří a David KLEŇHA. Přechod absolventů středních škol terciárního vzdělávání - 2017/18. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018.
56. WRIGHT, Gloria Brown. Student - Centered Learning in Higher Education. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education [online]. 2011, 2011, 23(3), 92-97 [cit. 2019-05-06]. ISSN 1812 - 9129. Dostupné z: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ938583.pdf
57. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: Sbírka zákonů. 22. 4. 1998. ISSN 1211-1244.

Seznam příloh

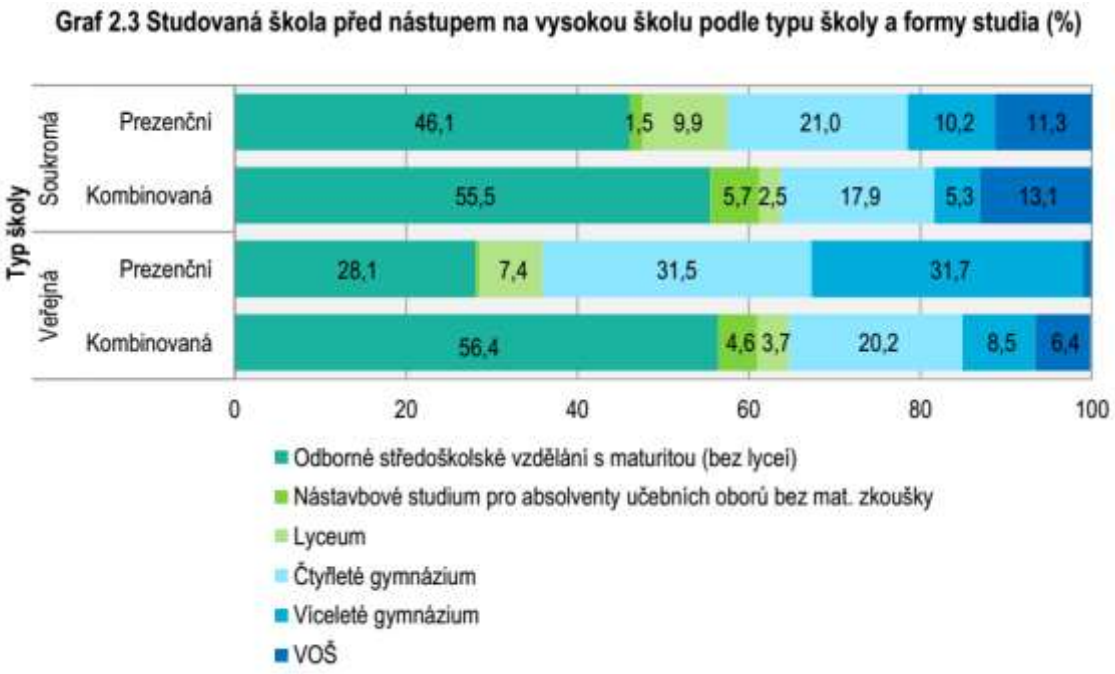
1 Obrázky

Obrázek 1

Obor VŠ studia	přírodovědné	technické	zemědělské	lékařské	ekonomické	humanitní a společenské	právnické	pedagogické	veřejné	soukromé	celkem
přednášky mají vysokou úroveň	84,5	74,0	77,1	80,1	76,7	79,6	80,7	69,7	76,6	85,0	77,3
přednášející jsou osobnosti	78,1	63,9	70,6	85,2	66,8	82,3	88,5	74,3	72,7	76,7	73,0
přednášející jsou dobře připraveni	93,6	90,1	90,1	93,4	92,9	94,4	95,6	91,0	92,2	93,1	92,3
vyučující oceňují tvořivost	75,7	69,9	68,8	62,2	73,9	82,5	84,6	79,3	74,0	81,3	74,6
vyučující rádi poskytují pomoc	89,0	83,3	78,7	74,7	82,0	88,3	92,4	83,3	83,9	89,2	84,3
přednášky vyžadují průběžnou přípravu	65,4	73,0	67,7	76,2	55,8	58,4	51,2	58,6	64,0	59,6	63,6
studium motivuje k nejlepším výsledkům	51,8	48,5	46,4	63,8	51,4	61,1	65,9	51,2	52,8	57,9	53,3
studium rozvíjí logické myšlení	87,5	82,4	65,0	57,5	74,5	60,7	77,5	57,9	73,1	70,3	72,9
studium rozvíjí komunikační dovednosti	44,2	55,7	63,7	58,0	71,2	82,0	73,3	80,8	64,4	81,0	65,8
studium rozvíjí kritické myšlení	69,3	74,5	76,3	62,4	78,4	86,0	85,4	82,1	76,8	83,1	77,3
škola učí týmové práci	47,8	55,8	52,7	54,8	51,2	39,6	23,5	57,4	49,4	55,1	49,8
škola ověřuje poznatky v praxi	46,2	39,8	46,0	59,0	29,1	30,8	25,5	46,9	38,0	48,0	38,8
dost skript a učebnic pro výuku	66,2	67,7	64,4	60,2	75,0	47,1	83,7	50,3	63,9	65,0	64,1
studenti si volí studijní zaměření	69,3	44,4	46,9	15,5	56,9	65,7	42,9	41,8	52,5	37,8	51,3

1: Matějů, Petr, Natalie Simonová, Jana Straková. 2005. „Výzkum studentů prvních ročníků vysokých škol v České republice.“ Pp. 85-149 in Simonová, Natalie (ed.), Petr Matějů. České vysoké školství na křižovatce. Investiční přístup k financování studia na vysoké škole v sociologické reflexi, ***s. 117***

Obrázek 2



__2__: FISCHER, Jakub a Kristýna VLTAVSKÁ a kolektiv. EUROSTUDENT VI: Základní výsledky šetření postojů a životních podmínek studentů vysokých škol v České republice, __s. 14__

Obrázek 3

TABLE 2

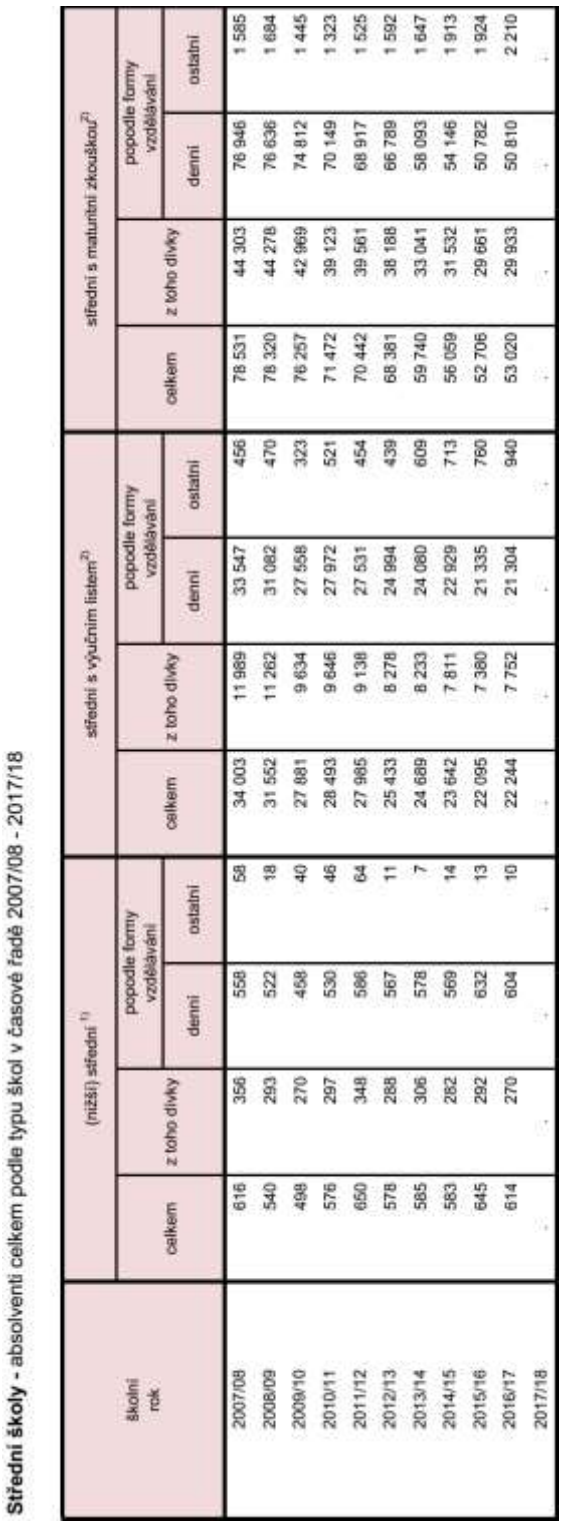
Comparison of Student Composite Ratings and Rankings with Stakeholder Results

Criterion	Student Composite			Stakeholders
	M	*SD*	Rank	Rank
General academic preparedness	4.16	0.66	3.5	3
Secondary school preparation	3.12	1.01	25	8
Preparedness for a specific program	3.73	0.77	18	24
Breadth of life experience	3.55	0.88	22	23
Basic communication skills	3.99	0.74	12	4.5
Basic mathematical competency	3.49	1.00	23	16
Intelligence	4.00	0.82	11	8
Commitment to learning	4.33	0.68	1	1.5
Clarity of student's educational and career goals	3.62	0.86	21	22
Competence in second language	3.15	1.07	24	25
Sense of responsibility	4.11	0.76	5	12
Openness and flexibility	3.91	0.82	14	16
Independence in learning	4.09	0.75	6	8
Ability to analyze, synthesize, and think critically	4.16	0.66	3.5	1.5
Ability to interact with others	3.94	0.78	13	12
Effective study skills and habits	4.01	0.68	10	4.5
Moral and ethical reasoning	3.68	0.95	20	18.5
Personal student development	3.74	0.82	17	20
Self-confidence	4.09	0.78	7	12
Academic performance/achievement in courses	4.02	0.75	9	16
Completion of program requirements	4.24	0.75	2	12
Expertise at end of program	3.90	0.80	16	12
Ability to get a job	3.68	0.89	19	21
Performance on the job	3.91	0.87	15	18.5
Commitment to lifelong learning	4.04	0.92	8	6

NOTE: Composite ratings are based on the average of the importance ratings assigned to each of the three temporal contexts (at entry to university, during studies, and upon graduation) on a 5-point scale (1 = *not at all important*, 5 = *extremely important*).

3: DONALD, Janet G. a D. Brian DENISON. Quality Assessment of University Students. The Journal of Higher Education, s. 485

Obrázek 4



Střední školy - absolventi celkem podle typu škol v časové řadě 2007/08 - 2017/18

školní rok	(nižší) střední [1]				střední s výučním listem [2]				střední s maturitní zkouškou [2]			
	celkem	z toho dívky	popodle formy vzdělávání		celkem	z toho dívky	popodle formy vzdělávání		celkem	z toho dívky	popodle formy vzdělávání	
			denní	ostatní			denní	ostatní			denní	ostatní
2007/08	616	356	558	58	34 003	11 989	33 547	456	78 531	44 303	76 946	1 585
2008/09	540	293	522	18	31 552	11 262	31 082	470	78 320	44 278	76 636	1 684
2009/10	498	270	458	40	27 881	9 634	27 558	323	76 257	42 969	74 812	1 445
2010/11	576	297	530	46	28 493	9 646	27 972	521	71 472	39 123	70 149	1 323
2011/12	650	348	586	64	27 985	9 138	27 531	454	70 442	39 561	68 917	1 525
2012/13	578	288	567	11	25 433	8 278	24 994	439	68 381	38 188	66 789	1 592
2013/14	585	306	578	7	24 689	8 233	24 080	609	59 740	33 041	58 093	1 647
2014/15	583	282	569	14	23 642	7 811	22 929	713	56 059	31 532	54 146	1 913
2015/16	645	292	632	13	22 095	7 380	21 335	760	52 706	29 661	50 782	1 924
2016/17	614	270	604	10	22 244	7 752	21 304	940	53 020	29 933	50 810	2 210
2017/18	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

4 - https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-skolni-rok-201718, tabulka č.60 - Střední školy - absolventi celkem podle typu škol v časové řadě 2007/08 - 2017/18, dostupné online: https://www.czso.cz/documents/10180/61508174/2300421860.pdf/de5374a0-90ec-46c4-9a90-f729c0857fdc?version=1.2

Obrázek 5

Typ střední školy	gymn. víceleté	gymn. čtyřleté	střední odborná škola	střední odborné učiliště	celkem	CVVM 2003
zastoupení ve vzorku	26,0	28,5	38,8	2,5	–	–
SŠ mi poskytla dobrý základ pro další vzdělávání	94,4	92,2	79,2	62,7	86,6	–
SŠ mi předala řadu faktických vědomostí	89,6	88,1	83,6	77,9	85,9	–
SŠ mi poskytla všeobecný přehled	93,5	90,8	60,0	52,0	77,6	78,2
SŠ mě dobře připravila k přijímacím zkouškám na VŠ	76,4	70,7	48,5	32,6	61,8	–
SŠ mě naučila si vytvářet vlastní názor	56,6	58,3	66,3	55,9	61,2	66,2
SŠ mě naučila logickému myšlení	63,9	55,7	61,3	62,6	60,2	–
SŠ posílila můj smysl pro odpovědnost, vůli	53,5	55,0	65,0	55,3	59,2	67,8
SŠ rozvinula mé komunikační dovednosti	54,7	55,0	55,9	48,9	55,4	–
SŠ mě naučila samostatně pracovat s literaturou	54,7	56,6	55,2	41,3	55,3	–
SŠ mi rozšířila kulturní přehled	66,6	67,8	39,0	34,3	54,8	60,4
SŠ mě dobře připravila pro vstup na pracovní trh	14,4	12,7	56,6	52,2	32,8	–
SŠ mě naučila se orientovat v politice	21,7	20,2	15,2	18,4	18,5	17,5

5: Matějů, Petr, Natalie Simonová, Jana Straková. 2005. „Výzkum studentů prvních ročníků vysokých škol v České republice.“ Pp. 85-149 in Simonová, Natalie (ed.), Petr Matějů. České vysoké školství na křižovatce. Investiční přístup k financování studia na vysoké škole v sociologické reflexi, ***s. 115***

2 Seznam otázek použitých v rozhovoru a elektronickém dotazníku

Studentovy představy o kvalitě výuky

1. Co si představuješ, když se řekne kvalitní výuka?
    - *Doplňující:* Jaká by měla být kvalitní výuka
2. Jak, podle tvého názoru, vypadá dobrá přednáška?
    - *Doplňující:* Kdy ji hodnotíš jako dobrou/užitečnou/přínosnou/obohacující
3. Jaký by měl být ideální vyučující na přednášce?
    - *Doplňující:* jeho vlastnosti, dovednosti, chování, role
4. Jaké způsoby výuky by ti pomohli přiblížit/zprostředkovat praxi tvého oboru?
5. Jaké činnosti tě nejvíce zapojí do výuky?

Otázky na zjištění reality

1. Jakým způsobem se ve výuce naučíš nejvíce nových věci/znalostí.?
2. Jaké informace jsi měl o vysoké škole a svém oboru, než jsi do něj nastoupil(a)?
    - *Doplňující:* Kde jsi tyto informace našel?
    - *Doplňující:* Jak moc ti pomohla škola/kamarádi/internet.
3. Byl pro tebe přechod ze střední na vysokou školu náročný?
    - *Doplňující:* V čem? Proč ne?
    - *Doplňující:* Jak moc jsi na začátku studia srovnával(a) způsob učení na VŠ se způsobem učení na SŠ?
    - *Doplňující:* Získal(a) jsi na střední škole nějaké informace o organizaci a průběhu výuky na VŠ?

3 Přepis rozhovorů

Studentka A – Andragogika a personální řízení– 3. ročník, FFUK

6. Co si představuješ, když se řekne kvalitní výuka?

Představuji si to tak, že po hodině budu nabuzená k tomu dozvědět se víc. Že si budu chtít něco přečíst nebo začít něco dělat. Ta hodina by měla být interaktivní. Prostě ne jenom sedět a čumět a něco pasivně přijímat, ale zároveň být podnícena k tomu něco aktivně vytvářet a něco aktivně dělat, protože to si víc zapamatuji. Kvalitní výuka je taková, ze který si odnesu něco užitečného. Něco, co budu moct používat. Ne jenom nějaká suchá data, suchý teorie, který budu mít možná v hlavě, buď je zapomenu po zkoušce nebo je tam budu mít jenom tak. Kvalitní výuka je výuka nezaměřená nejen na toho vyučujícího, aby si odvykládal vše, co potřebuje podle osnov, ale taková, která je zaměřená i nato, aby si z toho něco odnesli i ostatní.

7. Jak, podle tvého názoru, vypadá dobrá přednáška?

Krátká. Přednáška by měla trvat 20 minut podle všech příruček. Podle všech přednášek, na kterých jsem byla měla přednáška mít maximálně 20 minut a měla by být prokládána nějakými otázkami do pléna. Prostě, co nejkratší monology a co největší zapojení studentů, co tam sedí.

8. Tím se trochu dostáváme k vyučujícímu. Jaký by měl být ideální vyučující na
přednášce? (jeho vlastnosti, dovednosti, chování, role)

Vyučující musí být schopen vnímat atmosféru ve třídě, jestli se dává pozor nebo všichni spí a být schopný měnit své metody na základě toho, co vidí a vnímá. Zároveň by měl umět a znát různém metody výuky a neměl by používat jen přednášku, což bývá nejobvyklejší. Musí znát obor, který vyučuje, musí ho znát, ale musí umět i učit. Dobrý učitel musí umět znát různé metody a různé postupy ve výuce a zároveň být schopný přistupovat ke studentům individuálně, nepovažovat žáky za jednu skupinu, ale brát každého s jeho potřebami.

9. **Jaké způsoby výuky by ti pomohli přiblížit/zprostředkovat praxi tvého oboru?**

Asi všechny možné. Já bych nevynechávala přednášku, protože někdy je docela potřeba u věcí, co jsem nikdy neviděla, neslyšela, tak se hodí je vysvětlit.

Napadají tě nějaké metody kromě přednášky?

Otázky do pléna, skupinová práce. I třeba focus group by nebyla špatná. Obecně bych asi také ocenila delší praxe a nácviky. Třeba hosty z praxe. Že to nebudou jen teoretici, ale přijdou i lidi, co se věnují svému oboru X let, což většinou zprostředkovávají jen studentské spolky.

10. **Už jsi jich pár jmenovala, ale máš ještě nějaké činnosti tě nejvíce zapojí do výuky?**

Musím říct, že ačkoliv všichni mí spolužáci na to nadávali a mě to také štvalo, když jsem to musela dělat, ale vždycky mi pomohly nějaké dlouhodobé semestrální práce. Ne seminárky jako takové, ale že jsme třeba vytvářeli projekty na téma vzdělávání dospělých a IT technologie. Tak jsme vytvářeli e-learningový kurz. To je něco, co mě do toho hodně zapojí, protože se vlastně zkušeností učím.

Dalo by se to teda nazvat seminární prací s dobrým zadáním?

Seminární práce to byla, ale nebyla to seminárka. Nepsali jsme žádnou práci, žádné A4, ale vytvářeli jsme opravdu funkční kurz. Prostě dlouhodobý úkol praktický. Ne zpracovávání seminárky.

4. **Jakým způsobem se ve výuce naučíš nejvíce nových věci/znalostí?**

Když si to vyzkouším.

5. **Jaké informace jsi měl o vysoké škole a svém oboru, než jsi do něj nastoupil(a)?**

Nic moc asi. Jako tušila jsem. Měla jsem možnosti připravit se nato, kdybych chodila na kurz, tak bych asi mluvila jinak, protože bych se setkala se všema vyučujícími, ale na dni otevřených dveří jsem se setkala s vedením katedry a už mi to asi mohlo dát náznak toho,

jak to bude vypadat, ale jako reálně úplně ne. Nedovedla jsem si to představit, protože jsem na VŠ nebyla. Tak jsem fakt nevěděla, co to přesně znamená. Bylo mi hrozně divný, že mám najednou tak malý rozvrh, že tam skoro nic nemám. Moc jsem nevěděla, ačkoliv jsem si mohla projet předměty, jejich požadavky a nenapadá mě ani žádná jiná možnost, jak bych se to mohla dozvědět, teda jako povídat si se staršími studenty, což mě moc nezajímalo.

6. **Byl pro tebe přechod ze střední na vysokou školu náročný?**

Ani ne.

Srovnávala jsi způsobu učení se SŠ:

Nesrovnávala, jediný co, tak jsem se najednou přestala učit průběžně a byla jsem příšerně vystresovaná ze všech zkoušek a zkouškových, protože to bylo něco úplně jiného. To je možná to, co pro mě bylo náročné, ne z hlediska učení. Kromě nervozity ze zkoušek a na zkouškách to o moc náročnější nebylo, ale možná bych mluvila jinak, kdybych byla na jiném oboru a jiné fakultě.

Studentka B – Pedagogika 3. ročník, FFUK

1. **Co si představuješ, když se řekne kvalitní výuka?**

Výuka, která mi dá něco, abych to mohla používat ve své vlastní praxi a ve své vlastní práci. Aby mi tam učitel neříkal věci, které mi jsou vlastně k ničemu. Aby ta výuka nebyla formou, že bych tam chtěla spát nebo něco jiného. Aby mě to zajímalo. Co ještě… Rozhodně nějaké využití. To vidím na prvním místě.

2. **Jak, podle tvého názoru, vypadá dobrá přednáška?**

Myslím si, že ten učitel by se měl snažit zapojit i ty žáky, co má ve třídě, aby to nebylo tak, že jim jen něco říká hodinu a půl, ale aby se ptal i jich, aby vlastně věděl, jestli tam, jsou s ním. Jestli poslouchají. Tak že se ptát na otázky i jich a na konci se taky zeptat, jestli oni ví, o čem mluvil, aby zjistil zpětnou vazbu na svou práci. Potom by mohl používat prezentace, protože když má svoje zápisky někde na plátně, tak si to můžeš psát i z toho, než když on jenom mluví jako (*uvedení špatného příkladu dvou učitelů).* To byly takové přednášky, kde se nám chtělo spát. Ale když to vidíš na tom plátně, tak hned víš,

o čem ten učitel bude mluvit. Tak že prezentace, určitě, plus. Potom nějaké aktivity typu jako používala Kasíková – rozehřátí mozku, mozková gymnastika. To bylo super. Ještě kdyby ten člověk říkal nějaké příklady ze své praxe. To by bylo super. Znalosti má, tak aby jen neříkal znalosti z knih nebo co má naučené, ale třeba řekl něco, co ví ze svojí práce.

3. **Jaký by měl být ideální vyučující na přednášce? (jeho vlastnosti, dovednosti, chování, role)**

Rozhodně by měl mít nějakou autoritu. I když tady na vysoké škole už jí má. Lidé na vysoké škole už jsou rozumově jinde, takže si učitele víc vážíš, když víš, jaké napsal knížky a co dělá.

Jaké by měli být vlastnosti ideálního vyučujícího?

Mohl by být třeba tolerantní vůči svým studentům. Třeba i vtipný, aby ta výuka byla trochu jiná, než aby vykládal celou dobu monotónním hlasem.

Jak by se mohl vyučující chovat? Jakou by měl mít roli?

Myslím, že by od něj bylo dobré, aby se svých studentů ptal, jestli všechno chápou a jestli ne, že jim to v učebně může říct nebo za ním poté mohou přijít. Takovou roli, aby jim řekl, že je tady pro ně, poté co skončí jeho přednáška a mohou mu říct i jiné věci než ze školy. Myslím si, že by to bylo dobrý a student by na učitele koukal jinak

4. **Jaké způsoby výuky by ti pomohli přiblížit/zprostředkovat praxi tvého oboru?**

Nějaký praktický způsob výuky. Že by nám třeba zadal nějaký úkol a ten bychom si mohli ve skupině zkusit zpracovat formou myšlenkových map, projektů. Nějaké skupinové diskuze, brainstorming. Jít se s tím člověkem podívat do jeho práce. Třeba jak jsme byly s Kasíkovou ve škole. Vidět to na vlastní oči, jak ta škola funguje, jak to v ní funguje. Když ti k tomu ten člověk něco říká, tak je to něco jiného, než když ti to říká ve škole. Tak že nějaká praktická ukázka, náhled na tu výuku.

5. **Jaké činnosti tě nejvíce zapojí do výuky?**

Aktivní činnosti, kde sama musím něco dělat. Nebo úkoly ve skupině, kde je skupina 3-4 lidí a já musím udělat nějaký díl práce. Než když máme dělat každý svůj úkol a pak to mají říkat nahlas 3-4 lidi. Poté tu práci neuděláš tak správně nebo tak dobře. Takže určitě ty skupinové úkoly. Nebo když máme nějaký úkol a víš že třeba příští lekci máš přijít a říct, co jsi vlastně udělal. Úkoly typu referát atd. Prostě něco, za co cítíš zodpovědnost, bych tak řekla.

6. **Jakým způsobem se ve výuce naučíš nejvíce nových věci/znalostí.?**

Když si vezmu tu naši výuku, tak jsem se nejvíc naučila v pedagogickém poradenství nebo ve vývojové psychologii. To byla forma, kdy nám člověk říkal své zkušenosti ze své praxe. Byla to forma, kdy jsi na přednášku chtěl jít, ne jako (*jména učitelů)* tam jsem si občas řekla, jestli na přednášky mám jít. Bude tam člověk, co ti bude monotoniím hlasem říkat věci hodinu a půl, pak se v tom ztratí nebo to říká pořád dokola, 10x stejně. Ale ona dokázala říkat věci, co tě bavili, používat praktické příklady, říkat něco ze své praxe, jak se jí to stalo, jak to řeší ve své poradně. Tak že praktická ukázka nebo úkoly ve skupinách, jak to dělala Kasíková. Ten styl výuky mě dokázal zaujmout a kdyby se mě teď někdo zeptal, tak mu na to dokážu něco říct. Znám to a něco si z toho pamatuji.

Když si představíš učitelé, co ti uváděli příklady z praxe, tak co ještě ti na té výuce vyhovovalo?

Rozhodně si myslím, že měli i přátelský přístup. Že třeba Kasíková dokázala přijít, když třeba viděla, že někoho něco trápí. Šla za tím člověkem a zeptala se ho, jestli je všechno v pořádku. Prostě přátelštější přístup.

7. **Jaké informace jsi měl o vysoké škole a svém oboru, než jsi do něj nastoupil(a)?**

No, to si myslím, že asi skoro žádné. Jenom prakticky ty, co jsem četla na stránkách fakulty a katedry. Určitě tady nebyl někdo, koho bych znala z vyššího ročníku, abych se ho zeptala, jaké to studium je, to ne. Takže vlastně jen to, co jsem si četla na stránkách. Žádné jiné informace jsem neměla.

8. **Byl pro tebe přechod ze střední na vysokou školu náročný?**

Pro mě až tolik ne, protože jsem mezi střední a vysokou školou strávila rok na VOŠce. Tam už forma byla jako VŠ. Půl roku nic neděláš a poté máš zkouškový. Spíš to pro mě bylo horší, protože na VOŠ jsem chodila do školy od pondělí do pátku, ale na VŠ byl takový volnější režim.

Student C (X. ročník) + Studentka D (3. ročník) – Pedagogika, FFUK

1. **Co si představuješ, když se řekne kvalitní výuka?**

D: Učitel má už předem nějakou osnovu, že třeba přijde s nějakým papírem do třídy, kde má předem napsáno: „*Tady začnu, chci projít přes tohle téma a chci skončit tu výuku třeba tady*…“ Že má výuka nějakou strukturu. Je jasný, že si nemůže všechno detailně naplánovat, ale aspoň rámcově něco připravit. Že se nezalekne nějaké otázky, když se třeba žák na něco zeptá.

C: Pro mě je kvalitní výuka to, že ten učitel dává všechny věci do kontextu těm dětem. Zároveň jim nechává prostor pro otázky a má kvalitní zásobu informací, které chce předávat a má nějakou linii.

Zjišťuji názory na vysokou školu, ale tohle asi na vysoké škole platí taky.

C: Jo, tím pádem tam platí především ten kontext a oborová znalost profesora

2. **Jak, podle tvého názoru, vypadá dobrá přednáška?**

C: Pro mě kvalitní přednáška vypadá tak, že se malinko zmíní kontext z minulé přednášky, aby se uvedlo do toho tématu. Potom profesor probírá jasně a věcně věci, který se mají. A zároveň nechává prostor pro jakékoliv dotazy při té hodině.

D: Byla bych ráda, kdyby nám učitelé poslali skripta předem. Abychom se mohli připravit o čem ta výuka bude, protože dost často se mi často stává, že jsem na nějaké přednášce, ale vůbec nevím, o čem učitel mluví. Já si teda dělám nějaké poznámky, ale přijdu domů a teprve to začnu rozebírat. Za to, když jsem takhle připravená, když mi pošle nějaké dokumenty: 2,3 dokumenty, tak aspoň vím o čem bude mluvit. Tím pádem si už můžu doplňovat. Už nějakou znalost mám a jenom ji obohacuju. Což si myslím, že je daleko lepší. A pak na konci přednášky by bylo dobré zas dát nějaký malý úkol do příště a pak

na začátku další přednášky si ho zkontrolovat. Zeptat se, jestli jsme porozuměli tématu a jít zase na další téma.

C: S tím vším souhlasím. Obzvlášť s materiály na hodinu. Ještě mi přijde jedna důležitá věc a to, že ten profesor musí vnímat do jaké míry ho jsou studenti schopní vnímat při té hodině. Když to vztáhnu na naši katedru, tak jsou tam mnohdy situace, kdy učitel mluví a vůbec nevnímá to, že ostatní tam spí, protože ten styl, jakým mluví je nezajímavý. Takže musí umět pružně reagovat na tyto situace.

Napadne vás ještě něco? D, ty jsi řekla, jak to má být, než se na přednášce objevíme a chci se zeptat, jestli máte něco i k průběhu přednášky?

C: Mě ještě napadá interakce. To znamená nějaká občasná komunikace nad otázkami. Že to není jen nalejvárna.

D: Mě se třeba líbí otevřené otázky, kdy se hodně učitel ptá "Jak to máte vy". Hodně to zařazuje do praxe. Nejsou to jenom kladení definic. Ohledně interakce mám ráda, když učitel jen nesedí, ale chodí mezi studenty. Mění pravou a levou stranu.

Jak hodnotíš přednášku, aby pro tebe byla užitečná?

D: Pro mě, když teď chodím na školský management, tak tam se mi přednášky hodně líbí a ty jsou uspořádány tak, že vždycky na obsahem hodiny je: s čím se seznámíme, nějaká teorie, jak to bylo v minulosti, jak je to nyní a poté to aplikujeme v praxi. Že teďka by to mělo být takhle... Zákon to říká takhle... ale v realitě se setkáme s tímhle tím. Takže porovnáváme, jak by to mělo být a jak to je. Takže hodně do praxe. A končíme tím, že si zadáme nějaký úkol a nějakou myšlenku do příště

Takže teď jsi popsala, jak to je a takhle ti to vyhovuje? Dalo by se to popsat tak, že máš nějaký úvod přednášky, teorii, přesah do praxe a úkoly na příště?

D: Ano přesně tak. A nutí mě to zároveň se na ten předmět připravit.

C, máš ještě něco?

C: Pro mě je důležitá praxe. To znamená, aby to nutilo člověka o tom přemýšlet. Taky je potřeba mít praktické vhledy do praktické oblasti.

3. **Jaký by měl být ideální vyučující na přednášce? (jeho vlastnosti, dovednosti, chování, role)**

C: Myslím si, že by měl mít profesionální přístup.

To znamená?

C: Měl by na tom být po oborové stránce znalostně dobře. Zároveň je pochopitelné, že je to jen člověk. Může spoustu věcí nevědět, ale neměl by se to snažit nějakým způsobem za každou cenu skrývat. Měl by být přátelský, komunikativní, reagující na potřeby studentů a jejich otázky, mít dobré vztahy.

C: Učitel, kterého baví ten předmět, kterému se věnuje. Nejen, že o něm píše, že o něm publikuje, ale že je i v praxi. Že se o něj zajímá. Že ho baví příprava na ten předmět. Že stále informace aktualizuje. Že neprobírá učivo, co se učilo před dvaceti lety. Že ty myšlenky dokáže aktualizovat. Dokáže mít vlastní názor, ale neprosazuje ho. Že dokáže vnímat názory ostatních žáků. Učitel, který je i lidský. Což znamená pro mě, že mu můžu kdykoliv napsat. Kdykoliv něco potřebuju, tak mu napíšu email, ale nemusí se to týkat jen výuky a probraného učiva. Učitel, který mi nabízí nějakou literaturu, nějaké publikace, co vyšly, který mě inspiruje v tom samotném učení se. Třeba mi doporučuje i nějaké semináře a zájezdy.

Jak se tyto vlastnosti promítnou do nějaké výuky na přednášce. Když si představit situaci, kdy sedíte s otevřeným sešitem nebo počítačem. Tak jaké by se měl ten učitel chovat a co by měl dělat, aby to pro vás bylo kvalitní a dobrý.

C: Za mě by měl zaujmout. Neměl by jen suše vykládat, ale vtáhnout lidi do toho předmětu.

D: Já dávám důraz i na intenzitu hlasu. Pak také jak učitel komunikuje. Jestli je jen na úrovni profesionála, nebo si dokáže udělat srandu sám ze sebe nebo z toho oboru.

4. **Jaké způsoby výuky by ti pomohli přiblížit/zprostředkovat praxi tvého oboru?**

C: Hodně by mi pomohlo, když bychom měli skutečně hodně, hodně příkladů z praxe. Které bychom si mohli nějakým způsobem říkat. Přišlo mi, že to bylo často v psychologii, kde jsme měli od učitelky hodně příkladů.

D: Já bych možná více začlenila skupinové vyučování. Říct si i nějaké zkušenosti mezi těmi spolužáky a ten učitel by mohl podnítit to vyučování v tom, že ne vždycky se se všemi spolužáky vidíme a nevíme, co oni dělají. Třeba to, jak jsme měli u Kasíkové - to se mě třeba líbilo, že byla prostě skupinová výuka a každý k tomu mohl něco říct. To se mi líbí. A nějaká konkrétní metoda... asi ještě rozhovor, diskuze "zapojená". Ale to je zase otázkou času. Chápu, že to vždycky nejde z časového důvodu. Určitě diskuze vedená a předem nějak strukturovaná má podle mě smysl.

C: Mě ještě přijde, že je dobré, když ty hodiny nejsou na jedno brdo. Jsou proměnlivé v tom smyslu, že se dělá jedna metoda a pak se zkouší zase něco jiného. Třeba u Kasíkové jsme to mohli hodně zkoušet (co bylo probráno).

5. **Jaké činnosti tě nejvíce zapojí do výuky?**

C: Nejvíc, asi společné zamyšlení se nad nějakým tématem. Pokud učitel dá texty na přečetní, jsou fakt zajímavé, tak si je člověk přečte a pak o nich člověk může diskutovat. To mě přijde hodně super. To mám z té hodiny opravdu hodně, protože jsem fakt přítomen.

D: Třeba teďka používáme na škole aplikaci „*Kahoot*" a přes tu vlastně nejprve opakujeme předešlé učivo a zároveň tam máme příklady z tématu, které bude následovat. A je to aplikace, do které jsou zapojení všichni účastnící, všichni žáci, co jsou momentálně ve třídě. A zároveň tam odpovídáme na otázky, u kterých všichni víme, kdo jak odpověděl. A můžeme tam psát i zkušenosti. Je tam otázka: Jakou zkušenost máte s tímto tématem. Což je rychlá komunikace se spolužáky, že během 5 minut víš jakou zkušenost má „támhleten" vzadu. Tak takhle aplikace je podle mě super na tohle. Že na začátku hodiny, kde ráno všichni spíme, vytáhneme mobily.

Dokázala bys pojmenovat činnosti, co s aplikací děláte? Co ti na tom vyhovuje?

C: Vyhovuje mi to, že se tě učitel na začátku hodiny jen nezeptá a ty jen stroze odpovíš s rukou opřenou o bradu. Ale vezmeš si mobilní zařízení do ruky a odepisuješ formou zprávy, což je ti v té situaci daleko přirozenější.

A píšeš všem?

D: Ano, je to něco jako skupinová diskuze. Takže to je jedna forma a pak když učitel nesedí, když stojí, vyvolává nějakou myšlenku a každý musí odpovědět. Takže každý se musí ráno zapojit. Je tam efekt "musím odpovědět" a nikdo jiný za mě neodpoví.

6. **Jakým způsobem se ve výuce naučíš nejvíce nových věci/znalostí.?**

C: Strašně záleží na předmětu. Pro každý předmět to může být něco jiného. Já to musím vztáhnout na nějaký konkrétní předmět. Třeba tam kde jsme skutečně zkoušeli specifické potřeby učení, bavili jsme se o tom. Měli jsme k tomu nějakou aktivitu. Člověk viděl opravdové pohledy dětí. Viděl pozici dětí, co špatně píšou. Tak to pro mě bylo nejvíce obohacující.

Kdybys popsal, co jsi na té hodině dělal?

C: Poznávali jsme různé situace na základě příkladů a poté jsme o nich diskutovali.

Tudíž ti vyhovuje příklad nějaké látky?

C: Ano.

D: Já se nejvíce naučím, když můžu výklad učitele stopnout a doptat se ho na nějaký věci. Zeptat se ho, jak to myslí. Nebo říct mu přesně: "Podívejte se, nerozumím tomu. Můžete mi to říct jinak". Tak asi v tu chvíli se naučím nejvíc.

Je to myšleno tak, že si můžeš představit jakýkoliv předmět, který se vám od učitele dobře učil.

C: Že ta výuka byla pestrá. Že to nebylo hodinu a půl sezení, poslouchání, zapisování. Ale že 15 minut jsme dělali mozkovou gymnastiku, 15 minut jsme se připravovali na to než začneme. Pak jsme dalších 15 min. řešili, co bylo před tím, jestli tomu rozumíme.

Poté tam byl transmisivní model výuky. Pak jsme si řekli příklady z praxe. Pak to bylo dynamické v tom, že jsme měli i nějakou dramatiku. Že to nebylo jenom sezení.

7. **Jaké informace jsi měl o vysoké škole a svém oboru, než jsi do něj nastoupil(a)?**

D: Žádné, o tom oboru, co teď studuji, žádné. Věděla jsem, že když tam nastupuji, že to bude klasické sezení ve třídě, ale nešla jsem za tím oborem z toho důvodu, že by byl nějaký atraktivní. Šla jsem jen za těmi znalostmi. Samozřejmě jsem si v průběhu studia stěžovala nato, že by to mohlo být jinak, že by ta hodina měla být víc zajímavá, ale nikdy jsem nechtěla vyloženě skončit a odejít.

C: Myslím, že nejsou dostatečně vystižený charakteristiky toho oboru. Když se podívám na spolužáky ze třídy, tak nikdo nevěděl, jak moc teoretické to bude a myslím, že by to mělo být více vyobrazené pro přicházející lidi.

Kolik jsi o tom měl informací, kdybys to shrnul.

C: Nedostatečné

D: Já jsem byla překvapená, že hodně spolužáků nevědělo, co mohou být, když se stanou absolventy. Já jsem to věděla, ale spolužáci moc ne.

8. **Byl pro tebe přechod ze střední na vysokou školu náročný?**

C: Já jsem nešel rovnou ze střední, tak že nedokážu posoudit. Měl jsem pauzu

D: Já jsem tam nevnímala nějaký extra rozdíl. Musela jsem se víc učit. Ale nebylo to jako na střední škole, že jsem se musela učit každý den. Nějaký extra rozdíl tam nevnímám.

Studentka E – Andragogika a personální řízení – 2. ročník, FFUK, Speciální pedagogika, PedF UK - 1. ročník

1. **Co si představuješ, když se řekne kvalitní výuka?**

Představuji si výuku, která mě zajímá, která mě baví. Nebo ani nemusí bavit, ale mělo by to splňovat to očekávání. Minimálně očekávání, co je napsané v SISU nebo v jiném systému. Učitel by to měl mít nějak připravený a propracovaný, tak aby to bylo kvalitní. Ne jenom recyklovat jednu prezentaci, kterou někde stáhnul. S tím, že by bylo fajn kdyby

se ten učitel zaměřoval na nějakou praxi nebo na to, co je pro nás využitelný, a ne jenom výuka pro výuku, protože to máme takhle v SISu. Když jsem někde zažila výuku, která pro mě byla dost kvalitní, tak nejdříve zjistili naše schopnosti anebo se nás zeptali na očekávání a podle toho to potom přizpůsobili, takže nějak orientované na ty individuální lidi a jejich znalosti. A ne, že se probírá třeba do nekonečna v psychologii Freud, protože se to má probírat, ale všichni už to slyšeli tisíckrát na střední.

2. **Jak, podle tvého názoru, vypadá dobrá přednáška?**

Dobrá přednáška vypadá tak, že by neměla být čistě přednáška. Ale mělo by to být interaktivní. Učitel by se měl zaměřit na to, co my potřebujeme vědět, a ne co on si tam chce odvykládat. Měl by nás do toho nějak vtáhnout, takže ideálně střídat metody, kdy on si tam stoupne a něco vykládá, ale i nějaké aktivizační metody. Že nám dá nějakou práci, nějaké vlastní přemýšlení. Asi se dá udělat i dobrá přednáška, že jenom povídá, ale je potřeba, aby to bylo dobrý řečník, ale i člověk co tomu rozumí. Zkrátka, aby byl dobrý řečník i dobrý lektor.

Kdy hodnotíš přednášku jako přínosnou, obohacující?

No, většinou hodnotím dobře přednášku, která není (povinná) v rámci vysoké školy. Na kterou se sama přihlásím dobrovolně a ty lidi ji třeba taky dělají dobrovolně. Že obě dvě strany víme, že jsme tam proto, abychom se o tom něco dozvěděli nebo abychom se bavili o tom tématu a není to pro obě strany povinnost.

A myslíš, že tohohle by šlo docílit jako i na normální přednášce?

Jo, jako dost často to byly přednášky, co organizovala ta VŠ, že to byly přednášky třeba pro veřejnost. Byly tam i lektoři z vysoké školy, ale bylo to zajímavější a praktičtější téma než donekonečna nějaké úvody. Určitě by bylo potřeba to nějak sjednotit, protože každý přichází z jiné školy, ale od toho jsou taky částečně přijímačky.

3. **Jaký by měl být ideální vyučující na přednášce? (jeho vlastnosti, dovednosti, chování, role)**

Měl by znát to téma, které vyučuje. Měl by být dobrý lektor. Měl by mít rád lidi, respektive měl by chtít učit a chtít učit danou věkovou kategorii. Měl by to té věkové kategorii přizpůsobit

Jaké by měl mít dovednosti a roli?

Asi záleží, co je to za předmět. V některých předmětech je fajn, když jenom povídá a my si můžeme zapisovat a v některých předmětech je dobrý, když to my děláme prakticky a on nás spíš jenom koordinuje nebo to s ním můžeme konzultovat.

A třeba jak by mělo vypadat to povídání a zapisování? Podle tebe, aby sis z toho něco odnesla?

Já jsem si z toho schopna odnést, když jen povídá. Klidně může jen sedět za stolem, nemusí stát ani mít žádnou prezentaci, když povídá zajímavé věci, zajímavé téma, které mě zajímá a já si z něj chci něco odnést, tak si to z něj prostě odnesu. No, je fajn, když tam dává nějaké věci z praxe nebo do praxe. Je super, když tam říká nějaké zážitky svoje vlastní nebo i cizí, prostě nějaké příběhy.

4. **Jaké způsoby výuky by ti pomohli přiblížit/zprostředkovat praxi tvého oboru?**

No určitě kdyby na začátku řekli, jak to v té praxi funguje. Dost často se učíme něco, jako nějakou část, ale neznáme ten celek, jak to vlastně ve skutečnosti funguje. Jako že se učíme nějakou metodu něčeho a nevíme, jak to funguje v celku. Tak že na začátku přiblížit ten celek, než se vrhneme na jednotlivé části. A pak si to nějak zkusit zažít. Zkusit si praxi v praxi. Ať už zkušebně ve škole nebo přímo do té praxe vyrazit a zkusit si to přímo na místě, kde se to třeba dělá nebo to aspoň vidět. Spolupracovat s těmi lidmi. Od toho je to praxe.

5. **Jaké činnosti tě nejvíce aktivizují? Zapojí do výuky?**

Nejvíc mě zapojí do výuky nějaké zábavné činnosti. Třeba nějaké hry, kde si ukážeme, co jsme se naučili, nějakou reflexi. Ale můžou to být i jen nějaké otázky. Něco, při čem se fakt musím zamyslet nad tím tématem a sama něco zpracovat. Nebo aspoň vyplodit nějaký svůj názor a třeba si ho zapsat. Když to nejsou jenom řečnické otázky, na které si člověk poté zodpoví sám.

6. **Jakým způsobem se ve výuce naučíš nejvíce nových věci/znalostí.?**

Nejvíc se naučím zážitkovou metodou, ale tu dost málo lidí praktikuje ve výuce na vysoké škole. Takže potom fakt něco aktivizačního. Ideálně něco formou hry. Případně něco ve skupinkách. Něco skupinového. Tak že si na to téma výuky můžu povídat s ostatními. Nějak to víc rozebírat, ať vidím i jiné pohledy. To mi asi hodně dává. Nebo když přijde nějaký host z praxe, když to není ten samotný vyučující.

7. **Jaké informace jsi měl o vysoké škole a svém oboru, než jsi do něj nastoupil(a)?**

Já bych řekla, že asi docela relevantní nebo docela dost. Ale také je to tím, že jsem si to zjišťovala, že jsem se i sešla se slečnou, která už to studuje přede mnou.

Teď mluvíš o speciální pedagogice?

Asi o obou. Bavila jsem se s lidmi, co to studují. Bylo docela těžké někoho takového najít. Musela jsem se přidat do nějaké skupiny na facebooku, která byla uzavřená. Tam někoho kontaktovat. Musel se mi někdo ozvat, pak se někde sejít a s nějakou cizí holkou sedět u kávy a bavit se o andragogice je takové divné. A pak jsem chodila na přípravný kurz na Andragogiku, a to mi dalo docela dost. Asi to bylo takové zkreslené. Jinak to podávají vyučující a jinak studenti, což je asi jasný. A z webových stránek jsem se nic moc nedozvěděla. Jsou tam ty obecné informace, ale ty věci do praxe ne. A poté ze seznamováku, jak na speciální pedagogice, tak na andragogice. Takže prostě od dřívějších studentů, od aktuálních studentů.

8. **Byl pro tebe přechod ze střední na vysokou školu náročný?**

Asi nebyl vůbec. Oba dva ty obory, které mám nejsou zas tak náročné. Bylo to podle mě náročné, v tom, že jsem měla najednou hodně volného času a musela jsem ho nějak zaplnit a čekala, že se budu víc učit a víc mi to dá. Těšila jsem se na to, že se budu učit a ono vlastně nic moc, a tak jsem si dala druhý obor a teďka už se učím dost a přelézá mi to přes hlavu. Ale nebylo to asi těžké. Já jsem měla odklad a byla jsem starší něž moji spolužáci a na střední jsem se už dost nudila. Takže ne, nebylo to těžký.

Studentka F – Pedagogika, 3. ročník, FFUK

1. **Co si představuješ, když se řekne kvalitní výuka?**

Pro mě kvalitní výuka asi znamená, že si ty informace pamatuju už po odchodu z hodiny, že to není úplně tak, že si je sepíšu a musím se je potom učit a vlastně nevím vůbec nic bez toho, aniž bych si na to samostatně sedla. Prostě je to tak, že už odcházím s nějakými zajímavými informacemi, s novými myšlenkami.

2. **Jak, podle tvého názoru, vypadá dobrá přednáška?**

Dobrá přednáška není tak ani úplně o tom, že obsáhneme celé téma. To si myslím, že si můžu doma dostudovat. Ale naopak, že se o něčem pobavíme. Že se nad nějakým tématem zamyslíme. Tak že něž jen předávání informací, to pro mě je lepší si nějakou informaci vzít a převést ji do praxe. Hodně kvalitní přednáška je pro mě ta, kde to ten učitel spojuje se svými vlastními zkušenostmi. Ty informace si můžu kdekoliv přečíst, ale když to propojí se svojí zkušeností nebo se ptá na naše názory, tak to je pro mě přínosnější.

3. **Jaký by měl být ideální vyučující na přednášce? (jeho vlastnosti, dovednosti, chování, role)**

Podle mě, na mě hodně působí, když má dobrý rétorický dovednosti, schopnosti. Nevím, jestli je to schopnost nebo dovednost. Ale když je prostě dobrý řečník. Že umí podat, tu látku. Třeba (jméno vyučujícího/vyučující) o obsahu toho co říká nevím nic, ale říká to skvěle, tak že mě to prostě baví. On to umí podat, tak že i když mluví o čemkoliv, tak mě to prostě baví. Tak že je důležité, jak to umí podat. Také aby měl nějakou vlastní praxi, aby to, co přednáší i reálně dělal. Také mám ráda, když jsou učitelé milí, ale nechávají si zároveň profesní odstup. Neměli by tahat do výuky vlastní problémy.

Jak přesně by ti to vyhovovalo?

Kdyby si ten vyučující dokázal zachovat profesní úroveň. Neznamená to, že na nás má být odtažitý, ale neměl by do výuky tahat vlastní problémy a přenášet to na studenty. Když někdo řekne “mám blbý den, jsem nemocný”, tak je to super. Je to fajn je to milé, ale ne že na nás bude řvát. Měl by určitě střídat formy výuky. Když si povídáme, předáváme si informace, ale také když donese nějaké příklady z praxe, třeba testy z poraden nebo ze své praxe. Například teď hodně děláme věci na úroveň stresu, způsobem že si uděláš test, pak se o tom bavíme. Tak to mě baví.

Nebo když se to propojuje s výstupy, že prezentujeme. Prostě že to není furt to samý. Tak to by také měl umět.

4. **Jaké způsoby výuky by ti pomohli přiblížit/zprostředkovat praxi tvého oboru?**

Názorné ukázky toho, s čím se setkáváme. Když třeba probíráme metody v poradenství a můžeme si to jako zkusit. Třeba, když máme vést anamnestický rozhovor a donesou nám šablony, jak to vypadá. Nebo když máme metodologii a máme nejdřív dát člověku prohlášení před výzkumem, jestli s ním souhlasí... tak jak tento formulář vypadá. Nebo diagnostické texty a různé materiály. No, a pak když tam učitel donese své vlastní zkušenosti, když to třeba propojuje. Třeba se bavíme o depresích a řekne: "*Mám teďka klientku, která se projevuje takhle a takhle a má tento problém a takhle to řeší*." Anebo, teď děláme, že si máme nastudovat kazuistiky a poté to diskutujeme. Že děláme společnou diagnostiku, co to může být.

5. **Jaké činnosti tě nejvíce zapojí do výuky?**

Diskuze. Ta mě zapojí úplně nejvíc. Mě to baví, poslouchat cizí názory a tak. I se bavit o svým. Nějak ho pozměňovat. Tak že do toho se vždycky zapojím. Anebo praktická činnost. Že máme něco udělat. Ne, že mám jenom sedět a poslouchat. Prostě jakmile se mám nějak účastnit a podílet se, tak je to fajn.

6. **Jakým způsobem se ve výuce naučíš nejvíce nových věci/znalostí?**

Když si to můžu zkusit. Takže se třeba učíme o nějaké metodě, právě v terapii – třeba sokratovské dotazování a uděláme si kroužek a jdeme si to zkusit. Tak to je super.

7. **Jaké informace jsi měl o vysoké škole a svém oboru, než jsi do něj nastoupil(a)?**

Skoro žádné. Já jsem chtěla něco spojeného s dětskou psychologii. Já jsem hrozně chtěla být dětská psycholožka. Hlásila jsem se na psychologii, tak jsem se nedostala. Říkala jsem si, že to nebude úplně učitelství, protože to jsem nechtěla a zároveň jsem poznala podle předmětů, že psychologie tady je a pedagogika taky. Tak proto. Jinak jsem neměla téměř žádné informace. Ani jsem nevěděla, že se dostanu. Prostě jsem ty školy nějak odflinkala a kam to vyšlo, tak jsem šla. Já ani doteď nevím, jak jsem na ten obor přišla.

Neměla jsem od nikoho doporučení nebo tak, a tak jsem hledala na internetu, co kde je a rozeslala jsem přihlášky.

Co stránky katedry?

Jo, to jsem si prošla, byla jsem trochu za šprtku. Vypisovala jsem si, co je potřeba k přijímačkám a věděla jsem, že jsou ty předměty spojené s psychologii, o kterou jsem se zajímala.

8. **Byl pro tebe přechod ze střední na vysokou školu těžký?**

Úplně naopak, hrozně lehký. Mně tahle škola přijde jako hrozně lehká. Že jsem měla poměrně těžký gympl, kde jsem se musela každý den učit a furt psát nějaké práce, takže jsem byla spíše překvapená z toho, jak jednoduché to tady je.

Studentka G – Andragogika a personální řízení, 3. ročník, FFUK

1. **Co si představuješ, když se řekne kvalitní výuka?**

Důstojné prostory pro konání té výuky. Kvalitní lektor a jeho příprava. A samozřejmě téma, které mě zajímá.

2. **Jak, podle tvého názoru, vypadá dobrá přednáška?**

Externí vlivy by měly být podchycené – dostatek světla a vzduchu. Připravená technika, připravený lektor, který má pro nás materiály a prezentaci a vystupuje profesionálně. A tedy je to pro mě nějakým způsobem přínosné, to znamená, že mě to téma musí zajímat.

3. **Jaký by měl být ideální vyučující na přednášce? (jeho vlastnosti, dovednosti, chování, role)**

Měl by mít reprezentativní vzhled, přijít upravený a nezapáchat. Měl by být nějakým způsobem stejně naladěný jako já. Na stejné vlně. Stejná "*osobnost*". Používat humor. Aby byl připravený na tu výuku. Odborník v tématu a zároveň odborník na didaktiku, aby věděl, jak mi předat ten obsah.

A jeho vlastnosti?

Měl by být pečlivý, kompetentní, profesionální, do určité míry přátelský.

4. **Jaké způsoby výuky by ti pomohli přiblížit/zprostředkovat praxi tvého oboru?**

Bloková výuka, když to tak řeknu. V hodině by měla být nejdříve teorie a potom si to, co jsme se naučili, například získávání pracovníků, jít si vyzkoušet do praxe, vyzkoušet si třeba osobní pohovor, abych si zjistila, co můžu říkat a co nemůžu říkat

Dalo by se to shrnout jako reálné vyzkoušení praxe?

Ano

5. **Jaké činnosti tě nejvíce zapojí do výuky?**

Je to buď soutěž nebo skupinová práce. Soutěž, protože jsem soutěživá. Skupinová práce záleží na tom, s jakými lidmi v té skupině jsem. Pokud to jsou lidi, se kterými si nějakým způsobem sedím, máme podobný způsob práce, tak mě to velice naplňuje, protože dochází k synergickému efektu, tím pádem se navzájem obohacujeme. Pokud to je skupina lidí, se kterými si nesedím, nevyhovuju, tak je to pro mě utrpení.

Skupinová práce je u vás nějaký projekt nebo něco jiného?

Ano, ať už ve výuce pracujeme na nějakých dílčích úkolech nebo poté na celé zápočtové práci ve skupině, kdy to vyžaduje pravidelné setkávání.

6. **Jakým způsobem se ve výuce naučíš nejvíce nových věci/znalostí.?**

Když zapojím všechny své smysly nebo alespoň, co nejvíce z nich. Takže nejlépe, když před sebou vidím prezentaci, která je upravená do podoby, která mi vyhovuje, takže nějaké grafické znázornění – obrázky. Potom když to přijímám vlastně skrze sluch od toho lektora, takže mi to vypráví a potom, když můžu zapojit, když to tak řeknu, ruce i tělo, abych si mohla vyzkoušet, jak to funguje. Takže z toho vyplývá, že ten lektor na to musí být připravený.

7. **Jaké informace jsi měl o vysoké škole a svém oboru, než jsi do něj nastoupil(a)?**

Dozvěděla jsem se o něm něco z webových stránek a z přípravného kurzu, které jsem se zúčastnila. Z webových stránek jsem získala spíše představu o formální stránce průběhu

toho studia. Tedy nějaký harmonogram těch semestrů. Za kolik kreditů jsou jaké předměty, ale právě s tou praxí jsem se setkala z přípravných kurzů, kdy nám přednášeli různá témata, které jsme poté probírali znovu v prváku na bakaláři. Takže jsem věděla k čemu to bude a jestli mě to bude bavit nebo ne. Další obohacení toho kurzu bylo, že přišli lidi ze studentského spolku, který je organizovaný při naší katedře. Tím pádem jsme měli možnost zeptat se na konkrétní otázky a dostali jsme konkrétní odpovědi od studentů toho oboru. Takže když to tak shrnu, tak jsem měla velice dobrou představu o tom, co studuju.

8. **Byl pro tebe přechod ze střední na vysokou školu náročný?**

Byl pro mě náročný samozřejmě jako asi pro všechny, kteří šli na VŠ. U mě to bylo umocněno ještě tím, že jsem šla z malého města do velkého, takže tam působily ještě nějaké externí vlivy.

Studentka H – Porodní asistentka, 3.ročník, 1.LF UK

1. **Co si představuješ, když se řekne kvalitní výuka?**

Určitě nějaké dobrý kurikulum, které navazuje logicky. Takže v prvním ročníku dostaneš nějaký základ z takových možných předmětů a v dalších se to pomalu nabaluje a pomalu dostáváš nějaké spojitosti a uvědomuješ si, jak to funguje. Dále kvalitní výuka hrozně záleží na vyučujícím a já moc oceňuji, když mají připravenou hezkou přednášku a jsou zapálení a baví je to. A to dokážu daleko víc ocenit než nějaké zajímavé téma, protože dobrý vyučující dokáže udělat z nezajímavého tématu zajímavé.

2. **Jak, podle tvého názoru, vypadá dobrá přednáška?**

Je adekvátně dlouhá, má přestávky.

Jak dlouhá?

Podle mě se člověk dokáže soustředit tak 45 minut a poté potřebuje udělat pauzu. Také to závisí určitě na prezentaci. Mě se líbí, když vyučující na začátku shrne, o čem se budeš bavit a ty víš dopředu kostru toho, co tě čeká. A mám ráda vizuální doprovod na plátně.

Dokážeš říct, kdy je pro tebe výuka přínosná?

Když si z té hodiny odnesu něco, co můžu prakticky využít ve svém životě. Když si to s něčím spojím. Tak třeba jsem měli rehabilitaci a měli jsme téma, jak se nosí berle. Vím, že je to docela hloupost, co nebudu potřebovat pro svojí práci, ale vystihuje to něco praktického, co můžu i zkoumat dále v životě.

3. **Jaký by měl být ideální vyučující na přednášce? (jeho vlastnosti, dovednosti, chování, role)**

Zapálený. Když komunikuje, když je tam interakce se studenty, ale ne jako že zkouší, ale dokáže navodit pocit, že když něco řekneš, tak je to dobře. Že tam je spíš taková konverzace než zkoušení.

Popsala bys také nějaké jeho vlastnosti, kromě toho zápalu?

Nevím, asi se k nám musí chovat tak jako ke stejně rovným. Že nebude nějaký povýšený nebo namyšlený. Musí mít drajv se s námi bavit a komunikovat.

4. **Jaké způsoby výuky by ti pomohli přiblížit/zprostředkovat praxi tvého oboru?**

Já do praxe chodit musím.

Tu máš v nemocnici? Něco tam děláš? Pomáháš?

Tam odvádím výkony, které jsou potřeba – porody atd.

Jak tam má vypadat prostředí, aby se ti tam dobře pracovalo?

Mě se pracoviště mění, ale mám jednoho mentora, který se mi věnuje po dobu tří let a s tím do všech těch služeb chodím. Teď ve třetím ročníku se už snaží, abych pracovala jako bych byla jedním z nich

Jak by měl vypadat ideální mentor?

Aby se ti věnoval. Aby měl zájem. Aby měl zájem o ten obor a ty informace předával dál. A taky aby měl potřebu se sám vzdělávat a učit se inovační věci. Takového teď mám a jsem spokojená, protože to spousta lidí nemá a zakrní a neříkají ti nová doporučení a postupy.

5. **Jaké činnosti tě nejvíce zapojí do výuky?**

Když je ta přednáška interaktivní. Když je tam diskuze a je navozena otevřená atmosféra a můžeš mluvit. Dnes jsme třeba dělali na psychologii skupinové diskuze, a to mi vyhovuje. Máme předměty, kde se máme jen učit, ale máme i předměty jako interakce s pacienty.

Já chci najít odpověď na to, co tě zvedne od sešitu a musíš začít přemýšlet?

To mám, když se mě někdo na něco zeptá

6. **Jakým způsobem se ve výuce naučíš nejvíce nových věci/znalostí.?**

Tím, že si to asi zkusím v praxi. Nebo si to s něčím spojím. Když se učíš o nějakém onemocnění a spojíš si to s někým, kdo to onemocnění má.

7. **Jaké informace jsi měl o vysoké škole a svém oboru, než jsi do něj nastoupil(a)?**

Na obor jsem šla, protože jsem se nedostala jinam a šla jsem tam spíš na truc rodičům. A moc jsem toho neměla, protože informace nebyly nikde dostupné a byl to nově otevřený obor, co jel druhý rok. Takže jsem úplně nevěděla, jak to probíhá. Jen jsem měla informace, kdo to učí. Neexistoval žádný feedback z toho, jaké to je vystudovat.

Na webových stránkách nic nebylo?

Tam byly takové ty základní informace: jak to probíhá a co pak můžeš dělat, ale nebyly tam žádné výstupy od těch, co to dostudovali.

8. **Byl pro tebe přechod ze střední na vysokou školu náročný?**

Ne, myslím že ne.

Student I – Podniková ekonomika a management, 3.ročník, ČZU

1. **Co si představuješ, když se řekne kvalitní výuka?**

Kvalitní: Potřebuješ tam mít někoho, kdo ví, o čem mluví. Potřebuješ tam mít někoho, kdo má dobré prezentační schopnosti, protože člověk, co něco ví a neumí to prodat je k ničemu. Musíš to mít propojené s praxí, protože když máš jenom teorii a

nedokážeš si představit k čemu to je v praxi, tak je to celkem k ničemu. Dál tam potřebuješ mít lidi se kterými to můžeš sdílet a pracovat na tom. Nejlépe se stejným zaměřením a nadšením. Aby to nebyla jen povinnost odchodit, ale "*pojďme si to zkusit a něco se o tom naučit.*" Byl bych klidně pro rozdělit to na výuku bez elektronických pomůcek nějaké case study, případovky. A potom naopak případovky, které jsou jenom z korporátního prostředí, že máš případovku, kterou bys zpracoval v týmu.

2. **Jak, podle tvého názoru, vypadá dobrá přednáška?**

Ten člověk musí vědět, jak vytvořit správně přednášku. Jak to strukturovat, což taky nikdo neumí. Takže přijít. Mít ten úvod o čem budeme mluvit. k samozřejmě to trochu vyhajpovat (vybudit), dostat ty lidi do víru. Na závěr si ještě zopakovat, co jsme probrali. Do přednášky by měli být zapojeni i studenti. Neměl by to být jednostranný monolog. Měl by využívat reálné pomůcky – reálné příklady z praxe nebo když už tam má tu tabuli, tak tam může něco vypočítat, napsat. Mám v hlavě příklady z praxe, jak dokáží lidé vyjmout něco z Youtube. My jsme měli předmět inovace a ukazovali nám spoustu videí k praxi.

3. **Jaký by měl být ideální vyučující na přednášce? (jeho vlastnosti, dovednosti, chování, role)**

Člověk z praxe. Člověk, který to prožil, který ví, o čem mluví a může tam dát příklady, nejlépe z jeho reálného života. Takže si tě získá, protože víš, že je erudovaný, že ví, o čem mluví. Taky nejlépe někoho, kdo v tom má praxi. Stejně jako nemůžeš mít na manažerské schopnosti člověka, co v životě nevedl více než 2 lidi. Musí mít dobré prezentační schopnosti, jinak je ta přednáška k ničemu. Řekl bych že musí vědět, jak pracovat s novými věcmi, jak zapojovat do výuky nové formy výuky. Že nebude mít ten model, který je tady zažitý 70 let. Sedíš v lavici a jsi vyvoláván. Musí se sám vzdělávat. Nemůže stát na jednom bodě.

Jakou by měl mít roli vůči studentům? Jak by se k nim měl chovat? Jak by to mělo ideálně vypadat?

Role, přemýšlím jako může fungovat role kamarád-kamarád. Můžeš tam mít tu vazbu, ale musíš mít v tom člověku důvěru, což je spojené s tím, že víš, že něco umí, že něco

udělal. Snažit se vyvolat se studenty diskuzi. Že je učitel aktivně zapojí a snaží se udělat z nich někoho s kým bude debatovat, a ne komu bude vykládat.

4. **Jaké způsoby výuky by ti pomohli přiblížit/zprostředkovat praxi tvého oboru?**

Mě chybí *case study* – případovky. To se dá podle mě uplatnit v čemkoliv. Vybavuji si, když jsme měli *řízení lidských zdrojů*, tak jsme dělali CV a rovnou nám vysvětlovali, jak to funguje z pohledu různých oborů a také nám tam dovedli i člověka z velké firmy. Řekli k tomu úplně všechno z různých pohledů. Také mi, tady v Praze mega chybí, když se nechodí dívat do nějakých společností. Tady by se to mohlo využít na každý předmět v každé škole. Máš tady tolik firem, kam se můžeš jít podívat na to, jak to funguje. Nikdo tohle neudělá, a to je problém kvůli přechodu z VŠ do práce.

5. **Jaké činnosti tě nejvíce zapojí do výuky?**

To bych měl hodně propojené s neformálním vzděláváním. Sice jsi ve škole, ale kdyby to bylo víc formou workshopu, formou semi-formálního vzdělávání, teambuildingu. To se hodí na spoustu předmětů. Fakt by mi nevadilo udělat si místo přednášky workshop nebo si udělat mentoring, coaching s odstupem. Nikdo nevyužívá skoro ani žádné brainstorming metody. Takové to: „*Řekněte mi, co si o tom myslíte.*“ Když jim ale zadáš: Napište 20 věci na tohle. Udělejte to, dostanete bonusový bod na zkoušce...tak to funguje. Takže víc bych tam zapojil prvky neformálního vzdělávání.

6. **Jakým způsobem se ve výuce naučíš nejvíce nových věci/znalostí.?**

Tam bych dal myšlenkovou cestu a myšlenkový palác. V tomhle případě bych už na základní škole naučil lidi, jak se mají učit. Pamatuji si, že jednou na střední jsme viděli graf, jak moc zapomínáš, ale nikdo tě nenaučí, jak se to učit. Takže bych dal povinně kurzy, jak se učit. Kurzy rychločtení atd. Nevím, jestli je to k nějaké otázce, ale důležité je rozlišit typ osobnosti, kdo co je. To je krátký test, co ti může zůstat na celý semestr. Prostě profil, kdo co je v té třídě.

7. **Jaké informace jsi měl o vysoké škole a svém oboru, než jsi do něj nastoupil(a)?**

Asi trochu lepší než zbytek ročníku, protože jsme měli na gymplu člověka, který se tomu věnoval. Bylo dobrý, že tam chodí lidi z vysokých škol pro nás ve třeťáku ve čtvrťáku přednášet o té škole. Předat ty informace. My jsme tam přišli, že jsme se chtěli ulít, ale potom jsme se i ptali: *Co tady děláte, Jaké to má výhody, Co můžete na té škole dělat a jak často tam chodíte*. Takže bych řekl, že jsem měl dobré informace.

8. **Byl pro tebe přechod ze střední na vysokou školu náročný?**

Ne. Těšil jsem se. Jako zpětně jsem litoval, že jsem nemohl jít na VŠ o dva roky dřív. Trochu zbytečný ty roky na gymplu.

Studentka J – Překladatelství, 2.ročník, FFUK

1. **Co si představuješ, když se řekne kvalitní výuka?**

Asi taková, která mi dá to, co potřebuju. To znamená, abych odcházela z té hodiny s tím, že jsem se naučila to, co mi k něčemu je. Aby mě to připravilo na to, co potřebuju v praxi.

2. **Jak, podle tvého názoru, vypadá dobrá přednáška?**

Měla by být připravená. Přednášejícímu by mělo být rozumět. Protože teď jsem zažila přednášejícího, kterému nebylo rozumět ani slovo. Takže aby mu bylo rozumět, aby to měl připravené, aby dával příklady a aby se ujišťoval, jestli tomu všichni rozumí. Alespoň dávat nějaké otázky v průběhu a měl to rozvržený tak, aby měli všichni šanci to chápat.

Dokážeš si představit si, co na té přednášce má být, aby to bylo pro tebe přínosné nebo obohacující?

Já mám třeba ráda, když dostaneme nějaké materiály dopředu. Třeba když má prezentaci, tak aby nám ji poslal, ale v podstatě mě je jedno co všechno nám dá. Jestli je to prezentace nebo to má jen někde napsaný, ale pokud je možnost dostat ty materiály dopředu, to si myslím, že je hlavní. Aby se v tom člověk mohl orientovat. A co mi přijde dobrý, když někdo dělá, že má osnovu a třeba nám tu osnovu rozdá a člověk si jako k tomu může něco dopisovat a aspoň ví čeho se chytit. Prostě se v tom neztrácí. Takže když má osnovu a pak to komentuje, tak člověk přesně ví: "*Aha, teď jsme tady, teď si vysvětlujeme tenhle*

pojem.” A přijde mi to mnohem lepší než jako...jdeš tam a vůbec nevíš téma přihlášky. To mi přijde blbý.

3. **Jaký by měl být ideální vyučující na přednášce? (jeho vlastnosti, dovednosti, chování, role)**

Měl by se vyznat ve svém oboru, ale zároveň by neměl být namachrovanej (nadřazený). Měl by tě respektovat a neměl by se na tebe dívat z patra. Neměl by se na tebe dívat stylem: ty nic nevíš, ty nic neumíš. Takže myslím si, že by to měl být někdo, kdo tě bude brát jako kolegu a bude se snažit ti předat, co nejvíce svých vědomostí, co nejpřístupnější formou. Podle mě nejlepší jsou ti přednášející, co mají hodně vědomostí a zároveň je umějí předat takovou tou jednoduchou formou pro laiky a prostě blbuvzdorně. Také aby uměl mluvit a pokud neumí mluvit, tak aby to měl nějak nachystaný, aby na sobě pracoval. Aby to nebylo takové, že tu přednášku nebo materiály používá 10 let, ačkoliv se to už změnilo. Takže by měl mít přehled a myslím si, že by měl mít i přehled o tom, co tam má za studenty a co potřebují. Takže to malinko upravovat, i když to vždycky nejde. Ale aspoň tak, aby si řekl: “*Teď tady mám studenty takových oborů a chci jim říct to a to, protože to budou potřebovat*”. Nebo se zeptat na začátku. Mě přijde škoda, jak se na konci dělají evaluace, to je fajn, ale vyučující se může zeptat i na začátku. Někteří vyučující to dělají, a to je podle mě dobrý, že se zeptají: “*Jsem tady pro vás. Co od toho předmětu čekáte? Něco vás musím naučit, ale udělám prostory i tomu, co byste chtěli vy sami*.”

4. **Jaké způsoby výuky by ti pomohli přiblížit/zprostředkovat praxi tvého oboru?**

Když si v rámci hodiny můžeš vyzkoušet věci, které poté budeš reálně dělat v té praxi. A u nás zároveň, jak děláme překlad a tlumočení, tak je super, že teď máme vyučujícího, co dostal reálnou zakázku a překládáme něco, co reálně potom vyjde, jako kniha nebo se to někde použije. Takže simulují reálnou situaci, co mi přijde lepší než jiné školy, kde překládají texty, co jsou úplně k ničemu a nikdy bys je nepřekládal. Prostě u tlumočení – pokud učitel dokáže nasimulovat situaci, aby to bylo, co nejvíce podobné praxi... To je podle mě klíčový. Aby to nebyly jen cvičení, co k ničemu nevedou. Zároveň by ti měl vysvětlovat, pokud to jsou jen nějaké nácviky něčeho, proč to děláš.

Třeba "*Teď si budeme trénovat tohle a je to proto, že v praxi to využijete určitým způsobem.*" Aby to nebylo bezduché povídání o něčem, co ti nic neřekne.

5. **Jaké činnosti tě nejvíce zapojí do výuky?**

Asi když musím vymýšlet ty věci sama. Když mě ten člověk, třeba v dějepisu, nutí přemýšlet, místo toho, aby mi rovnou řekl: „*Jo, tak stalo se tohle, tohle, tohle...*" Když se zeptá: „*Tak proč myslíte, že se rozhodli takhle nebo jak byste se rozhodli. Jaké mělo to Německo možnosti nebo něco takového...*" Potom když ten člověk dává příklady ze života. Když se snaží aplikovat. Když vykládá nějaké historky, se kterýma si to člověk potom spojí. A tohle se mi třeba hodně líbí, když se učíme tlumočení, tak vyučující sami řeknou: „*Může se vám zdát, že toho na vás je moc a já jsem byl také v této situaci*" a třeba řekne něco, co se mu u toho tlumočení stalo a tím nám ukáže, že se tyhle věci stávají i profíkům a že je to normální. Takže když se ti snaží nějak přiblížit. Nebo když se ptá na cokoliv. I jen takové dotazy typu: už když přijdeš do hodiny a vyučující se zeptá: „*Jak se máte*." Tak už to mě naladí, že se s ním snažím nějak interagovat, že tam jenom nesedím, nekoukám a nečekám až to skončí. Takže ten vyučující se snaží s tebou od začátku udržovat oční kontakt a konverzaci. To si myslím, že je dobrý.

6. **Jakým způsobem se ve výuce naučíš nejvíce nových věci/znalostí.?**

Podle mě nejvíc si toho odnáším, když vyučující předem počítá s tím, že se na to podívám. Příklad: Teď jsme měli ruskou literaturu a on počítá s tím, že nám dá texty, my se na to podíváme, trochu si něco zjistíme o autorovi a on to potom dává do kontextu, nějak to zpracuje sám a v rámci přednášky nám řekne něco, kdy počítá s tím, že jsme se na to trochu podívali a zároveň nám třeba poukazuje na nějaké věci, které nejsou tak jasné nebo které člověk jen tak někde nevyčte, a to si myslím, že je nejefektivnější. Když tam jde člověk už trochu s tím, že něco ví a vyučující se ti potom snaží ukázat různé spojitosti. A pak nějakou formou kontroly a nemusí to být vyloženě test. Jedna vyučující dávala po každé přednášce soupis nějakých otázek, na které se neodpovídalo, ale každý si to mohl vzít domů a ověřit si, že rozumí pojmu X,Y a že by věděl, jak odpovědět na otázku. U toho si to člověk ověří a znova si ty znalosti nějak utřídí.

7. **Jaké informace jsi měl o vysoké škole a svém oboru, než jsi do něj nastoupil(a)?**

No, já jsem v tomhle trošku magor, takže jsem měla hodně informací. Napadlo mě, že bych na tu školu mohla jít třeba už ve druháku na gymplu. Tak jsem si strašně zjišťovala různé věci a tak. Ale protože je to hodně malý obor, tak je složité najít někoho, kdo to studuje. Takže jsem se bavila s někým, kdo to studoval, ale ne tolik. Spíš jsem procházela sylaby a říkala jsem si: „*Aha, tenhle obor by mě nebavilo, protože ten název zní dobře, ale v sylabu jsou věci, co mě vůbec nezajímají*". A obecně o tom, jak funguje vysoká škola asi od starších kamarádů

8. Byl pro tebe přechod ze střední na vysokou školu náročný?

Nebylo to tak náročné, jak jsem si myslela. V mnoho ohledech mi to spíš vyhovovalo. Mně přijde, že svým způsobem to byla úleva, protože jsem konečně začal dělat něco, co mě baví, a protože to mělo ten systém jasně daný. Člověk ví, že má zkouškový, že má zkoušku tehdy a tehdy. Nemusí se bát, že mu někdo dá nějakou přepadovku nebo něco takového a zároveň i styl toho jednání mi přijde, že je úplně jiný. Jako když má člověk dobrý vyučující na vysoké škole, tak se k němu chovají opravdu jako ke kolegovi, a ne jako na střední. Takže těžké to bylo v tom, že je to jiný systém, ale upřímně mě zpětně to mnohem víc vyhovuje. Jsem mnohem spokojenější.

4 Odpovědi z elektronického dotazníku

Odpovědi z dotazníku:

Označení studenta	Co studuješ za VŠ a fakultu?	V jakém jsi ročníku:	Tvůj věk:
1	FF UK	Druhý	
2	FF MUNI	Druhý	24
3	FF UK	Druhý	27
4	FF UK	Druhý	22
5	FF UK	Druhý	22
6	FF UK	Druhý	21
7	FF UK	Druhý	21
8	UK, Andragogika a personálnì řízení	První	19
9	FF UK	První	29
10	FF UK	První	19
11	FF UK	Třetí	21
12	FF UK	Třetí	24
13	UK, 3.lékařská fakulta	Třetí	21

Označení studenta	Co si představuješ, když se řekne kvalitní výuka?	Jak by měla, podle tvého názoru, vypadat dobrá přednáška?
1	Výuka, ze které si něco odnesu, nenudím se, domácí práce pro mě není devastující, přednáška doplněná o seminář, individuální přístup...	Strukturovaná, učitel by měl být akční, umět pracovat se svým hlasem a s časem.
2	Omezená frontální výuka, adekvátní seminární úkoly, komunikace učitele a studentů	Samostatná příprava studentů dopředu, diskuse na dané téma, aktivity
3	Výuka s jasným přínosem, nejlépe nějaká vyvážená kombinace odborné teorie a alespoň tlumočené praxe od profesionála z oboru.	Věcná, relativně stručná ale se zajímavostmi a postřehy z praxe, odříkaná z paměti někým, kdo ví, o čem mluví. Nahlas, se správným přednesem, nepřetahující.
4	Seznámení s probíranou látkou interaktivním způsobem	Měla bych si z ní něco odnést
5	Zajímavý výklad, motivované studenty v lavicích, kteří nejsou na mobilech a facebooku, učitele, který přednáší o něčem praktickém, třeba i práci ve skupinkách, diskuse	Student by si z ní měl něco odnášet, měla by ho něčím inspirovat, v něčem posunout, třeba i nadchnout pro samostudium (knížky), měla by ale taky být podkladem pro zkoušku (nemám ráda, když se zkouší z něčeho, co na hodině vůbec nezaznělo a my jsme si to měli dostudovat)
6	Kvalitní vyučující, kvalitní materiály, ze kterých se vychází (skripta, papírový/obrazový materiál, prezentace, nebo i jen dobře strukturovaná a srozumitelná přednáška...)	Srozumitelný výklad, ideálně i dobře zpracovaná skripta/handouty...
7	Výuka, která obsáhne látku. K čemu je povinná docházka, když na zkoušku se musím učit odjinud a přednášky rozšiřují učivo? Kvalitní výuka by také měla vycházet z nějakých podkladů (např. skripta, prezentace), které si mohu prostudovat.	Hlavně poutavá. Udržet pozornost hodinu a půl není vždy snadné, ale když vyučující mluví pomalu, koktá, zadrhává se nebo má obecně nekoherentní projev, prakticky pro mě nemá cenu na přednášku chodit, protože si z ní nic neodnesu. A pokud vyučující mluví potichu a je v učebnice mikrofon, měl by ho zapnout (a nevzdalovat se z dosahu mikrofonu).
8	Interaktivita, použitelnost do praxe, aktuálnost informací	Interaktivní, zapojení vlastních zkušeností lektora i studentů, s přestávkou, pokud je přednáška delší než 1.5 hodiny
9	Zajímavé podnětné předávání zkušeností a znalostí.	Problematizující jednotliviny spojované do logických celků

Označení studenta	Co si představuješ, když se řekne kvalitní výuka?	Jak by měla, podle tvého názoru, vypadat dobrá přednáška?
10	Poutavé, hodně příkladů, využití obrázků nebo videí, ideálně lidé z praxe	Viz předchozí otázka
11	Vyučující, který rozumí svému oboru, ale vědomosti umí i předat ostatním, zapojení studentů do hodiny	Základem je vyučující, který danému tématu opravdu rozumí, oceňuji prezentaci, aby studenti stihali psát, ale ne takovou, aby se z ní četlo, důležité je zapojení studentů do výuky např. otázkami, prezentaci, kterou vypracuji (nejlépe ve skupině)
12	Výuka, která člověka donutí se nad látkou zamyslet.	Přehledná struktura, možnost získání materiálu – handout, do kterého si člověk může doplňovat poznámky
13		Dobrá přednáška by měla mít jakýsi spád, měla by udržet mou pozornost až do konce s tím, že si po odchodu budu pamatovat většinu toho, co se řeklo, ideálně už mít z přednášky vhodné zápisky, aby si to člověk mohl kdykoli prolítnout. Mělo by to být to, že když člověk odchází, tak si může říct, že to bylo fajn, že to byl dobře investovaný čas.

Označení studenta	Jak by měl, podle tvého názoru, vypadat dobrý seminář?	Jak by mělo, podle tvého názoru, vypadat dobré cvičení?
1	Záleží na oboru, ale mělo by se při cvičení dostat na každého, každý by měl mít možnost se vyjádřit, že něčemu nerozumí a dostat odpověď.	
2	Diskuse, praktické uplatnění znalostí, zkušenosti z praxe	
3	Přátelský, otevřený všem názorům a připravený upřesnit nebo vyloučit některé mylné dojmy účastníků, vedený profesionálem s pedagogickými schopnostmi. Měl by dávat prostor všem, nenásilně nabádat k vyjádření i tišší typy, ale nenutit mluvit ty, kterým by to opravdu dělalo problém.	
4		
5	Málo studentů (10-15 osob), aktivní zapojení do výuky, diskuse, řešení problémů	Studuji psychologii, cvičení (představuju si hodiny, kdy se něco trénuje) jsme měli asi jen na statistice, vadilo mi, že učitel na tabuli jen počítá rychle jeden příklad za druhým, někteří vůbec na tabuli nevidí, že je výklad zmatený a nestíháme ho chápat.

Označení studenta	Jak by měl, podle tvého názoru, vypadat dobrý seminář?	Jak by mělo, podle tvého názoru, vypadat dobré cvičení?
6	To samé, plus praktické příklady, na kterých se daná látka dá srozumitelně demonstrovat/procvičit	
7	Tak zaprvé by se měl vypisovat dostatek seminářů, aby se do nich každý dostal a skupina se zároveň vešla do učebny. Měla by probíhat zajímavá debata, opět hodně pomůže, když lidé mluví koherentně. A téma by mělo souviset s látkou, ne odbíhat, abych na konci semestru zjistila, že u zkoušky je něco úplně jiného.	Mám zkušenost z MFF UK. Vedoucí cvičení by měl být schopen látku vysvětlit a studentům pomoci. Mladší (doktorandi) s tím problém nemívají, ale starší ano. Často si mysleli, že z gymnázií umíme něco, co už dávno v osnovách není – a ne všechny školy mají volitelné semináře matematiky. Studenti se pak v látce hodně ztráceli.
8	Opět interaktivní, diskuse, hry, projekty, praktická cvičení	
9	Rozebírající různé pohledy na danou látku	Nabízející dostatečný čas a vedení na jednotlivé pokusy
10	Viz. předchozí otázka	Nemohu hodnotit
11	Velmi aktivní, vyučující by se neměl nechat odradit tichem a neodpovídáním na otázky, měl by mít více strategii na zapojení studentů, taky pro mě bylo užitečné, když shrnul nejdůležitější body přednášky a daného tématu	Nemám cvičení
12	Plodná diskuze, spousta vyučujících chce mít na semináři diskuzi, ale neumí je moderovat. Dát studentům dostatečný prostor pro vyjádření vlastních názorů, ale zároveň na názory reagovat. Přílišná volnost potom znamená, že si člověk donese názory 10 spolužáků, ale vlastně neví, jestli jsou správné/přínosné.	Cvičení by mělo procvičovat prakticky teorii probíranou na přednášce, tj připravené handouty a podobně, psát zadání na tabuli/diktovat vážně není ideální.
13	Tady záleží, jaký typ semináře. Ale tak všeobecně, asi by to mělo být trochu zajímavější a intenzivnější než přednáška, pro méně lidí, možnost otázek.	Cvičení myslím by měla být hlavně praktická, opravdu si něco vyzkoušet a naučit se.

Označení studenta	Jaký by měl být ideální vyučující na přednášce?	Jaké způsoby výuky by ti pomohli přiblížit/zprostředkovat praxi tvého oboru?
1	Práce s časem, s hlasem, se studenty, měl by být aktivní a neznít nudně.	Praktická výuka, stáže
2	Otevřený názorům, flexibilní, naslouchá studentům	Externista z praxe
3	Pedagogické schopnosti, vyrovnaný temperament, neměl by soudit individuální specifika studentů (např. vzhled, hodnoty...) ani schopnosti, měl by mít přirozenou autoritu a zároveň být milý a otevřený otázkám.	Exkurze do knihoven a přednášky od profesionálů z oboru.
4	Otevřený, charismatický, poutavé vyjadřování	Projekty
5	Udržuje oční kontakt, přednáší víc z hlavy než z prezentace, přednáší strukturovaně, systematicky seznamuje žáky s tématy oboru/oblasti	více (povinně) volitelných předmětů, ve kterých bychom si mohli vyzkoušet praxi psychologů
6	Měl by mít autoritu, na přednáškách se vše snažit srozumitelně vysvětlit a dát prostor na otázky. Látku by měl mít samozřejmě perfektně zvládnutou... Žádné "dohledám si doma".	Konverzační hodiny
7	Důležitý je pro mě mluvený projev, když nedokáže vyučující říct ani jednu souvislou větu nebo mluví opravdu pomalu, přednáška je automaticky nudná, i kdyby téma bylo zajímavé.	
8	Charismatický, vůdčí typ, respektovaný studenty, přesto přístupný soukromým schůzkám a nápomocný při potížích. Odborník v oboru s praxí v oboru, ne pouze vystudovaný doktor.	Projekty, diskuse, exkurze, film, názorné ukázky
9	Vzdělaný, asertivní, schopný problematizace látky	Volno na knihovnu

10	Neměl by utíkat od téma, jasně by si měl stanovit, jak bude přísný a neměnit, schopný odpovědět na otázky o tématu.	
11	Musí rozumět látce a musí umět ji podat zajímavě, vyznačí, co je opravdu důležité, co je okrajové, měl by být autoritativní, ale ochotný pomocí, když někdo něčemu nerozumí	Návštěva míst spojená s mou výukou (pro mě studenta politologie – Brusel)
12	Měl by být autoritativní, ale zároveň otevřený diskuzi, pedagog, který si myslí, že všechno ví a je neomylný je to nejhorší, co člověka může na VŠ potkat. Není ideální, aby byl příliš kamarádský, ale ani ne odtažitý. Jako u všeho je důležité umět to vybalancovat	Při analýze literárního textu bych ocenila, kdyby vyučující někdy začali sami.
13	Dobrý řečník, systematický, nadšený do tématu, aspoň trocha autority, komunikující s posluchači. Někdo, kdo tě zaujme, i když bys nikdy neřekl, že to bude zajímavé.	Máme praktická cvičení v nemocnici a to myslím, že je asi ono.

Označení studenta	**Jaké činnosti tě nejvíce zapojí do výuky?**	**Jakým způsobem se ve výuce naučíš nejvíce nových věci/znalostí?**
1	---	Musí mi to projít rukou, vytvářím si testy s otázkami, které by se mohly v testu vyskytnout.
2	Omezení frontální výuky, menší počet studentů	Praktické zkušenosti, aktivity
3	Konzultace názorů a návrhů na určité téma.	Upřímně chybováním. Pokud řeknu/napíšu něco špatně a jsem opraven, pamatuji si to poté mnohem lépe. Každopádně nejlépe se zapamatuji informace zprostředkované hlasem i obrazem v nějaké dobře graficky zpracované prezentaci bez překlepů a hrubek.
4	Diskuze, aktivita, skupinová práce	Spojení s praktickou situací – něco, co jsme již zažila ve svém životě

Označení studenta	Jaké činnosti tě nejvíce zapojí do výuky?	Jakým způsobem se ve výuce naučíš nejvíce nových věci/znalostí?
5	Diskuse ve skupinách	Když mě zaujme téma, týká se to něčeho skutečného, co se mi děje v životě, a dostanu nějaké vysvětlení (to je asi dost specifické v psychologii), ale obecně by se dalo říct, když na základě přednášky začnu rozumět světu okolo sebe, to si dobře pamatuju
6	Diskuze	Když mě látka zajímá. Jiný fígl na sebe nemám.
7	Debata, popř. zadaná četba na literární semináře.	Pokud si mám něco zapamatovat, musím to slyšet a zapojit do kontextu. Proto jsou pro mě důležité dobré přednášky nebo kvalitní skripta. Pomáhá mi psát si poznámky a porovnávat je s dostupnými materiály (včetně prezentací).
8	Kontroverzní otázky v diskusi	Projektem, zapojením důvtipu, příklady z praxe, "osobni" kontakt s vylučujícím – navázání očního kontaktu, vzájemná reakce na názor k tématu
9	Rozebírání textu v diskusi	Diskusí
10	Hry, Konverzace se spolužáky (studuji jazykový obor)	
11	Prezentace, debata, konverzace ve dvojicích.	Vypsáno o bod výše
12	otevřená diskuze, kde vyučující nechává prostor pro vyjádření, ale zároveň diskuzi moderuje.	rozbor přímo na semináři
13	Když si máme něco prakticky vyzkoušet.	Nejspíš, když to slyším na přednášce, nebo si to přečtu a pak to někde využiji, nebo zopakuji, řekněme třeba, když mi to pomůže pochopit něco dalšího, že si to dám do souvislostí.

Označení studenta	Jaké informace jsi měl o vysoké škole a svém oboru, než jsi do něj nastoupil(a)?	Jak složitý/snadný byl pro tebe přechod na vysokou školu? V čem konkrétně?
1	Téměř jsem nevěděla, do čeho jdu.	Nebylo to tak hrozné. Vadí mi jenom časové rozvržení výuky, která se odehrává k večeru.
2	Slabé	Snadný, první studium bylo na PedF – středoškolský přístup
3	Poměrně malé. Univerzitu Karlovu jsem samozřejmě znal, včetně filozofické fakulty, ale nevěděl jsem žádné podrobnosti. Pro svůj obor jsem se rozhodl bez delšího předchozího plánování.	Téměř vůbec složitý. Studoval jsem gymnázium dálkovou formou s pololetními zkouškami a jelikož jsem nyní kombinovaným studentem, forma studia moc nezměnila.
4	Podrobné	Snadný, těšila jsem se
5	poměrně dobré, věděla jsem, jak dlouho budu studovat a jaká bude moje kvalifikace. Moc jsem ale nevěděla, na jakou oblast v psychologii se chci soustředit, a to nevím ani teď v druháku	Docela složitý, měla jsem najednou hodně volného času, a ještě k tomu jsem se přestěhovala do samostatného bytu, připadala jsem si dost osaměle, a ještě k tomu jsem dost introvert, takže jsem delší dobu hledala nové kamarády v nové třídě. Ale do půl roku to už bylo dobré.
6	Minimum. Na všechno jsem si přišla sama	Docela snadný, jen sis mě trápí dnes a denně.
7	Nahlížela jsem do studijních plánů, navštívila jsem akce pořádané fakultou a ústavem, tušila jsem, co budu muset udělat, abych odpromovala. Na UK jsem předtím studovala jinde, praktické věci kolem UK (stipendia apod.) jsem znala díky MFF, která má dost blbuvzdorné návody.	Složité bylo zvyknout si na odlišný styl výuky i zkoušení, lépe si zorganizovat čas, smířit se s tím, že se mi předměty kříží a budu přebíhat mezi budovami, rozhrnujíc davy turistů.
8	Myslela jsem, že dostatečné, ale byla jsem negativně překvapena.	Snadný, nebylo lehké se rozloučit se třídou z osmiletého gymnázia, co se studia týče, jsem však nezpozorovala žádný problém.
9	Základní mlhavé	Přechod z techniky na humanitní studia je porod
10	Měla jsem dostatek informací díky webu, dní otevřených dveří a podobně. Hlavně teda o dánských studiích, o politologii trochu míň	Horší jsou spíš věci kolem. Naučit se myslet na to, aby vše bylo zařízeno, abych měla dost peněz

11	Téměř žádné	Přechod samotný nebyl těžký, spíše mě překvapilo, co všechno obnáší moje obory, před VŠ jsem si o nich nedokázala udělat představu
12	velmi zkreslené	tohle je moje druhé studium na VŠ, takže přechod nebyl tak náročný, první rok na první VŠ byl šok.
13	Informace od starších spolužáků, něco o systému výuky.	Složitý. Nejen ve změně školy (systém výuky, nepravidelný rozvrh), ale hodně i změna prostředí, noví lidé všude, přechod od bydlení s rodiči, od jakéhosi zavedeného stereotypu.