

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Katedra pedagogiky

# **Diplomová práce**

Bc. Anežka Charvátová

**Domácí příprava ve vysokoškolské výuce**

Individual preparation in university education

Praha 2021

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

### **Poděkování:**

Mé poděkování patří Doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc., vedoucí mé diplomové práce, za odborné vedení, za cenné rady, trpělivost, vstřícnost a ochotu, kterou mi během mého psaní této práce věnovala.

Ráda bych také poděkovala RNDr. Martinu Loebelovi CSc. a PhDr. Janě Slezákové, Ph.D. za podporu a radu při vyhodnocování výzkumu. PhDr. Zuzaně Majstrové za pomocnou ruku a další oko při korektuře. A v neposlední řadě své rodině, která ve mně věřila a podporovala mě při cestě studiem i při psaní závěrečné práce.

Velký dík patří také všem studentům, kteří se věnovali vyplnění dotazníku, a tím poskytli podklady pro tuto práci.

**Prohlášení:**

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

V Praze, dne 8. srpna 2021

Bc. Anežka Charvátová

## **Abstrakt**

Diplomová práce se snaží o poskytnutí vhledu a informací na téma domácí přípravy ve vysokoškolské výuce. Cílem práce je poskytnout ucelené teoretické podklady, týkající se domácí přípravy ve vysokoškolském prostředí. Záměrem bylo ověření daných hypotéz, které se týkají jednotlivých aspektů domácí přípravy vysokoškolských studentů.

Práce je koncipována do teoretické a empirické části. V teoretické části jsou zmíněny základní informace týkající se pojmu domácí přípravy a vymezení charakteristik a specifik terciárního studia jako takového. Dále jsou zmíněny také metody výuky, zpětná vazba a samostatnost daných studentů, tato témata navazují na výzkumnou část práce. Teoretická část vychází z odborné literatury.

Empirická část byla postavena na kvantitativním výzkumu, který definuje, jak probíhá současná domácí příprava vysokoškolských studentů, zda může být stanovena typická charakteristika tohoto typu studia, a zda může být v této oblasti stanovena nějaká odlišnost mezi technickými a humanitními obory. Sběr dat proběhl za pomoci dotazníkového šetření, které bylo následně statisticky vyhodnoceno. Respondenti byli osloveni náhodně za pomoci sociálních sítí a fór jednotlivých univerzit. Kritériem pro vyplnění dotazníku bylo pouze aktuální studium na univerzitě humanitního či technického typu.

K hlavním závěrům patří, že vysokoškolští studenti se domácí přípravě věnují nárazově a volba studijních technik nezávisí na zvoleném studijním oboru. Vysokoškolští studenti nejvíce využívají: úkolů, zadání, zamyšlení, práci na seminárních pracích a oporu ve vlastních materiálech, které poskytuje výsledná tabulka výzkumu, kde jsou uvedeny studijní techniky dle skutečné frekvence jejich využívání u vysokoškolských studentů.

## **Klíčová slova**

Domácí příprava, samostudium, vysokoškolská výuka, vysokoškolská pedagogika, metody výuky, kvantitativní výzkum, dotazník

## **Abstract**

This diploma thesis aims to provide a rounded view of and information pertaining to the concept of individual preparation as part of a student's university education. The goal is to deliver wholesome theoretical materials in relation to individual preparation as part of a student's university education. The aim was to test the given hypothesis, which deal with the individual aspects of the individual preparation of university students.

The work is split into a theoretical and practical section. The theoretical component covers definitions of concepts covering individual preparation as well as signposting university teaching itself. Further, it mentions teaching methods, feedback loops and the independence of the students themselves. These themes form the foundation of the practical section. The theoretical element has its basis in topical literature.

The empirical section of the work stems from quantitative research, which defines how current individual preparation occurs in university students, whether it can be seen as typical for this type of education and whether there are any differences when it comes to considering degrees in either technical areas or the humanities. Data was gathered via questionnaires, which were then statistically analyzed. Respondents were approached randomly via the social media and forums of individual universities. The only criteria of eligibility was being a current student at university working towards a degree in either a technical area or in the humanities.

The study's main finding was, that students allocate time to individual study purposefully and that the type of study technique does not rely on the type of degree they are working towards. University students mostly use: homework assignments, the brief, creative thinking, work on essays and independent research. This is outlined in the results table of the study, which also outlines the frequency of use of each technique.

## **Key words**

Individual preparation, independent study, university teaching, university pedagogy, teaching methods, quantitative research, questionnaire

# OBSAH

ÚVOD	8
CÍLE A METODIKA	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ÚVOD	11
2 VYSOKÁ ŠKOLA A JEJÍ SPECIFIKA	13
2.1 POJEM A VYMEZENÍ POJMU VYSOKÁ ŠKOLA	13
2.2 SPECIFIKA VYSOKOŠKOLSKÉHO STUDIA	14
2.3 PROBLEMATIKA VZDĚLÁVÁNÍ	19
3 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA	24
3.1 POJMY	24
3.2 CHARAKTERISTIKA DOMÁCÍ PŘÍPRAVY	25
3.3 ZÁKLADNÍ PRINCIPY VYSOKOŠKOLSKÉ VÝUKY	27
<i>Kvalita výkladu a ovlivňování studijních zájmů studentů</i>	27
<i>Zájem o studenty, respektování studentů a jejich učení</i>	28
<i>Vhodné hodnocení a zpětná vazba</i>	29
<i>Jasně cíle a intelektuální podněty</i>	29
<i>Učení se od studentů</i>	30
3.4 STUDIJNÍ FORMY NA VYSOKÉ ŠKOLE	31
3.4.1 <i>Přednáška</i>	31
3.4.2 <i>Seminář</i>	33
3.4.3 <i>Cvičení</i>	33
3.4.4 <i>Praxe</i>	34
3.4.5 <i>Exkurze</i>	34
3.4.6 <i>Konzultace</i>	35
3.4.7 <i>Samostudium</i>	35
3.4.8 <i>E – learning (on-line výuka)</i>	37
3.5 STUDIJNÍ TECHNIKY/METODY NA VYSOKÉ ŠKOLE	37
3.5.1 <i>Výklad</i>	38
3.5.2 <i>Skupinová práce</i>	39
3.5.3 <i>Samostatná práce</i>	41
3.5.4 <i>Kompozice – esej, seminární práce</i>	42
4 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI	44
EMPIRICKÁ ČÁST	45
5 POPIS VÝZKUMU	45
5.1 CÍL VÝZKUMU	45

5.2	NÁHLED DO VÝZKUMU	46
5.3	HYPOTÉZY	47
<b>6</b>	<b>METODY SBĚRU DAT A JEJICH ANALÝZA</b>	<b>48</b>
6.1	VÝZKUMNÝ VZOREK	48
6.2	METODA SBĚRU DAT	49
6.3	METODA ANALÝZY DAT	50
<b>7</b>	<b>VLASTNÍ VÝZKUM</b>	<b>52</b>
7.1	OTÁZKA Č. 1: OBOROVÉ ZAMĚŘENÍ	52
7.2	OTÁZKA Č. 2: STUDENTI SE VĚNUJÍ DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ NÁRAZOVĚ NIKOLI PRAVIDELNĚ (HYPOTÉZA 4: STUDENTI SE VĚNUJÍ DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ NÁRAZOVĚ NIKOLI PRAVIDELNĚ.)	52
7.3	OTÁZKA Č. 3: CO VNÍMÁŠ JAKO DOMÁCÍ PŘÍPRAVU	54
7.4	OTÁZKA Č. 4: STUDIUM A DOMÁCÍ PŘÍPRAVU STUDENTA NEOVLIVŇUJE ZADÁVÁNÍ ÚKOLŮ OD VYUČUJÍCÍCH (HYPOTÉZA 3: STUDIUM A DOMÁCÍ PŘÍPRAVU STUDENTA NEOVLIVŇUJE ZADÁVÁNÍ ÚKOLŮ OD VYUČUJÍCÍCH).55	55
7.5	OTÁZKA Č. 5 : STUDENTI NEDOSTÁVAJÍ DOSTATEČNOU ZPĚTNOU VAZBU OD VYUČUJÍCÍCH V OBOU TYPECH OBORŮ (HYPOTÉZA 2: STUDENTI NEDOSTÁVAJÍ DOSTATEČNOU ZPĚTNOU VAZBU OD VYUČUJÍCÍCH V OBOU TYPECH OBORŮ).	57
7.6	OTÁZKA Č. 6 - 14: VOLBA STUDIJNÍCH TECHNIK STUDENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL PŘI DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ NEZÁVISÍ NA ZVOLENÉM STUDIJNÍM OBORU (HYPOTÉZA 1 : VOLBA STUDIJNÍCH TECHNIK STUDENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL PŘI DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ NEZÁVISÍ NA ZVOLENÉM STUDIJNÍM OBORU).	59
7.6.1	<i>Otázka č. 6: Pracuješ při své domácí přípravě s literaturou?</i>	60
7.6.2	<i>Otázka č. 7: Zpracováváš při své domácí přípravě seminární práce či referáty?</i>	61
7.6.3	<i>Otázka č. 8: Vytváříš při samostudiu prezentace?</i>	62
7.6.4	<i>Otázka č. 9: Pracuješ při své domácí práci s články a periodiky?</i>	63
7.6.5	<i>Otázka č. 10: Procházíš při své domácí přípravě vlastní materiály z přednášek a cvičení?</i>	64
7.6.6	<i>Otázka č. 11: Využíváš při samostudiu studijních dvojic/studijních skupin?</i>	65
7.6.7	<i>Otázka č. 12: Vypracováváš domácí úkoly, zadání na zamyšlení, apod.?</i>	66
7.6.8	<i>Otázka č. 13: využíváš vypsání konzultační hodiny?</i>	67
7.6.9	<i>Otázka č. 14: Využíváš e - learningu či online kurzů?</i>	68
	<b>VYUŽÍVÁNÍ DANÝCH TECHNIK DLE STUDENTŮ</b>	<b>69</b>
<b>8</b>	<b>ZÁVĚR</b>	<b>70</b>
	<b>ZDROJE</b>	<b>72</b>
	<b>SEZNAM TABULEK</b>	<b>75</b>
	<b>PŘÍLOHY</b>	<b>76</b>

## ÚVOD

Téma své diplomové práce *Domácí příprava ve vysokoškolském prostředí* jsem si vybrala hned z několika rozličných důvodů. Sama jsem prošla vysokoškolským vzděláváním, hledala jsem cestu ke správnému uchopení domácí přípravy a jejích specifik ve vysokoškolském věku. Zároveň jsem v době psaní diplomové práce začala pracovat ve školství, kde jsem čerpala cenné zkušenosti a profesní poznání. O problematiku domácí přípravy ve vysokoškolském prostředí jsem se intenzivně zajímala, ale při hledání literárních odborných podkladů jsem došla k závěru, že v současné době není na trhu k dispozici dostatečné množství podkladů na toto specifické téma - domácí příprava v rámci tzv. terciárního vzdělávání.

Při volbě tematického okruhu pro svou diplomovou práci jsem tedy zvolila toto téma, a to především z důvodu rozšíření současného nedostatečného vhledu do této problematiky. Vytvořené teoretické podklady by pak mohly v budoucnu pomoci nejen studentům samotným, ale i stávajícím či budoucím pedagogům.

Tématem diplomové práce je domácí příprava ve vysokoškolském prostředí. Práce se zaměřuje na vymezení pojmů a specifik domácí přípravy na vysoké škole, a také problematice s tím spojené. Zkoumá, do jaké míry se liší domácí příprava studentů oborů humanitních a technických.

V teoretické části této diplomové práce jsem se zajímala o v současné době v této problematice známá teoretická východiska, konkrétně o specifika vysokoškolského studia a o jeho charakteristické rysy, a o domácí přípravu jako takovou. Dále se teoretická část zabývá rozkrytím a popisem jednotlivých studijních metod a technik, které se ve vysokoškolském prostředí v současné době nejčastěji používají.

V empirické části této diplomové práce je prostřednictvím dotazníkového šetření zkoumáno, jak o domácí přípravě smýšlí samotní vysokoškolští studenti, a zda existuje nějaká typická charakteristika vysokoškolského samostudia. Již dopředu jsem si byla dobře vědoma toho, že domácí příprava se odvíjí nejen od zodpovědnosti, přístupu a osobnostních charakteristik každého jednotlivého studenta, ale i od typu zvolené vysoké školy. Jak je v současné době již obecně známým faktem, vysoké školy se od sebe mohou i velmi odlišovat, a to nejen náročností, ale i nutností domácích příprav. Z toho důvodu se empirická



část diplomové práce soustředila na porovnání dvou rozdílných oborů, v našem případě humanitního a technického oboru, a to konkrétně se záměrem vyvrátit či potvrdit shody či rozdíly v aspektech pojetí domácí přípravy.

V empirické části diplomové práce je popsána metodologie samotného výzkumu, následně je detailně popsán samotný výzkumný vzorek, a část obsahuje i vyhodnocení dotazníkového šetření mezi studenty.

## CÍLE A METODIKA

Za hlavní cíl si tato diplomová práce klade především vytvoření jakýchsi ucelených teoretických podkladů, týkajících se domácí přípravy ve vysokoškolském prostředí. Vytvoření těchto podkladů by mělo poskytnout teoretický základ nejen pro studenty samotné, ale i pro budoucí či stávající pedagogické pracovníky.

Cílem praktické části této diplomové práce bude zjištění, jak o domácí přípravě smýšlí samotní vysokoškolští studenti, a zda je možné na základě jejich odpovědí, sepsat konkrétní a typické charakteristiky vysokoškolského samostudia. Jelikož mi bylo, jako autorce této diplomové práce, již zpočátku jasné, že pohled jednotlivých studentů na samostudium se odvíjí od mnoha různých faktorů, ať jsou to již jejich osobnostní předpoklady (přístup, motivace, zapálenost či povaha samotných studentů), nebo i vnější faktory, jako typ a náročnost zvolené vysoké školy, byl vytyčen i další cíl této diplomové práce, a to porovnat dva velmi rozdílné studijní obory, a to konkrétně humanitního a technického oboru, se záměrem vyvrátit či potvrdit shody či rozdíly v aspektech pojetí domácí přípravy studenty těchto dvou oborů.

V této diplomové práci bylo využito dostupné škály primárních i sekundárních českých i zahraničních, většinou však česky psaných zdrojů. S ohledem na relativně úzkou nabídku sekundární literatury spoléhá práce na veřejně dostupné primární zdroje, jako jsou odborné knihy a odborné články z vědeckých časopisů.

Pro tuto diplomovou práci byl vybrán z oblasti teoretických přístupů v pedagogické vědě přístup tzv. empiricko-analytický. Takovéto pojetí pedagogické vědy nepracuje s normativními úvahami jako faktory analýzy určité problematiky a omezuje se tudíž na „objektivní“ a „subjektivní“ hlediska reality, která jsou uchopitelná „neutrálními“ nástroji.

V metodologii jsem pro tuto diplomovou práci využila dotazníkové šetření. Dotazník byl sestaven přímo pro potřeby diplomové práce a zahrnoval cíle práce, celkový záměr i problematiku zkoumané oblasti.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Úvod

Vysoká škola představuje vzdělávací instituci, která poskytuje tzv. terciární vzdělání. V České republice i na celém světě představuje právě vysoká škola a její potencionální úspěšné zakončení nejvyšší milník celé vzdělávací soustavy. Vysoká škola představuje jedinou vzdělávací instituci, která je oprávněna udělovat tzv. akademické tituly úspěšným absolventům. V České republice můžeme v současné době rozlišovat několik typů vysokých škol, a to podle toho, kdo tyto vysoké školy zřizuje, spravuje a vlastní. Z tohoto pohledu se rozdělují vysoké školy na veřejné, státní a soukromé.

Výuka na těchto vysokých školách, bez ohledu na to, kdo je vlastní, má svá vlastní specifika. Vysoké školy navštěvují povětšinou mladí adolescenti, kteří úspěšně ukončili sekundární vzdělání v podobě střední školy, a to s maturitním vysvědčením. Tito mladí dospělí studují terciární stupeň vzdělávacího systému nejčastěji ve věku 18-25 let, což samo o sobě představuje věkové období, které je kvalitativně odlišné od adolescence.

Od středoškolského vzdělávání se studium na vysoké škole velmi odlišuje, a to jak již celkovou strukturou celého vzdělávání, vzdělávacími formami i technikami, přístupem vysokoškolských pedagogů, tak i nároky na samotné studenty. Zatímco na střední škole probíhala výuka zpravidla pouze ve vnějším prostředí, tedy v prostorech samotné střední školy, od vysokoškolských studentů je vyžadována vysoká míra samostatnosti, samostudia a domácí přípravy. Studenti vysokých škol jsou více zodpovědní za své studijní výsledky. A o tom, jakých hodnot budou studijní výsledky nabývat, rozhodují právě převážně studenti sami, a to konkrétně svou vlastní snahou, svou pílí a domácí přípravou.

A právě domácí příprava a samostudium představují dva základní pojmy, o které se budeme v této diplomové práci zajímat. Samostudium představuje, jak již jeho samotný název napovídá, individuální studium, které je prováděno konkrétním jedincem, a to s využitím různých edukačních prostředků, v prostředí jiném, než jsou prostory konkrétní vzdělávací instituce. Tento typ studia je prováděn na základě dobrovolného rozhodnutí samotného studenta, a to z toho důvodu, že chce tento konkrétní student nabýt konkrétních dovedností, chce se sám o konkrétní události či o konkrétním učivu dozvědět více informací nebo proces samostudia vyžadují jiné okolnosti (v případě distanční výuky). Samostudium představuje

v současné společnosti vysoce důležitý a nezbytný proces, který zabezpečuje celoživotní učení/vzdělávání.

Domácí příprava pak představuje konkrétní aktivitu, ke které dochází mimo školní vyučování. K domácí přípravě nemusí docházet pouze v domácím prostředí, ale může probíhat kdekoli, kde se student vyskytuje, a kde je mu příjemné se vzdělávat (domov, vysokoškolská kolej, studovna, kavárna, knihovna, aj.). Domácí příprava, jak již název samotný napovídá, disponuje podobou cílené přípravy na školní vyučování. Jedná se většinou o plnění zadaných domácích úkolů, dělání si výpisků a poznámek, opakování si probrané látky, psaní esejí či seminárních prací. Domácí přípravu nejčastěji iniciuje učitel či pedagog, někdy i rodiče. V případě zodpovědných a motivovaných studentů může být tato aktivita iniciována i samotnými studenty.

## 2 Vysoká škola a její specifika

### 2.1 Pojem a vymezení pojmu vysoká škola

Pojem vysokého školství je teoreticky i prakticky velmi rozšířen. Nejen, že můžeme teoretický popis pojmu vysokého školství najít v mnoha publikacích, ale vysoké školství disponuje i svým vlastním zákonem, ukotveným v českém právním řádu. Konkrétně se jedná o zákon číslo 111/1998 sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, kde najdeme vymezení veřejného a soukromého školství, studijní programy, informace o studentech, hodnocení, akreditacích, a další.

Výuka na vysoké škole se odlišuje od jiného školství (mateřské, základní, střední) mnoha způsoby. Dle Bednařikové můžeme odlišnosti sledovat nejen v cílech, obsahu, systému či v organizaci výuky (Bednařiková, 2015, s. 11). Odlišnost je především ve věku studentů.

Jak již bylo zmíněno v úvodní části této diplomové práce, studia na vysoké škole se nejčastěji účastní jedinci ve věkovém období 18–25 let. Právě tento věk bývá americkým psychologem J. J. Arnettem označován za specifické vývojové období, které je kvalitativně odlišné od plné adolescence. Toto období je odborníky označováno pojmem „emerging adulthood“, jenž by se dal do češtiny volně přeložit jako „vynořující se dospělý“. Pro období „vynořujícího se dospělého“ je charakteristické experimentování a zkoumání vlastní identity, a to zejména v oblasti kariéry (školy a zaměstnání) a partnerských vztahů. Je to také období velkých změn a nestability, které s sebou zároveň nese i nekonečné množství možností. Jedinci v něm často procházejí změnami, jakými jsou například časté stěhování, střídání zaměstnání či navazování nových mezilidských vztahů (Arnett, 2011, s. 24).

Terciární školství můžeme vymežit jako návazné vzdělání po úplném ukončení střední školy. Terciární školství je v České republice realizováno vysokými školami a vysokými odbornými školami (Průcha, 2009, s. 86). Vysoké školy jsou v rámci České republiky děleny podle několika kritérií. Podle typu školy rozlišujeme vysoké školy na univerzitní a neuniverzitní. Univerzity mají vedle funkce vzdělávací i významnou funkci vědecko-badatelskou. Univerzitní vysoké školy se člení na fakulty, které se dále dělí na jednotlivé katedry nebo jednotlivé ústavy. Univerzity mohou uskutečňovat všechny typy studijních programů (tj. bakalářský, magisterský i doktorandský). Vysoké školy

neuniverzitního typu uskutečňují především bakalářské a magisterské studijní programy. Na rozdíl od univerzitních vysokých škol se nečlení na jednotlivé podkategorie ve formách jednotlivých fakult (Zákon č. 111/1998 Sb.).

Podle v současné době platné právní úpravy existují v České republice vysoké školy veřejné, soukromé a státní. Nicméně, podle našeho právního systému a ukotvených zákonů, pouze vysoké školy, popřípadě vysoké odborné školy, představují jediné vzdělávací instituce, které jsou oprávněné udělovat svým úspěšným absolventům akademické tituly (Zákon č. 111/1998 Sb.).

Co se týče studijních programů vysokých škol, každý z těchto stupňů terciárního studia, je zaměřen trochu jiným směrem. Jak píše ve svém slovníku Průcha (2009, s. 86 - 87) studium bakalářské je zaměřeno na pracovní povolání popřípadě na pokračování ve studiu. Student zde načerpá soudobé a teoretické poznatky. Magisterské studium poté pokračuje zaměřením na aplikování teoretických znalostí a jejich realizaci. Doktorské studium je dále zaměřeno na výzkum a vývoj, kdy student samostatně bádá a věnuje se tvůrčí obohacující činnosti. Vysoká škola také dovoluje tři formy studia – prezenční, distanční a kombinovanou.

Současná doba a nastavení vzdělávacího systému ve vyspělých zemích velmi prosazuje vysokoškolské vzdělání. A ačkoliv mnoho odpůrců či skeptiků může říci, že samotné vystudování vysoké školy automatický úspěch nepřináší, dochází během něho k naplnění touhy a projevení skutečných osobnostních předpokladů konkrétního jedince, které může využít v pozdějším praktickém životě. Současná moderní a vyspělá doba, trh práce i zaměstnavatelé již ukončené vysokoškolské vzdělání považují za samozřejmost, pokud chce konkrétní jedinec získat dobře placenou a prosperující pracovní pozici (Bajtoš, 2013, s. 29).

## **2.2 Specifika vysokoškolského studia**

Vysoká škola má svá specifika, a to jak z pohledu studenta, tak i ze strany vysoké školy samotné. Ve velké míře spolu tato specifika, která vysokou školu charakterizují, úzce souvisejí. Ve většině případů nelze úplně oddělit pohled samotných studentů a samotné školy.

*„Výuka na vysoké škole se zásadně odlišuje od středoškolské výuky nejenom cíli, obsahem, systémem, povahou předmětů a organizací výuky, ale také posláním vysoké školy a*

*zvláštností věku vysokoškoláků. Nejde již o adolescenty, ale ani o dospělé v pravém slova smyslu. Přejít na vysokou školu přináší začínajícím vysokoškolákům – nováčkům – sice větší volnost, svobodu a nezávislost, ale i mnoho rizik. Zatímco učení a studium na střední škole probíhalo více s využitím vnějšího řízení, vysoká škola vyžaduje samostatnost a větší zodpovědnost za studijní výsledky.“ (Bednaříková, 2015, s. 11)*

Zahájení vysokoškolského studia představuje významný moment v životě mladého člověka. Úspěšné zvládnutí a dokončení vysoké školy může totiž zásadně ovlivnit další životní směřování každého jedince. V současné době je dokončení vysoké školy bráno jako jakýsi standard, kterým by měl jedinec disponovat, pokud chce získat v praktickém světě vhodnou pracovní pozici. Nátlak je přitom činěn i na vysoké školy samotné, a to především díky rostoucí nezaměstnanosti a neustále se měnící poptávce po absolventech na trhu práce. Vysokým školám je doporučováno inovovat studijní programy s ohledem na uplatnitelnost absolventů a budoucí potřeby společnosti (Vojtová, 1999, s. 78).

Je nutné si uvědomit, že vedle získávání konkrétních potřebných vědomostí a dovedností nabízí svým studentům vysokoškolské vzdělání i jiné hodnoty, které u zaměstnavatelů začínají v současné době dominovat nad pouhým osvojením poznatků. Mezi tyto hodnoty můžeme zařadit osobnostní kvality, ochotu učit se, projevovat iniciativu a adaptabilitu, disponovat vnitřní motivací nebo schopností provést kvalitně provedenou práci (Vojtová, 1999, s. 79).

Hlavní doménu vysokoškolského vzdělávání představuje kognitivní oblast rozvoje osobnostních charakteristik vysokoškolského studenta. Z tohoto hlediska můžeme jeho specifickou pracovní činnost a úsilí zacílené na dosažení studijních výsledků chápat jako tzv. studium. Všeobecně můžeme studium považovat za specifickou a konkrétní aktivitu, intelektuální činnost, která je konkrétním jedincem uskutečňována v určitém období jeho života, a to v rámci institucionálního vzdělávacího prostředí (Mareš, 1998, s. 56).

V rámci této diplomové práce se zabýváme především studiem na vysoké škole, u kterého je nutné si uvědomit, že na rozdíl od primárního a sekundárního vzdělávacího stupně, přechází spíše v tzv. tvůrčí studium. Na vysoké škole probíhá klasická kolektivní výuka, avšak od vysokoškolských studentů je očekávána velká míra následné samostatnosti, a vlastní zodpovědnosti, tedy, že se budou následným samostudiem a domácí přípravou zabírat dobrovolně a rádi i v rámci svého vlastního osobního volna (Mareš, 1998, s. 56).

Druhá zásadní podstata vysokoškolského studia spočívá v tom, že samotné vysokoškolské studium je ve velké míře založené na dodržování termínů odevzdání písemných prací, zkoušek, testů a respektování studijního rozvrhu. Z toho důvodu může mít na potencionální studijní úspěchy velký vliv i schopnost jedince zorganizovat si svůj vlastní čas. Vysoká škola na druhou stranu poskytuje vyšší míru volnosti, studenti docházejí na přednášky, semináře či praktická cvičení, a ve zbývajícím volném čase je jim ponechána velká míra svobody. Student na vysoké škole by si měl umět zorganizovat svůj volný čas tak, aby byl schopen nejen docházet osobně na vyučování, ale také se ve svém volném čase věnovat samostudiu, domácí přípravě a plnění dalších časově omezených studijních aktivit. To, jak si dokáže konkrétní student rozvrhnout svůj čas, plnit zadané úkoly a provozovat samostudium, nazýváme studijní strategií (Mareš, 1998, s. 56).

Právě dobře zvolená studijní strategie představuje na vysoké škole velmi podstatnou a významnou výhodu, a mnohdy také jeden z hlavních důvodů, proč je konkrétní student schopný bez větších problémů úspěšně dokončit vysokou školu. Mareš (1998, s. 58) uvádí, že strategie učení neboli studijní strategie disponuje hned několika důležitými aspekty, konkrétně úkolovým aspektem (obsah, struktura, náročnost úkolu), percepčním aspektem (vnímání situace jako učební), intencionálním aspektem (záměr a plán), rozhodovacím aspektem (volba postupu), realizačním aspektem, a kontrolním a rezultativním aspektem.

S tvorbou studijních strategií souvisí i pojem osobní organizace a sebeorganizace. Oba zmíněné pojmy představují velmi potřebné dovednosti pro studium vysoké školy. Jsou to dovednosti, které patří mezi klíčové kompetence v procesu celoživotního vzdělávání. Sebeorganizace představuje dovednost jedince, řídit čas a zvládat stres. V procesu vzdělávání se je vyzdvihována a odborníky zdůrazňována schopnost správně nakládat s časem a také sebeuvědomění v ohledu rozpoznání stresu a stresových událostí (Price a Maier, 2010, s. 114).

Disponuje-li studující jedinec dovednostmi osobní organizace či sebeorganizace, je schopný řádně fungovat i v reálném životě. Takový jedinec je schopný si každodenní činnosti rozvrhnout a zorganizovat tak, aby je nejen všechny řádně stihl, ale i získal nějaké osobní volno. Jedinec, který těmito dovednostmi nedisponuje, provádí jeden prostý úkol i několik dní, neustále tuto povinnost odkládá a posouvá, čímž se mu začnou kupit povinnosti, které budou neustále odsouvány.



Stejně to platí i v rámci studia, kdy si jedinec, který disponuje dovednostmi sebeorganizace, dokáže rozvrhnout jednotlivé potřebné činnosti v rámci svého volného času, čímž splní všechny požadované termíny i úkoly. Druhou dovedností, která byla zmíněna, je zvládnání stresu, a schopnost na očekávaný i neočekávaný stres vhodně reagovat. Tato vlastnost je pro studium na vysoké škole zásadní, neboť celé vysokoškolské studium, s mnoha zkouškovými situacemi, může být velmi stresující, a ne každý dokáže tento stres správně zvládat a zpracovat.

Zmínění odborní autoři, Price a Maier (2010, s. 119), považují efektivní osobní organizaci spolu se strategií řízení času za jednu z klíčových studijních schopností a dovedností pro úspěšné studium na vysoké škole. Zdůrazňují nutnost plánování času a organizace studijního prostoru a uvědomění si priorit, zejména zvládnání studia a životních cílů v rámci rozvrhu.

Sebeřízení jedince vede podle mnohých autorů k optimálnímu naplňování jeho života. A právě zahájení vysokoškolského studia představuje jakýsi zásadní předěl v životě každého jedince, v rámci kterého tento jedinec přechází od výchovy jinými osobami, k sebevýchově. Během počáteční fáze vysokoškolského studia dochází u jedince ke změnám v jeho prioritách. Ustalování svých priorit zase na druhou stranu vyžaduje optimalizace duševní práce, což vede k již zmíněnému sebeřízení, nastavení si priorit, umění efektivně zacházet se svým volným časem a umět zvládat stresové situace (Bedrnová a kolektiv, 2009, s. 48).

*„Učení jak se učit je schopnost usilovat o sebevzdělávání a vytrvat v tomto úsilí, organizovat si své sebevzdělávání efektivním uspořádáním času a informací jak individuálně, tak ve skupinách. Tato kompetence zahrnuje povědomí o procesu a potřebách vlastního sebevzdělávání, rozeznání dostupných příležitostí ke vzdělávání a schopnost překonávat překážky tak, aby vzdělávání bylo úspěšné. Tato kompetence znamená také získávání, zpracovávání a osvojování si nových znalostí a dovedností i vyhledávání a využívání poradenství.“* (Doporučení Evropského parlamentu, 2006, s. 10).

Se sebeorganizací a schopností umět si správně naplánovat svůj volný čas souvisí i umět si nalézt čas a správně zorganizovat požadovanou domácí přípravu, která představuje zásadní stránku vysokoškolského studia. Všeobecně můžeme říci, že domácí příprava studentů navazuje na přímé vzdělávací působení ve školní vzdělávací instituci, a je nedílnou součástí každodenní přípravy na vyučování, je tzv. druhotným doplňkem, i když v rámci

vysokoškolského studia představuje stejně důležitý prvek, jako primární přímé vzdělávání v budově vysoké školy. Díky práci na domácích zadáních, seminárních pracích, esejí či pouhému zopakování probírané látky dochází k efektivnímu a účinnému propojování formálního (školního) a neformálního (mimoškolního) učení. Domácí příprava kloubí dohromady veškeré aktivity studentů, které jsou vyžadovány školou, nebo praktikovány dobrovolně studentem samotným, a cíleně směřují k podpoře školní výuky, které student vykonává mimo školu, tedy v domácím prostředí, na vysokoškolské koleji či knihovně (Šulová, 2014, s. 14).

V předcházejících odstavcích této práce jsem se zaměřovala především na studenty, na jejich osobní charakteristiky, přístupy k vysokoškolskému studiu, a na charakteristiku vysokoškolského studia jako takového. V kapitolách následujících se zaměříme na další významnou proměnou ve vysokoškolském studiu, kterou představuje osobnost pedagoga. Ze svých vlastních zkušeností vím, že učí-li konkrétní předmět pedagog, ke kterému jeho žáci vzhlížejí, a mají ho v oblibě, pak mají mnohem vyšší motivaci a zájem tento předmět navštěvovat, a úspěšně ukončit.

Pedagog všeobecně představuje velmi důležitou osobnost v životě každého jedince, a to ať již v pozitivním, tak i negativním slova smyslu. Pedagog ovlivňuje své žáky, předává jim své zkušenosti, formuje je a může na jejich budoucí život velmi silně zapůsobit. Mnohým z nás se i v dospělosti zdají noční můry o tom, jak nás přísný a neoblíbený profesor zkouší před tabulí před zraky našich spolužáků, a celou situaci máme i po několika desítkách let v živé paměti. Pedagog také zásadním podílem spoluutváří klima neboli celkovou náladu a atmosféru v konkrétní studijní skupině (Čapek, 2008, s. 7).

Na učitele je v současné době kladena celá řada nároků, které by měl splňovat, chce-li se stát úspěšným a studenty oblíbeným pedagogem, a efektivně tak naplnit své životní poslání. Dnes více než kdy jindy je učitel pod permanentním stresem, a neustálým dozorem, ať již ze strany studentů, jeho zaměstnavatelů, či rodičů žáků či studentů. Je proto velmi náročné stát se takovým pedagogem, který by splňoval všechny podstatné atributy. To, jak by měl vypadat ideální učitel, a jaké by měl splňovat požadavky, se zásadně mění v rámci historie. V současné době jsou pedagogickými odborníky vytvářeny jakési standardy, které obsahují velmi náročné požadavky ohledně toho, jaké proměnné by měl správný pedagog ovládat (Kyriacou, 1996, s. 18).

Základní parametry, které rozlišují vhodného učitele od nevhodného, však zůstávají v rámci historie neměnné. Prvním faktorem, kterým by měl disponovat pedagog na vysoké škole, je dovednost zaujmout pozornost studentů. Toho lze dosáhnout nejen zajímavě podanou výukovou látkou (teorie protkaná zajímavostmi, které budou studenty zajímat a probudí je k životu, změny tempa či výrazu hlasu, cílené děláni pauz aj.), ale i osobností pedagoga (lidský, přátelský a hlavně partnerský přístup ke studentům, smysl pro humor, charisma pedagoga aj.). Pedagog by měl projevit v případě nutnosti zájem o své jednotlivé studenty, měl by k nim přistupovat individuálně, partnersky a lidsky. Pakliže student nerozumí probírané látce, a vyhledá učitele, ten by měl projevit upřímný zájem o učení tohoto studenta, a měl by vhodně reagovat na jeho dotazy. Tyto zásadní aktivity a přístupy podpoří studentovo úsilí se probíranou látkou naučit, pochopit a vstřebat (Gavora, 2005, s. 64).

V tomto případě se jedná o tzv. zpětnou vazbu neboli interakci mezi učitelem a jeho žáky. Zpětná vazba představuje nezbytnou součást každé mezilidské komunikace, a to ať již v rodinných, přátelských, milostných, pracovních, tak i studijních interakcích. V prostředí vzdělávacích institucí se jedná o vzájemnou interakci mezi studentem a jeho pedagogem (Gavora, 2005, s. 67).

Situace, kdy vyučující vyloží látku, a studenti provedou zkoušku, je nedostačující a hlavně bez jakékoliv vzájemné interakce a komunikace. Mezi nejčastější formu zpětné vazby patří hodnocení studenta pedagogem po podání studentova výkonu ve formě testů či zkoušek. Zpětná vazba od vyučujícího by však neměla probíhat formou pouhého udělení známky studentovi. Odpověď na snažení studenta by měla být obsáhlejší, slovně či písemně by měl pedagog studentovi vysvětlit, co by měl vylepšit, popřípadě v čem vyniká.

Hlavním cílem zpětné vazby od vyučujícího směrem ke studentovi je informovat tohoto konkrétního studenta o tom, na kolik dosáhl cílů učení, aby si byl schopen určit další cíle, kterých chce dále dosáhnout (Gavora, 2005, s. 68).

### **2.3 Problematika vzdělávání**

U každého existujícího typu vzdělávání, i pro každou jednotlivou věkovou kategorii vzdělávajících, se vyskytují určitá konkrétní úskalí a konkrétní problémy. Ani vysokoškolské vzdělávání není výjimkou. Student, který se po střední škole vydá na cestu studia vysoké školy, se z vedené výuky dostává na pole samostudia a zodpovědnosti.

Jak jsme již zmínili, právě nástup na vysokou školu představuje pro jedince zásadní milník i v tom, že do té doby je neustále vychováván konkrétními osobami, tedy zvnějšku. Příchod na vysokou školu však vyžaduje již zmíněnou sebevýchovu, nastavení si vlastních priorit a vlastního řádu, a to může být pro některé jedince velmi náročné, frustrující, potažmo i nezvladatelné. Právě v tomto přechodu do dospělého života, kde za sebe jedinec plně nese vlastní zodpovědnost, stejně jako za své veškeré počínání, vidíme první zásadní a poměrně dobře literárně podloženou problematiku, které je věnována i poměrně silná pozornost široké veřejnosti.

Z vlastní zkušenosti mohu říct, že žáci středních škol jsou v posledních ročnících intenzivně připravováni na vysokoškolský život, mnohdy jsou navštěvováni i odborníky či speciálně vyškolenými pedagogy, kteří je prostřednictvím různých seminářů či prezentací připravují na studium na vysoké škole. Důležité je však podotknout, že v této situaci je nutné si danou zkušeností opravdu prakticky projít, protože žádná teoretická praxe studentovi nezaručí, že vše zvládne tak, jak by měl.

Podle autorky Linhartové (2008, s. 112) jsou sice dnešní studenti, kteří začínají studovat na vysoké škole, více otevření, více kritičtí, více asertivní i svobodnější, ale nikoli samostatnější. Životní fáze v době prezenčního vysokoškolského studia koresponduje s pozdní adolescencí a ranou dospělostí. Obecně lze toto období charakterizovat hledáním osobnostní, vztahové i profesní identity, učením se základním životním rolím a orientaci v nových vztazích, otevřeností vůči novému a proměnlivosti přijímaných hodnot. Z toho důvodu je počátek studia na vysoké škole brán jako náročný a velmi důležitý milník v životě každého jedince.

Druhou problematikou, o které se v rámci této diplomové práce budeme zmiňovat, představuje samotná problematika vysokého školství a jeho podoby. Pokud se podíváme na problematiku vysokého školství, patrně lze říci, že v současné době vysokoškolské vzdělávání tkví hlavně ve vedení nadměrně naplněných kurzů, které jsou často vedeny formálně a z velké míry i frontálně. Při absolvování kurzu student navštěvuje semináře, a to bez zmíněné potřebné zpětné vazby a odbornosti daného předmětu (Matějů, 2009, s. 16).

Vysoká škola by tedy měla dbát na kvalifikační a odborný růst svých vlastních pedagogů, na přítomnost expertů ve výuce a na rozšiřování měkkých dovedností neboli *soft skills*, které studenty obohatí pro jejich pracovní život v řízení, dodržování termínů a kvality,

ve spolupráci a týmovosti, a podobných dovednostech, které později využijí. Právě tyto dovednosti, které jsou tzv. nad rámec, jsou v současné době velmi dobře přijímány a téměř vyžadovány i na trhu práce. Každý, kdo absolvuje školu, by měl získat konkrétní znalosti a vědomosti, rozdíly při pracovních pohovorech pak vytvářejí zmíněné *soft skills*, tedy ty dovednosti a osobní vlastnosti jedinců, které je dělají výjimečnými. Tak problémy terciárního českého vzdělávání vidí i Matějů (2009, s. 16).

Vysoká škola dle Bednařikové (2015, s. 11) přináší z pohledu studenta a jeho okolí svobodu a volnost, ale zároveň i mnoho rizik, která si mnozí z počátku ani nemusí uvědomovat. Vysoká škola oproti předchozímu vzdělávání vyžaduje právě samostatnost, seberozvoj a zodpovědnost za své studium. Studenta už nikdo neuhání o domácí úkoly či seminární práce. Má povinnosti, které v případě že je nesplní, mají také své důsledky.

Mnoho lidí se po střední škole vydává na vysokou školu s vidinou toho, že si prodlouží „pohodové a klidné“ roky studia, než se vrhnou do reálného dospělého života, tedy do skutečné práce. Lidé s takovým smýšlením však povětšinou končí svá studia po prvním akademickém roce. Je nutné také zmínit, že někdo vidí ve vysokoškolském studiu a především ve volnosti, kterou jim právě vysoká škola dává, příležitost pro nezřízený život.

Početné výzkumy, které se zabývají prevalencí užívání psychoaktivních látek, ukazují, že právě pro období přechodu mezi adolescencí a dospělostí je charakteristická vyšší prevalence užívání psychoaktivních látek. Užívání psychoaktivních látek je v období vysokoškolských studií spojeno především se zkoumáním vlastní identity a touhou po nových poznacích. Mladí lidé obvykle žijí sami a nejsou pod dohledem rodičů, jak tomu často bývá v adolescenci, ale zároveň ještě nepřijímají sociální kontrolu, jako je tomu v rané dospělosti. V tomto období je také pro ně charakteristická vyšší hladina optimismu, který mimo jiné vede k tomu, že si neuvědomují negativní následky vlastního chování (Kalina, 2015, s. 76).

Částečně z podobných důvodů jsou také u této populace využívány některé internetové aplikace, zejména obousměrného charakteru jako jsou chaty, ICQ či online hry. Experimentování s psychoaktivními látkami a internetem je nedílnou součástí tohoto období před nalezením vhodného zaměstnání a založením rodiny. Vzhledem ke skutečnosti, že v tomto období je experimentování s psychoaktivními látkami tolerované, lze velmi obtížně odlišit jedince, pro které je přechodnou záležitostí, od těch, kteří ve škodlivém užívání budou pokračovat i po přechodu do dospělosti (Kalina, 2015, s. 77).

Stejně jako předchozí autorka, tak i Vašutová (2002, s. 162) vidí vysokoškolské studium složitěji, než by se mohlo zdát. Spousta jedinců vidí vysokou školu jako zábavu a velmi snadné období v životě jedince. Opak je však pravdou. Studium na vysoké škole představuje často velmi náročné životní období, kdy se student musí naučit zcela novým životním návykům, jako např.: organizace času neboli zmíněný time management, zajišťování studijního materiálu (periodika, literatura, praxe), strukturace učiva a aktivity se studiem spojené apod. Tento pracovní program bývá označován, jak jsme již zmínili v předchozích kapitolách, jako „studijní strategie“, kterou ne každý student musí zvládnout.

Většinu učebního plánu studenta tvoří přednášky, cvičení, semináře a praxe, které ovšem nedostačují k plnému vzdělání. Základním předpokladem a činností studenta musí tedy být právě samostatná studijní práce, jak ve své publikaci zmiňuje i Horák (1988, s. 90)

Další úskalí pak představuje problém připravenosti studentů, který popisuje Horák (1988, s. 31 – 32), kdy samostatná práce studentů a jejich vzdělávání padá na jejich připravenosti. Vysoké školy často předpokládají, že student přichází ze střední školy plně vybaven schopnostmi a dovednostmi samostatně (efektivně a hygienicky) studovat od prvního ročníku. Student má tedy již od začátku studia náročný start, a musí si projít hned několika různými fázemi, aby mohl úspěšně absolvovat konkrétní vysokou školu.

Tyto zmíněné fáze vysokoškolského studia byly podrobně charakterizovány a popsány v odborné literatuře. Poprvé je definoval francouzský sociolog Coulon, a to v roce 1977, který tak učinil na základě pozorování, rozhovorů i výzkumů vysokoškolských studentů (Coulon, 1977, s. 114).

První počáteční fáze, ke které dochází při nástupu na vysokou školu, a opuštění svého domácího prostředí, se nazývá tzv. fáze cizosti. Tato fáze v sobě zahrnuje první zkušenosti s univerzitním prostředím. Pocity, které tyto první styky přinášejí, mohou být plné obav i strachu. Pro jedince je vše nové, netradiční, a informací i dojmů je zprvu přehřel. Člověk pak může být oprávněně trochu nesvůj, a nabývat pocitu, že je na něj kladeno velké množství nároků. V první fázi dochází k postupnému objevování a odhodlávání (Coulon, 1977, s. 115).

Druhou fází odborníci vhodně pojmenovali fází učení. V této fázi si student na samém začátku vysokoškolského studia osvojuje nové rozmanité strategie, které se vztahují k organizaci jeho specifické práce, tedy studia. Avšak ve většině případů není jednoduché identifikovat a zorganizovat jednotlivé tyto povinnosti. Být vysokoškolským studentem

znamená nabýt takových kompetencí, které umožní rozpoznat charakter zadané duševní práce, kterou je nutné předložit a to ve stanoveném termínu (Coulon, 199, s. 117).

Třetí fáze představuje fázi afiliace, ve které již student navázal úzký vztah s prostředím dané vysoké školy. Takový student je afiliován jak institucionálně, tak i intelektuálně (Coulon, 199, s. 118).

V otázkách vysokoškolského vzdělávání panují v odborné obci rozdílné názory. Poslední zmíněnou problematiku vysokoškolského života a vysokých škol obecně, kterou v této diplomové práci zmíníme, jsou spory odborníků v otázce, zda se má či nemá studentům do jejich samostatného studia zasahovat. Na základě předešlých odstavců je patrné, že by student potřeboval tu a tam pomocnou ruku někoho zkušenějšího, ale rozhodně by již neměl být striktně veden, jako tomu bylo na střední škole, protože i specifika (cíle, rozvržení studia, apod.) nasvědčují tomu, že student na vysoké škole musí přebrat iniciativu a zodpovědnost nad svým vzděláním. Ale jak zmiňuje Horák (1988, s. 92 – 93) „*je dané, že samostatně, racionálně, efektivně a hygienicky studovat se nikdo nenaučí sám.*“ Proto by tak střední či vysoké školy měly zařadit metodiky a kurzy k připravenosti studentů.

### 3 Domácí příprava

#### 3.1 Pojmy

V první podkapitole domácí přípravy bych ráda vymezila nejdůležitější pojmy, se kterými pracujeme v celé práci, kterými jsou: vysokoškolské studium, domácí příprava a samostudium.

*„Vysokoškolské studium = Studium, které začíná přijetím na vysokou školu, zápisem ke studiu a slavnostním slibem – imatrikulací. Probíhá zprav. Po jednotlivých ročnících a jejich částech – semestrech. Zahrnuje studentovu práci organizovanou školou (absolvování přednášek, seminářů, cvičení, soustředění, praxí, atd.) a domácí přípravu. Student plní zadané úkoly (referáty, kresby, rysy, seminární práce), podrobuje se průběžné kontrole. Absolvuje povinné povinně volitelné i volitelné předměty a v souladu s předepsanými požadavky je ukončuje (formou zápočtu, kolokvia, zkoušky).“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s 325)*

Na konci konkrétního vysokoškolského stupně (bakalářského, magisterského nebo doktorandského) musí být student podroben státním závěrečným zkouškám, obvykle spojené z ověřením teoretických a praktických znalostí v oboru a obhajobou své bakalářské, diplomové nebo doktorandské práce. Vysokoškolské studium je po úspěšném splnění všech studijních povinností zakončeno získáním příslušného akademického titulu a promoci (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 325).

*„Samostudium = Individuální studium, které provádí jedinec s využitím různých edukačních prostředků (učebnice či jiný učební text, výukový program prezentovaný počítačem, rozhlasová či televizní výzuka, aj.). Toto studium může mít formu neřízeného učení realizovaného jen na základě zájmu a motivace vzdělávajícího se subjektu (např. individuální studium šachové hry) nebo formu řízeného učení, které je součástí distančního vzdělávání. Samostudium je v současné společnosti vysoce důležitým a nezbytným procesem zabezpečujícím celoživotní učení/vzdělávání.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 257)*

I přes to, že se v rámci vysoké školy se jedná o tak vítaný proces, je paradoxem, že i přes tuto zmíněnou důležitost a významnost tohoto procesu, není fenomén samostudia



dostatečně zkoumaným objektem pedagogické teorie a všeobecného výzkumu (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 257).

Pojem domácí přípravy je z pohledu Průchy, Walterové a Mareše popsán v pedagogickém slovníku takto: „*Domácí příprava = Studium, které je uskutečňováno mimo vyučování, a to nejen doma, ale také v internátě, ve vysokoškolské koleji, knihovně, aj.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 57)

Všeobecně můžeme říci, že se jedná o všechny tzv. mimoškolní prostory. Tato forma vzdělávání mívá podobu cílené přípravy na školní vyučování, iniciované buď samotnými učiteli, v podobě domácích úkolů nebo rozkazu vypracovat esej nebo seminární práci na základě definovaných postupů, nebo samotným studentem, skupinou studentů, a ve výjimečných případech i samotnými rodiči studenta (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 57).

Domácí příprava představuje zásadní stránku vysokoškolského studia. Všeobecně můžeme říci, že domácí příprava studentů navazuje na přímé vzdělávací působení ve školní vzdělávací instituci, a je nedílnou součástí každodenní přípravy na vyučování, je tzv. druhotným doplňkem, i když v rámci vysokoškolského studia, představuje stejně důležitý prvek, jako primární přímé vzdělávání v budově vysoké školy (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 57).

### **3.2 Charakteristika domácí přípravy**

Pod pojmem domácí příprava si mnoho lidí představí pouze plnění domácích úkolů, které studenti dostanou ve škole. Domácí úkoly se netýkají pouze žáků základních a středních škol, ale i studentů vysokoškolských, kteří mohou v některých hodinách během řádného vyučování v budově školy dostávat na doma podklady k vypracování.

Jak jsme si již zmínili v předcházejících kapitolách, pod pojmem domácí příprava si můžeme představit činnost, která kloubí dohromady veškeré aktivity studentů, které jsou vyžadovány školou, nebo praktikovány dobrovolně studentem samotným, a cíleně směřují k podpoře školní výuky, a které student vykonává mimo školu, tedy v domácím prostředí, na vysokoškolské koleji, knihovně nebo jinde (Šulová, 2014, s. 14).

Domácí příprava představuje zásadní stránku vysokoškolského studia. Všeobecně můžeme říci, že domácí příprava studentů navazuje na přímé vzdělávací působení ve školní vzdělávací instituci, a je nedílnou součástí každodenní přípravy na vyučování, je tzv. druhotným doplňkem, i když v rámci vysokoškolského studia, představuje stejně důležitý prvek, jako primární přímé vzdělávání v budově vysoké školy. Díky tvorbě domácích úkolů, seminárních prací, esejí či díky pouhému zopakování probírané látky dochází k efektivnímu a účinnému propojování formálního (školního) a neformálního (mimoškolního) učení (Šulová, 2014, s. 14).

Jak již bylo zmíněno, učením získává jedinec kýžené a potřebné dovednosti, vědomosti, a dochází k rozšiřování schopností jedince a k rozvíjení jeho osobnosti samotné. A na těchto všech attributech se velkou měrou podílí i zde probíraná domácí příprava, která disponuje nejen pozitivním vlivem na samotný studijní prospěch jedince, ale napomáhá také k získávání a rozvíjení dovedností a schopností studentů. Přičemž se odborníci shodují na tom, že nehraje tak významnou roli, nakolik se jedinec věnuje domácím úkolům, tedy časový rámec samotný, ale důležitější je shledávána kvalita přípravy, pracovní podmínky či samotná osobnost jedinců (Šulová, 2014, s. 145).

Důležitost a významnost domácí přípravy je charakterizována i dalším odborným autorem, který se o tomto fenoménu vyjadřuje následovně: „*Domácí příprava je používána jako prostředek aktivizace učebního procesu v době mimo vyučování, přičemž se vyzvedává, že jsou to učební nebo praktické činnosti, které studenti podle daných instrukcí vykonávají zčásti nebo zcela po výuce, zpravidla však doma*“ (Maňák, 1992, s. 41).

To, jaký přístup získá konkrétní jedinec ke vzdělávání, učení se či práci v rámci domácí přípravy, není dáno vstupem na vysokou školu, ale již v jeho dětství. Všichni víme z vlastních zkušeností, že někteří lidé jsou tzv. více na učení a řádné plnění domácí přípravy, a někteří jedinci tyto predispozice nemají, a celkově se ke studiu staví velmi negativně.

To, zda je dítě svědomité, zodpovědné či samostatné a rádo plní zadané úkoly a ke škole se celkově staví pozitivně, je dáno nejen genetickými predispozicemi, ale i přístupem jeho rodičů, díky kterému může získat dítě během svého vývoje jakési studijní předpoklady k tomu, že jej bude škola bavit, vzdělávání jej bude naplňovat a bude schopné a ochotné plnit si konkrétní domácí přípravu (Vágnerová, 2000, s. 217).

Zjednodušeně se dá říci, že někteří jedinci disponují díky přístupu svých rodičů během jejich dětství a genetickým predispozicím vyšší pravděpodobností, že budou tzv. studijní typ, který baví a uspokojuje vzdělávání, svědomitě plní své úkoly a domácí přípravu a celkově školu neshledává jako něco, co jej obtěžuje, unavuje či omezuje.

### **3.3 Základní principy vysokoškolské výuky**

Výuka na vysoké škole disponuje svými konkrétními specifiky, a poměrně výrazně se odlišuje od předcházejícího primárního a sekundárního vzdělávání, v podobě základních a středních škol. Vysokoškolská výuka vychází z konkrétních základních předpokladů, a to takových, že vysokoškolský student je intelektem již vyspělý, je obdařen vysokou mírou samostatnosti, disponuje skutečným zájmem o sebevzdělání, a chce získat vysokoškolský diplom. Základním aspektem vysokoškolských studentů by mělo být to, že oni sami chtějí tuto školu navštěvovat, tento konkrétní obor studovat, mají pro něj předpoklady a osobní zájem, a nikdo je do studia nenutí, jako v případě navštěvování vzdělávacích institucí primárních a sekundárních.

Jak se liší studenti vysokých a středních škol, tak se liší i principy vysokoškolské a středoškolské výuky. Odborníci definovali na základě výzkumů vysokoškolských učitelů i jejich studentů základní principy, ve kterých se zásadně odlišuje vysokoškolská výuka, od té středoškolské. Dle Ramsdena jsou jimi konkrétně myšleny *„kvalita výkladu a ovlivňování studijních zájmů studentů, zájem o studenty, respektování studentů a jejich učení, vhodné hodnocení a zpětná vazba, jasné cíle a intelektuální podněty, samostatnost a aktivní zapojení studentů do výuky, učení se od studentů“* (Ramsden, 1992, s. 32-36). Tyto základní principy vysokoškolské výuky budou vysvětleny v následujícím textu (Ramsden, 1992, s. 32-36):

#### **Kvalita výkladu a ovlivňování studijních zájmů studentů**

Vysokoškolský pedagog by měl být obdařen uměním vybrat konkrétní učivo, a prezentovat toto učivo takovým způsobem, aby bylo zajímavé a stimulující pro většinu poslouchajících studentů. Měl by disponovat schopností oslovit studenty a získat si jejich pozornost. Pro studenty a především pro jejich učení i pro jejich oslovení, je velmi důležité,

aby pedagog dokázal vybrat do přednášky klíčová, zásadní a zajímavá témata v rámci konkrétního předmětu. Dále by měl být vysokoškolský pedagog schopný tato zajímavá témata strukturalizovat do jasných přehledů, měl by umět odkazovat na zajímavou a potřebnou literaturu, kterou by si měli být studenti ochotni přečíst jako doplněk konkrétního probíraného učiva (Ramsden, 1992, s. 32-36).

Vyučující by měl být schopen taktéž odkazovat na zajímavé výzkumy, které jeho vyprávění doplňují a potvrzují, měl by být schopen odkázat studenty na vhodné a doplňující aplikace, a měl by být v neposlední řadě schopen doplnit látku svými vlastními zkušenostmi a zajímavostmi ze svého vlastního života. Mimo způsob, jakým je konkrétní látka vykládána obecnstvu, by měl pedagog naslouchat svým studentům, nabádat a vyzývat je k aktivitě, k přihlášení se, pakliže čemukoliv neporozuměli, a měl by svým studentům především naslouchat (Ramsden, 1992, s. 32-36).

### **Zájem o studenty, respektování studentů a jejich učení**

Vysokoškolský pedagog by si měl být plně vědom toho, komu je konkrétní probíraná látka určena, kdo je jeho obecnstvem, a měl by umět zhodnotit, zda je jeho obecnstvo v podobě vysokoškolských studentů připraveno pochopit a vstřebat náročná témata, která je jim tento vyučující připraven prezentovat (Ramsden, 1992, s. 32-36).

Toto je poměrně zásadní bod, jelikož ve středoškolském učivu jsou přesně dané parametry toho, kdy a co by se mělo takto nebo takto starým žákům vysvětlovat. Na vysoké škole žádné všeobecné tabulky a doporučení neexistují, vysokoškolští pedagogové si podobu svých přednášek formují sami, a mnohdy se stává, že přeceňují schopnosti a vědomosti svých posluchačů (Ramsden, 1992, s. 32-36).

Vyučující by se měl orientovat ve studijních předpokladech a vzdělávacích potřebách svých studentů, měl by nechat svým posluchačům prostor pro dotazy, vnímat omyly a chyby, pomoci je napravit a korigovat tak svoji výuku. Student by se měl stát nejdůležitějším a rozhodujícím kritériem pro koncipování celé vysokoškolské výuky. Projevovat zájem o studenty a respektovat jejich osobnosti představuje důležitý a zásadní aspekt profesionality vysokoškolských učitelů (Ramsden, 1992, s. 32-36).

## **Vhodné hodnocení a zpětná vazba**

Vysokoškolský pedagog by měl své studenty hned na počátku svého kurzu seznámit s tím, jaké nároky na ně budou kladeny, a jaké znalosti a dovednosti od nich bude očekávat při závěrečném rozhodování o tom, zda kurz úspěšně ukončí či neukončí. Měl by studenty rovněž seznámit se svým stylem hodnocení, co konkrétně bude hodnotit a jaká konkrétní forma hodnocení bude zvolena. Taktéž by měli být studenti vyučujícím upozorněni na to, že v případě nesrozumitelností či nejasností ho mohou oslovit nebo kontaktovat (Ramsden, 1992, s. 32-36).

Jak jsme si již zmínili v rámci předcházejících kapitol, zpětná vazba od vysokoškolského pedagoga studenty upozorňuje na to, zda výsledky jejich studijního úsilí a porozumění obsahu odpovídají stanoveným studijním požadavkům. Nejúčinněji plní svou funkci zpětná vazba zařazená v průběhu výuky. Zpětná vazba může nabývat podoby diskuse, pre-testu, post-testu, počítačového programu, specificky cílených studijních úkolů individuálních nebo skupinových, rozhovorů při konzultacích apod. Zpětná vazba by měla studenta doprovázet po celou dobu jeho studia. Jak již bylo řečeno, zpětná vazba slouží k sebereflexi a sebehodnocení samotného studenta. Některé formy zpětných vazeb jsou důležité i pro sebereflexi učitele (Ramsden, 1992, s. 32-36).

## **Jasně cíle a intelektuální podněty**

Výukové činnosti učitele a studijní činnosti jeho studentů by měly tvořit komplementární dvojici, zvláště pokud se jedná o stanovené a vytyčené vzdělávací cíle. Tyto studijní cíle by měly být vytyčeny a formulovány nejen v oficiálních závazných vysokoškolských dokumentech, ale také při projektování výuky v jednotlivých disciplínách nebo kurzech/předmětech. Cíle by měly být stanoveny jasně, jednoduše a srozumitelně. Čím více jsou cíle precizovány, a čím lépe a srozumitelně jsou vyjádřeny, tím spíše usnadňují studium samotným studentům, motivují je k učení a dávají směr jejich studijnímu úsilí (Ramsden, 1992, s. 32-36).

## **Samostatnost a aktivní zapojení studentů do výuky**

Jak jsme si již zmínili několikrát v rámci předcházejících kapitol, samostatnost je jedním z hlavních a charakteristických rysů celého vysokoškolského studia. Studenti si díky ní osvojují zodpovědnost za své studijní výsledky. Důležitá je právě již zmiňovaná samostatnost, která představuje zásadní rozdíl mezi středoškolským a vysokoškolským studiem. Na základní a střední škole jsou za žáky zodpovědní nejen samotní učitelé, ale i rodiče. Tyto dvě zásadní jednotky žáka vychovávají, formují a provází světem, který žáka obklopuje. Na vysoké škole za sebe student přebírá plnou zodpovědnost, musí se začít vychovávat sám, musí si nastavit své vlastní životní priority a především se musí plně osamostatnit (Ramsden, 1992, s. 32-36).

Samostatnost však nemůžeme v žádném případě zaměňovat za osamělost a bezradnost samotných studentů. Studenti potřebují vedení, potřebují pomoc a podporu svých pedagogů, potažmo i svých rodičů a blízkého okolí. Práce studenta spočívá především v tom, že má studovat, přemýšlet, hloubat, objevovat. Učitel by měl vytvořit ve výuce podmínky pro tyto intelektové aktivity, tj. zadávat individuální nebo skupinové aktivity, dát prostor pro jejich prezentaci, oponování a hodnocení vrstevníky (Ramsden, 1992, s. 32-36).

Každý vysokoškolský pedagog by vzhledem k disciplíně, kterou vyučuje, měl mít vytvořen určitý soubor výukových metod, které jsou založeny na aktivitě studentů. Podmínku pro úspěch představuje hluboká znalost svého oboru, důkladná příprava studijních úkolů, komunikativní a řídicí schopnosti, schopnost improvizace (Ramsden, 1992, s. 32-36).

## **Učení se od studentů**

Co si máme konkrétně představit pod pojmem „učení se od studentů“? Učit se od studentů znamená poznávat tyto studenty jako rozvíjející se osobnosti, zkoumat jejich studijní možnosti a styly, vzdělávací zájmy, odhadovat jejich reakce, zjišťovat jejich vzdělávací potřeby a zájmy, brát v úvahu jejich názory i kritiku a to vše pak zahrnout do výukových strategií, které je třeba stále zdokonalovat a tím se profesionalizovat. Pokud vyučující dokáže vytvořit vhodné podmínky, pak studenti přinášejí do výuky své nápady a svá konkrétní řešení (Ramsden, 1992, s. 32-36).

### **3.4 Studijní formy na vysoké škole**

Jak již bylo vysvětleno v předcházející kapitole, vysokoškolská výuka je od středoškolské výuky odlišná nejen v postoji samotných studentů a přednášejících, ale již v samotných používaných vyučovacích formách. Zatímco na střední škole probíhají vyučovací hodiny v drtivé většině formou výkladu, kde nezáleží na vyučovaném předmětu, na vysoké škole existuje hned několik forem vyučování. Mezi ty nejčastější patří přednášky, semináře či cvičení. O těchto jednotlivých vzdělávacích vysokoškolských formách si detailněji povíme v rámci následujících podkapitol. Je dobré mít při tom na paměti, že rozlišujeme nejen jednotlivé vyučovací formy, ale dále i jednotlivé studijní techniky, které jsou v rámci jednotlivých norem využívány. Je pak na samotných studentech, aby si osvojili jednotlivé studijní techniky a strategie, které využijí v jednotlivých studijních formách, čímž dojde k aktivnímu propojení mezi studenty a konkrétním vyučujícím, potažmo dojde k propojení studentů se samotným vysokoškolským studiem.

#### **3.4.1 Přednáška**

Přednáška představuje základní organizační formu vysokoškolské výuky. Přednáška i v současné době nadále zůstává v soustavě vysokoškolských výukových struktur, co se frekvence týče, nejčastější formou výuky. Přednáška je i v dnešním moderním světě brána odbornými pedagogy jako potřebná a v mnoha směrech nezastupitelná. A ačkoliv je přednáška brána jako nejdůležitější a nejčetnější forma vysokoškolské výuky, je nutné zmínit, že by tato forma výuky měla měnit svou kvalitu v rámci historického kontextu (Nezvalová, 2012, s. 6).

V čem spočívá tak velký význam této formy vysokoškolské výuky? Základní funkce přednášky koresponduje s funkcí klasické středoškolské hodiny. Přednáška má především jeden úkol, a to podat studentům systematický teoretický výklad konkrétní problematiky, její části nebo problému, na něž je daný kurz nebo předmět zaměřen. Charakteristické jsou pro přednášku její ucelenost, strukturovanost, jasnost, aktuálnost a odpovídající náročnost, a to jak obsahová, tak i metodologická (Nezvalová, 2012, s. 6).

Konkrétně by přednáška měla obsahovat nejnovější výzkum, vývoj, poznatky a přínos konkrétních souvisejících vědních oborů. V rámci studijních plánů bývá velmi často

přednáška kombinována se seminářem, případně se cvičením, které vždy souvisí s probíranou látkou na přednášce. V rámci cvičení si studenti prakticky zkoušejí vědomosti, které získali během zmíněné přednášky (Nezvalová, 2012, s. 6).

Přednášky nevznikají nahodile a podle nálady přednášejícího, ale měly by se držet svých vlastních zákonitostí. Správná přednáška by měla být jasně členěna do tří zásadních částí, a to do úvodu, kde jsou studenti zhruba seznámeni s tématem, které bude v přednášce probíráno, téma je popsáno ze široka a studenti by měli být v této části přednášky namotivováni k vyslechnutí nejdelší a nejzásadnější části, kterou je jádro přednášky. V úvodu by mělo být taktéž v bodech nastíněno, jak bude zbytek přednášky vypadat, co se studenti dozví a co by si z této konkrétní přednášky měli odnést. Jinými slovy jsou vytyčeny základní cíle celé konkrétní přednášky (Nezvalová, 2012, s. 6).

Jádro přednášky je, jak již bylo zmíněno, nejdelším úsekem celé přednášky, a problematika nebo její část je v tomto úseku probírána dopodrobna. I když jsme zmínili, že jádro přednášky bývá časově nejnáročnější částí celé konkrétní přednášky, podle odborníků by samotný podrobný výklad neměl přesáhnout 30 minut, jelikož je dokázáno, že právě toto je doba, kdy studenti dokážou být aktivní, čilí a bystrí. Po zmíněných 30 minutách již zájem a aktivita téměř všech studentů postupně upadá. Po samotném podrobném výkladu je přednášejícím doporučováno protnout výklad dotazy, otázkami, vysvětlením nejasností, zajímavým videem či jiným povídáním (Nezvalová, 2012, s. 6).

Poslední částí celé přednášky je, jak si logicky odvodíme, závěr. V tomto úseku, který zpravidla odpovídá délce úvodní části, jsou pedagogem shrnuty hlavní zmíněné myšlenky, probírané problémy, a jsou vyzdviženy ty nejzásadnější informace, které by si studenti měli z této celé přednášky odnést ve svých hlavách (Nezvalová, 2012, s. 6).

Je potřeba zmínit další zásadní věc, která se přímo týká přednášek, a to je fakt, že studenti si během celé přednášky zpravidla vytvářejí poznámky. Na tuto skutečnost by měl myslet každý přednášející, a měl by tomu uzpůsobit rychlost svého výkladu i své výrazové schopnosti. Měl by prvotně mluvit spisovně, odborně, jasně a čistě a samozřejmě takovou rychlostí, aby si byl student schopný dělat poznámky průběžně (Nezvalová, 2012, s. 6). Ze své praxe považují právě rychlost mluvy přednášejících někdy za velký problém.



### **3.4.2 Seminář**

V předchozí podkapitole jsem již uvedla, že seminář představuje speciální vysokoškolský výukový útvar, který má zpravidla za úkol doplnit konkrétní přednášku či několik spojených přednášek. Hlavní funkce seminářů spočívá v prohloubení získaných poznatků z přednášky, a propracování teoretických poznatků, které si student odnesl právě z přednášek, popřípadě i ze samostudia (Nezvalová, 2012, s. 7).

V semináři by se více či méně mělo jednat o prezentaci samotných studentů, a utvrzení se v tom, že opravdu získali v přednášce kýžené a potřebné znalosti. Na seminářích by měli studenti prezentovat své vlastnoručně vytvořené referáty nebo eseje na konkrétní téma, sdělovat výsledky vyřešených úkolů, popřípadě diskutovat o problémech a nejasnostech v rámci řešeného tématu nebo problematiky. Seminář všeobecně představuje poměrně důležitou vzdělávací vysokoškolskou formu, jelikož se během něho dostávají ke slovu především samotní studenti, kteří v rámci něj sdělují své pocity z probírané tematiky, diskutují o probíraném tématu nebo hledají společně s vyučujícím odpovědi na své dotazy a případné nejasnosti (Nezvalová, 2012, s. 7).

Konkrétně by se měli studenti na seminářích učit kritickému myšlení, správně volené argumentaci, vzájemné kooperaci, řádné interpretaci svých myšlenek nebo nápadů, osvojit si správnou metodologii při řešení konkrétního problému, užívat analytického smýšlení, porovnávat jednotlivé hypotézy a myšlenky různých autorů, provádět správně své vlastní výzkumy nebo rozvíjet své vlastní komunikační dovednosti (Nezvalová, 2012, s. 7).

### **3.4.3 Cvičení**

Jak již název této studijní formy napovídá, cvičení je součástí těch konkrétních vyučovaných předmětů, u kterých je zapotřebí propojit teoretické znalosti s praktickými dovednostmi, které by studenti měli ovládat. A jejichž ovládnutí přinese studentům další požadované znalosti. Doménou jednotlivých cvičení je výcvik a praktické využití z přednášek získaných intelektových dovedností. Výuka ve cvičeních je vedena vysokoškolským pedagogem, nebo jeho asistenty, a hlavním těžištěm cvičení se stávají praktické výkony samotných studentů (Nezvalová, 2012, s. 7).

Jednotlivá cvičení mohou probíhat v reálném prostředí budovy školy (např. v laboratořích) nebo v simulovaných podmínkách. Časový rozsah jednotlivých cvičení se může velmi různit, buď mohou být cvičení rozvržena do semestrálních týdnů (tj. cvičení mohou být uskutečňována pravidelně v rámci celého akademického roku nebo semestru), nebo mohou být veškerá cvičení, která jsou vázána k vyučovacímu předmětu, shrnuta do blokových soustředění, která jsou termínována a soustředěna například do jednoho konkrétního týdne (Nezvalová, 2012, s. 7).

#### **3.4.4 Praxe**

Sám název této vzdělávací formy opět napovídá, že při praxích se jedná především o možnost využít v praktickém světě své nabyté teoretické znalosti. K realizaci praxí dochází velmi často i na středních školách, a to zejména v rámci učilišť, kde je praktická stránka výuky podstatnější nebo stejně podstatná jako výuka teoretická (obory jako truhlář, elektrikář, pekař, cukrář, kuchař, nebo i zdravotní sestry), (Nezvalová, 2012, s. 7).

K vysokoškolským praxím dochází výhradně mimo budovu vysoké školy, a v drtivé většině případů i bez přítomnosti vysokoškolských pedagogů. V průběhu samotné praxe je hlavním úkolem studenta začlenit se do běžných pracovních úkolů v podmínkách a prostředí své vybrané a studované budoucí profese. Při praxích tím pádem student získává velmi vítanou příležitost, v rámci které by měl konfrontovat svou teoretickou připravenost s praktickou realitou konkrétní profese, aby tak mohl ověřit své osobnostní a naučené předpoklady pro výkon této konkrétní profese, mohl získat pozitivní vztah k této konkrétní profesi a mohl opravdu reálně odhalit její jednotlivá úskalí. Praxe jsou zpravidla organizovány v podobě několikadenních nebo několikatýdenních studijních aktivitách (Nezvalová, 2012, s. 7).

#### **3.4.5 Exkurze**

Exkurze představuje organizační formu vysokoškolské výuky, ke které dochází v prostředí mimo konkrétní vysokou školu. V případě exkurze se obvykle jedná o skupinovou návštěvu významného nebo zajímavého místa či zařízení s cílem a přímým vztahem k obsahu

výuky. K exkurzím dochází i na středních školách, avšak většinou se jedná o uvolněnější akci, která je vedena formou výletu. Vysokoškolská exkurze má za cíl především studentům nastínit praktické využívání probírané teorie a zvýšit tak povědomí a všeobecný rozhled těchto studentů (Nezvalová, 2012, s. 7).

Exkurze tedy bývá nejčastěji založena na přímém monitorování nebo cíleném pozorování reality přírodní, technické a technologické, výrobní či laboratorní. Studenti tak získávají možnost nahlédnout do reality, se kterou se budou setkávat v průběhu vykonávání svých zvolených profesí (Nezvalová, 2012, s. 7).

### **3.4.6 Konzultace**

Konzultace nebo konzultační hodiny představují vyhrazený čas konkrétního vysokoškolského pedagoga, který je určen pro jeho studenty, a to za účelem prodiskutování konkrétních nejasností, problémů či dotazů. V rámci těchto ohraničených hodin je přednášející k dispozici, nejčastěji ve svém kabinetu či kanceláři, a studenti za ním mohou chodit se svými dotazy, a vysokoškolský pedagog by měl projevit ochotu a snahu, na doplňující dotazy studentů osobně odpovědět (Rohlíková a Vejvodová, 2012, s. 231).

Konzultačními hodinami povětšinou disponují i středoškolští učitelé, avšak, z vlastních zkušeností vím, že na střední škole není tato pro dotazy vymezená doba studenty hojně využívána. Na vysokých školách však představují ideální příležitost pro individuální dotazy a zodpovězení individuálních nejasností. Musíme brát v potaz to, že vysokoškolské přednášky mnohdy navštěvuje i několik desítek studentů, a není proto v silách vyučujícího zodpovědět během samotné přednášky dotazy všech studentů, a objasnit jim jejich nejasnosti. Z toho důvodu jsou zavedené právě konzultační hodiny, které umožňují osobní setkání s jinak zaneprázdněnými vysokoškolskými pedagogy (Rohlíková a Vejvodová, 2012, s. 231).

### **3.4.7 Samostudium**

Jak jsme si již vysvětlovali v předcházejících kapitolách, existuje těsný vztah mezi samostudiem a domácí přípravou na vyučování a konkrétními předměty. Samostudium představuje individuální studium, které je prováděno konkrétním studentem, a to s využitím

různých edukačních prostředků (tj. učebnice či jiný učební text, výukový program prezentovaný počítačem, rozhlasová či televizní výuka, aj.), (Duchonová a Hrdináková, 2013, s. 2).

*„Takové samostatné studium, prováděné v mimoškolních prostorech a na dobrovolné bázi, může představovat formu neřízeného učení, které je realizováno pouze na základě osobního zájmu a osobní motivace vzdělávajícího se subjektu (např. individuální studium šachové hry) nebo může představovat formu řízeného učení, které je součástí tzv. distančního vzdělávání“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 257).*

Samostudium představuje v současné společnosti vysoce důležitý a nezbytný proces, který zabezpečuje celoživotní učení/vzdělávání (Duchonová a Hrdináková, 2013, s. 3).

Samostudium představuje jednu z forem dobrovolného sebevzdělávání se. Jedná se o komplexní edukační proces, který má v první řadě za cíl osvojit si a upevnit si konkrétní soustavu trvalých vědomostí, schopností a návyků. Odborníci sestavili i návod k efektivnímu samostudiu, spíše řečeno sepsali konkrétní příručky, kterých by se měl konkrétní student, snažící se o samostudium neboli sebezdokonalení ve svém volném čase, držet. Existuje 6 kroků k efektivnímu samostudiu, kam můžeme zařadit tyto konkrétní zásady (Duchonová a Hrdináková, 2013, s. 4):

- Student musí získat zájem o konkrétní učivo, musí sám dobrovolně chtít se sebevzdělávat.
- Student nemůže očekávat, že ihned porozumí všemu, co přečte nebo že si zapamatuje všechny podrobnosti, které přečte. Celý proces samostudia vyžaduje velkou dávku trpělivosti a vytrvalosti. Student se nesmí nechat zviklat prvním neúspěchem.
- Musí na konkrétní problematiku nahlížet z různých úhlů a perspektiv. Musí vyhledávat různé informace a zdroje, které se pojí ke konkrétnímu tématu.
- Samostudium by mělo být prováděno v době, kdy se jedinec nudí, nemá chuť provádět jiné aktivity. K samostudiu mohou být využívány moderní technologie (počítač, telefon i tablet), ale i staromódní pomůcky v podobě knih nebo časopisů.

- Čím více bude forma vzdělávání se variabilní, tím snáze dojde k procesu zapamatování si přečtených informací. Existuje hned několik způsobů a stylů učení, které může jedinec využívat. Každému z nás vyhovuje jiná forma vzdělávání se, nicméně student může využít hned několik různých stylů, nebo je podle vlastního uvážení libovolně kombinovat.
- V současné době ani samostudium nemusí být osamělou činností, která je prováděna v posteli konkrétního studenta. Jedinec, který touží po sebevzdělání, se může připojit na internetu do různých komunit, sdílet své názory, ptát se zkušenějších na nejasnosti a dotazy. Na internetu také nalezneme spousty rad, triků a návodů, jak se můžeme co nejefektivněji vzdělávat.

### **3.4.8 E – learning (on-line výuka)**

E - learning je v některých publikacích také označován pojmem výuka podporovaná počítačem. V současné době stoupá trend využívat technologií i k výuce nejen na vysokých školách. Z vlastní zkušenosti vím, že komunikačních technologií ve výuce využívají například Spojené státy americké, které zařazují on-line výuku v sekundárním i terciárním vzdělávání běžně.

Slavík (2012, s. 33) ve své publikaci popisuje možnosti a východy samotné on-line výuky takto: *„Pomocí nich lze studovat, například číst a stahovat studijní texty, řešit příklady, vyplňovat testy, ale také komunikovat s vyučujícím a ostatními studenty, odevzdávat úkoly, hodnotit ostatní práce nebo tvořit studijní portfolio. Hlavním rysem této formy je odstranění některých bariér, především prostorových a časových. Výuka podporovaná počítačem poskytuje větší pohodlí a flexibilitu pro studující (nemusí jet do školy, učit se, když mají čas a chuť) a jsou s ní spojené nižší náklady.“*

### **3.5 Studijní techniky/metody na vysoké škole**

Na vysoké škole neexistuje pouze rozmanité spektrum výukových forem, ale i velké množství jednotlivých studijních metod. Studijní metoda představuje způsob, jakým jsou

informace ke studentům dostávají, přičemž existuje poměrně velké spektrum různých vyučovacích a učebních strategií. Je velmi žádané, aby si studenti tyto jednotlivé metody vzdělávání osvojili, a dokázali je samostatně a řádně využívat. O těch nejčastějších, a i o jejich možných se zmíníme v následujících podkapitolách.

### 3.5.1 Výklad

Mnohými odborníky je často tradiční vysokoškolské výuce vyčítáno, že je z velké části tvořena pouze monologem vysokoškolského pedagoga, přičemž je tolerována pasivita studentů. Výklad představuje vysokoškolskou vyučovací metodu, se kterou se můžeme setkat již na základní a střední škole, a je prováděn výhradně v rámci již zmíněných přednášek, které jsou nejčastější vyučovací formou na vysoké škole. Během přednášky provádí přednášející výklad o dané tématice či konkrétním problému, a studenti poslouchají, popřípadě si dělají poznámky (Nezvalová, 2012, s. 6).

Výklad nese téměř stejné znaky, jako jsme již popsali v části pojednávající o vysokoškolské přednášce. Je tedy členěn do třech základních částí, a to konkrétně do úvodu, jádra a závěru. V první části, úvodu, jsou studenti seznámeni s látkou, která bude v přednášce probírána, téma je popsáno zeširoka a studenti by měli být v této části přednášky namotivováni k vyslechnutí nejdelsí a nejzásadnější části, kterým je jádro přednášky. Jádro přednášky je, jak jsme si již zmínili nejdelsím úsekem celé přednášky, a problematika nebo její část je v tomto úseku probírána dopodrobna. I když jsme si zmínili, že jádro přednášky bývá časově nejnáročnější částí celé konkrétní přednášky, podle odborníků by samotný podrobný výklad neměl přesáhnout 30 minut, jelikož je dokázáno, že právě toto je doba, kdy studenti dokážou být aktivní, čilí a bystří. Poslední částí celé přednášky, je jak si logicky odvodíme, závěr. V tomto úseku, který zpravidla odpovídá délce úvodní části, jsou kantorem shrnuty hlavní zmíněné myšlenky, probírané problémy, a jsou vyzdvíženy ty nejzásadnější informace, které by si studenti měli z této celé přednášky odnést ve svých hlavách (Nezvalová, 2012, s. 6).

Jak jsme si již zmínili, přednášce a potažmo i výkladu, je často vyčítáno, že se jedná o monolog přednášejícího, přičemž studenti zastávají velmi pasivní roli. V rámci vysokoškolského vzdělávání je zapotřebí vytvořit studentům především takové podmínky pro

učení, aby byly respektovány jejich vzdělávací potřeby a individuální předpoklady a schopnosti. Zároveň jde i o to, aby studenti nebyli pouhými konzumenty sdělených poznatků, ale sami se podíleli na jejich odhalování, získávání a využívání. K takovým přístupům poskytuje ty správné podmínky právě skupinový výklad (Nezvalová, 2012, s. 8).

Na vysoké škole je právě hromadný výklad tou nejčastější vyučovací metodou, a to především z organizačního pohledu. Individuální výklad či výuka nejsou na vysoké škole mnohdy vůbec proveditelné, a to na základě vysokého počtu studentů, kteří navštěvují přednášky konkrétního předmětu. Přednášející tak vyučuje různě velké a různě uspořádané skupiny studentů (Nezvalová, 2012, s. 8).

Nejčastěji je skupinový výklad organizován tzv. frontálním způsobem, což znamená, že na přednášce nebo semináři je mnohdy i velmi početné skupině studentů vykládán vzdělávací obsah učitelem, nebo studenti pracují jednotně podle pokynů přednášejícího. Frontální výuka disponuje svojí tradicí a rozhodně má ve vysokoškolském vzdělávacím systému své nezastupitelné místo. Výhody hromadné frontální výuky jsou nejen ekonomické, ale i strategické. Konkrétní výklad byl podán všem studentům stejným způsobem a ve stejném rozsahu. Na tento sjednocený výklad mohou studenti navázat samostudiem, čímž dojde k individuálnímu rozšíření získaných znalostí. Mezi nevýhody hromadného výkladu patří jev, kdy studenti ve velkých skupinách mohou zůstat v anonymitě, nemusejí podávat žádnou aktivitu, a obtížně je uskutečňována i zpětná vazba (Nezvalová, 2012, s. 8).

### **3.5.2 Skupinová práce**

Aktuální nejoblíbenější a nejefektivnější formu individualizované výuky představuje tzv. skupinová výuka neboli skupinová práce. V tomto případě se jedná o specifickou organizaci učebních či studijních činností studentů, která je založená především na respektování individuálních a skupinových vzdělávacích zájmů. Organizace skupinové výuky, jak již název napovídá, spočívá v rozdělení studentů do méně početných skupin, k čemuž dochází nejčastěji v rámci seminářů a cvičení. Jak již bylo zmíněno, v rámci přednášek, které navštěvují desítky studentů, a jejichž hlavním cílem je informovat všechny studenty stejným způsobem a stejnými poznatky, není skupinová výuka možná, a to nejen ze strategického nebo organizačního hlediska, ale ani z hlediska ekonomického (Nezvalová, 2012, s. 9).

Tímto způsobem vzniklé, málo početné, skupiny studentů relativně samostatně plní pedagogem konkrétní zadané učební úlohy, a díky své vlastní aktivitě se jednotliví členové celé skupiny angažují v průběhu výuky a v jejich konkrétních výsledcích. Dosažení efektivnosti učení studentů je založeno především na vzájemném ovlivňování vrstevníky, na vzájemné kooperaci, na potřebné verbální komunikaci, prezentaci příspěvků jednotlivých studentů pro skupinu, na základě neustálého střídání rolí, na základě samostatnosti a zodpovědnosti každého jednotlivce za výkon skupiny (Nezvalová, 2012, s. 9).

Řídící kompetence v průběhu takto organizované výuky se přesouvají na jednotlivé skupiny, přičemž řídicí role učitele se koncentruje do přípravné etapy projektování. V průběhu skupinové výuky přejímá učitel roli konzultanta, moderátora a hodnotitele (Nezvalová, 2012, s. 9).

Jaké jsou tedy konkrétní výhody tzv. skupinové práce neboli skupinové výuky? Výhod existuje velké množství, a z odborného hlediska lze říci, že právě v tomto typu vzdělávacích metod, převažují početně výhody nad nevýhodami. Můžeme si nadále všimnout, že výhody vycházející ze skupinové výuky pochází z celého psychosociálního spektra. Konkrétně výhody této vzdělávací metody vidíme v tom, že (Nezvalová, 2012, s. 9):

- v oblasti kognitivní stránky umožňuje právě skupinová práce skutečně aktivního dosahování znalostí a dovedností, které mají trvalejší charakter, a jsou studenty považovány za cennější než znalosti a dovednosti získané jiným způsobem;
- v oblasti socializační stránky rozvíjí skupinová práce prvky týmové spolupráce a prvky komunikačních dovedností. Nadále umožňuje sebezpoznání a subjektivního srovnání s vrstevníky. Skupinová práce taktéž boří stresové bariéry a upevňuje sebevědomí studentů, buduje pozitivní třídní klima a podporuje také kolektivní přátelské vztahy;
- v oblasti motivační utváří pozitivní postoje studentů ke studiu, k předmětu a vědnímu oboru jako takovému;
- navazuje příznivou atmosféru pro učení, konkrétně atmosféru bez jakéhokoli pocitu trémy či strachu, s připouštěním chyb bez následného sankcionování, učení bez přímého nátlaku učitele, volnost v rozhodování a projevu.



Jaké spatřujeme nevýhody skupinové výuky? Především se jedná o časovou náročnost při přípravách a realizaci jednotlivých skupinových prací ze strany vyučujícího. Skupinová práce taktéž není schopná garantovat to, že studenti získají systematické znalosti z probírané problematiky, a nejen pouze znalosti dílčí. Pakliže má být skupinová výuka efektivní, musí být nastavena v přímé rovnováze s ostatními vzdělávacími formami (Nezvalová, 2012, s. 9).

### 3.5.3 Samostatná práce

V rámci předcházejících kapitol jsem již uváděla, že samostatnost je jedním ze základních specifíků vysokoškolského studia. Tato skutečnost vyplývá z charakteru výchovně vzdělávacího procesu na vysoké škole, v němž má samostatná práce studentů svou prvořadou úlohu, a tím se liší vysokoškolská samostatná práce od samostatné práce žáků na nižších stupních vzdělávacích institucí, a to nejen svým rozsahem, ale především svojí kvalitou (Holý a Mazák, 1988, s. 578). Co znamená pojem samostatnost?

Holý a Mazák (1988, s. 578) ve své knize citují J. A. Komenského, který uvádí, že *„začátečníci mají být činni přesně podle vzoru, pokročilí bez něho, končící nezávisle na něm“*.

Samostatnost představuje schopnost subjektu zvolit a uskutečnit jednání přiměřené situaci a nezávislé na podporujících, respektive rušivých okolnostech. Základ samostatnosti představují rozhodovací procesy, které se na základě učení mohou měnit. Námí zkoumaný termín „samostatná práce studentů“ není jediný možný, a také ne jediný používaný termín. Samostatná práce studentů je známá taktéž pod pojmem „samostatné studium“, přičemž jako ekvivalent připadá v úvahu i využití pojmu „individuální studium“ (Holý a Mazák, 1988, s. 580).

Samostatná práce studentů představuje studijní samostatnou práci, která sice probíhá za přítomnosti vyučujícího, ale bez jeho stálé, bezprostřední kontroly a s omezenou přímou, bezprostřední interakcí pedagoga a studenta. Samostatná práce studentů představuje prostředek volený za účelem formování osobnosti konkrétního studenta, zvláště pro formování samostatnosti jako morálně volní vlastnosti nezbytné pro vysokoškolského studenta i budoucího pracujícího odborníka (Holý a Mazák, 1988, s. 582).

V tomto kontextu nemluvíme o samostatné práci studentů mimo vysokoškolskou budovu, tedy zmíněné samostudium, či domácí přípravu v podobě psaní esejí či seminárních prací. V tomto ohledu považujeme samostatnou práci studentů za jednu z vyučovacích metod, která je používána během výuky. Samostatná práce studentů během výuky může probíhat buď ve skupinkách, které pracují na konkrétním úkolu samostatně, nebo pouze v rámci jednotlivců, kdy vyučující zadá celé skupině úkol (vyhledat informace v textu, přečíst si úryvek a popřemýšlet o něm, napsat slohovou práci aj.), (Rohlíková a Vejvodová, 2012, s. 212).

Stupeň nezávislosti či samostatnosti je dán právě absencí vyučujícího a požadavkem, aby student zvládl zadané úkoly sám, vlastní studijní prací. Jedná se o konkrétní výukové situace a činnosti, v kterých student ve cvičení, semináři, v laboratoři řeší určitý úkol nebo zadanou úlohu, ale není přítom bezprostředně a stále řízen a kontrolován. Platí to zejména tam, kde student, popřípadě malá skupina studentů, dostal individuálně diferencovaný úkol, takže nebezpečí nežádoucí „spolupráce“ mezi studenty je sníženo. Školní výuková samostatná práce studentů představuje z hlediska řízení a přítomnosti pedagoga nižší stupeň nezávislosti či samostatnosti studenta než domácí mimovýuková samostatná práce. To je dané především tím, že pedagog nebo student mohou vždy vstoupit do vzájemné interakce, do přímého dialogu. I v tomto případě však platí, že snížením povahy samostatnosti a nezávislosti není při samostatné práci studentů žádným způsobem dotčena její kognitivní náročnost (Holý a Mazák, 1988, s. 583).

#### **3.5.4 Kompozice – esej, seminární práce**

Součástí vysokoškolského studia a vysokoškolské výuky jsou i eseje a seminární práce. Tyto literární žánry představují jednu z vyučovacích metod vysokých škol, která má prokázat osvojení vědomostí a poznatků, prokázat studentovy vyjadřovací schopnosti a schopnost kritického uvažování, na jeho odbornou výši a přehled, na jeho samostatnost, či schopnost vyhledat si odpovídající informace a publikace, a také umění pracovat s literaturou (Rohlíková a Vejvodová, 2012, s. 145).

Esej představuje literární žánr, do kterého patří texty zaměřené na odborná témata. Na rozdíl od nestranné publicistiky ale do každé eseje její autor vkládá svůj vlastní názor na rozebíranou problematiku. Často jde o zhodnocení nebo kritické vyjádření, které se ale za každých okolností musí opírat o odborná fakta. Na vysokých školách je tvorba vlastních esejí

volena z toho důvodu, aby mohl vyučující zhodnotit studentovy vědomosti a jeho myšlení. Jelikož je při psaní eseje důležité propojení vlastních názorů a odborných faktů, představuje ideální nástroj pro zhodnocení studentových schopností (Rohlíková a Vejvodová, 2012, s. 147).

Seminární práce představuje typ vysokoškolské vyučovací metody, která je zhotovována samostatně jednotlivými studenty, potažmo skupinou studentů. Rozsah a požadavky seminární práce nebývají většinou určeny žádnými oficiálními normami, přičemž konkrétní podmínky zpracování seminární práce většinou závisí pouze na požadavcích konkrétního přednášejícího, který práci studentům zadal. Z jakého důvodu představují seminární práce jednu z často volených vyučovacích metod? Důvodem pro psaní seminární práce může být pouhé „procvičení“ studentů. Aby mohl vyučující ohodnotit, zda studenti chápou danou problematiku, vyznají se v ní, dokážou se vyjadřovat o konkrétním tématu a dokážou pracovat s odbornou literaturou. V případě seminárních prací se tedy primárně jedná o práci studijní, nikoli vědeckou. Student tak nemá za úkol přinášet nějaké nové vlastní vědecké poznatky. Seminární práce bývá nejčastěji založena na rešerši odborné literatury či konkrétních pramenů, přičemž smysl seminární práce spočívá v prokázání schopnosti studentů zorientovat se v určitém problému, případně procvičení práce s odborným textem (Rohlíková a Vejvodová, 2012, s. 153).

## **4 Závěr teoretické části**

V teoretické části jsme shrnuli všechny podstatné aspekty vysokoškolského studia ve smyslu všech zdrojů, ze kterých student čerpá při vysokoškolské výuce včetně samostudia.

Teoretická část je zaměřena na celý proces získávání znalostí či dovedností při vysokoškolském studiu. Nezahrnuje tedy pouze domácí přípravu mimo školu, ale i to, co samotné domácí přípravě a samostudiu předchází a co následuje. Tedy vnitřní či vnější motivaci k získání znalostí či dovedností (zadání, zamyšlení, potřebu vědění), získání prvotních základních vědomostí a znalostí z vysokoškolské výuky a také následnou reflexi a zhodnocení nabytých zkušeností a dovedností, tedy ověření, zda jsem se něčemu naučil, práce s chybou a zlepšení výkonu na základě zpětné vazby od vyučujícího.

V empirické části pak zkoumáme samostudium a domácí přípravu v souvislosti se všemi těmito aspekty a vycházejí z nich i hypotézy samotného výzkumu.

## **EMPIRICKÁ ČÁST**

### **5 Popis výzkumu**

Výzkum diplomové práce byl zacílen především na probádání jedné z oblastí vysokoškolské pedagogiky. Klade si za cíl prozkoumat, jak o domácí přípravě smýšlejí vysokoškolští studenti, jak ji vidí svými očima, a zda budeme schopni vytvořit a stanovit typické charakteristické rysy tohoto konkrétního typu studia. Zajímavým aspektem práce je také porovnání dvou rozdílných oborů (humanitního a technického) se záměrem vyvrátit či potvrdit jejich shody či rozdíly v aspektech pojetí domácí přípravy. Jako autorka této diplomové práce jsem si totiž plně vědoma toho, že různé vysoké školy jsou jinak náročné, a vyžadují jiný stupeň domácí přípravy. Z toho důvodu jsem vybrala školy z opačného spektra působení, tedy školu s technickým zaměřením a humanitním zaměřením.

Výzkumné otázky jsou zaměřené na porovnání dvou oborů ve využívání studijních technik, zpětnou vazbu od učitelů poskytovanou samotným studentům, pravidelnost a formu či motivaci v zadávaných úkolech vysokoškolskými pedagogy.

Vzhledem k typu problematiky a jejího obsažení, byl zvolen kvantitativní přístup, aby vznikla širší perspektiva daného jevu.

#### **5.1 Cíl výzkumu**

Cílem výzkumného šetření, které je součástí této diplomové práce, je zjistit, jak probíhá současná domácí příprava vysokoškolských studentů, zda může být stanovena typická charakteristika tohoto typu studia, a zda může být v této oblasti stanovena nějaká odlišnost mezi technickými a humanitními obory.

Díličními cíli výzkumného šetření se pak staly konkrétní body, a to, zda je v současné době domácí příprava u studentů pravidelná (popř. zda se jí věnují pravidelně), zda studenty při domácí přípravě ovlivňuje konkrétní typ zadaných úloh, a jestli vyučující poskytují těmto studentům dostatečnou zpětnou vazbu při plnění jejich studijních povinností.

## 5.2 **Náhled do výzkumu**

Cílem tohoto výzkumného šetření je zkoumat problematiku domácí přípravy v oblasti vysokoškolského prostředí, a to konkrétně z pohledu samotných studentů. Konkrétním cílem se stalo analyzovat domácí přípravu studentů a najít možné odlišnosti případně specifika v rámci domácí přípravy mezi na první pohled velmi odlišnými humanitními a technickými obory. Výsledky tohoto šetření poskytnou pohled samotných studentů na domácí přípravu, popřípadě i na samostudium jako takové, a také se zaměří na zhodnocení zpětné vazby poskytované studentům vysokoškolskými pedagogy.

Záměrem bylo opět propojit všechny aspekty studia a neomezovat se ve výzkumu pouze na dílčí část domácí přípravy. V tomto případě byl do výzkumu opět zahrnut pohled, co domácí přípravě či samostudiu předchází, co vše student využívá a také to, co následuje (zpětná vazba). Propojení všech těchto úzce souvisejících faktorů napomáhá k ucelenému náhledu na domácí přípravu vysokoškolských studentů.

Hlavními otázkami bylo, zda charakter studia ovlivňuje způsob domácí přípravy vysokoškolských studentů, zda studenti dostávají dostatečnou zpětnou vazbu od vyučujících, zda domácí přípravu ovlivňuje způsob zadávání úkolů a zda se studenti věnují domácí přípravě nárazově či pravidelně. Tyto čtyři otázky považuji v dané problematice za nejdůležitější.

Za účelem zmapování širší oblasti byl zvolen kvantitativní výzkum, který lze popsat jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“ (Chrástka, 2016, s. 11).

Kvantitativní výzkum tak umožnil provést sondu domácí přípravy ve vysokoškolském prostředí. Konkrétně bylo na základě předem stanoveného cíle výzkumu a za pomoci formulace hypotéz zvoleno dotazníkové šetření, které umožnilo rychlou distribuci odpovědí a vcelku jednoduchou návratnost.

Popis celkového postupu a zpracování dat je popsán níže. Stejně, jako shrnutí a závěr celého šetření.

### 5.3 Hypotézy

Kvantitativní výzkum si klade za cíl ověření (respektive potvrzení či vyvrácení) stanovených hypotéz, kterými si odpoví na výzkumné otázky a konkrétně řešené problémy. Hypotézu tedy v kvantitativním šetření můžeme vnímat jako „jádro kvantitativně orientovaných výzkumů“ (Chráška, 2016, s. 14).

Na základě záměru výzkumu, hlavních otázek a oblasti zkoumaného problému byly sestaveny tyto následující hypotézy:

- **Hypotéza 1:** Volba studijních technik studentů vysokých škol při domácí přípravě nezávisí na zvoleném studijním oboru.
- **Hypotéza 2:** Studenti nedostávají dostatečnou zpětnou vazbu od vyučujících v obou typech oborů.
- **Hypotéza 3:** Studium a domácí přípravu studenta neovlivňuje zadávání úkolů od vyučujících.
- **Hypotéza 4:** Studenti se věnují domácí přípravě nárazově nikoli pravidelně.

## 6 Metody sběru dat a jejich analýza

### 6.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek studentů byl volen náhodným výběrem. Tento výběr můžeme též specifikovat jako „metodu pravděpodobnostního výběru, která je proto nejvhodnější pro teoretické úvahy o populačních charakteristikách“ (Pecáková, 2011, s. 17). Jediným kritériem výzkumného dotazníkového šetření byla podmínka studia na vysoké škole technického či humanitního oboru, které vychází ze zaměření výzkumu i ze zaměření celé práce samotné.

Respondenti byli voleni náhodě, pomocí tzv. „nabalovacího výběru“. Metoda snowball přináší poznatky a informace, které získáváme přes prvotně navázané kontakty (Pecáková, 2011, s. 20). V případě této diplomové práce se konkrétně jednalo o rozeslání sestaveného dotazníkového šetření, a k jeho následnému sdílení na sociálních sítích a fórech vysokoškolsky aktivních studentů.

V rámci tohoto výzkumného šetření byla návratnost cca 250 dotazníků, z nichž některé bylo potřeba vyřadit díky zdvojeným odpovědím u jednotlivých otázek, vyplnění políček nesmyslným textem a nejasnostem u oborového zaměření. Z celkového počtu 222 vyhodnocených dotazníků pocházelo 111 dotazníků od studentů zaměřených humanitně a 111 dotazníků od studentů zaměřených technicky. Do šetření byli zapojeni studenti nejrozličnějších oborů humanitních a technických škol a fakult, konkrétně pak Univerzita Karlova, Univerzita Hradec Králové, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Vysoká škola ekonomická v Praze, Masarykova univerzita, Matematicko-fyzikální fakulta, České vysoké učení technické, Technická univerzita Ostrava.



Pro přehlednější znázornění kolik respondentů z jakých univerzit a z jakých oborů (humanitní a technické) se do dotazníku zapojilo, připojuji následující tabulku, která vykazuje jednotlivé četnosti.

<b>Univerzita/fakulta</b>	<b>Obor Humanitní</b>	<b>Obor technický</b>
<i>Univerzita Karlova</i>	56	0
<i>Univerzita Hradec Králové</i>	32	
<i>Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích</i>	11	3
<i>Vysoká škola ekonomická v Praze</i>	0	17
<i>Masarykova univerzita</i>	12	7
<i>Matematicko-fyzikální fakulta Univerzity Karlovy</i>	0	41
<i>České vysoké učení technické</i>	0	37
<i>Technická univerzita Ostrava</i>	0	6
<b>Celkem</b>	<b>111</b>	<b>111</b>

Tabulka 1: Četnost univerzit a fakult v dotazníkovém šetření.

## 6.2 Metoda sběru dat

Zvolenou metodou pro tento výzkum se stalo nestandardizované dotazníkové šetření, které bylo speciálně vytvořeno a upraveno pro podmínky výzkumného šetření této diplomové práce. Výsledné dotazníkové šetření zahrnovalo cíle práce, problematiku a bylo vytvořeno na základě stanovených hypotéz celého výzkumu.

Dotazníkové šetření bylo zvoleno především pro možnosti distribuce, rychlou návratnost a celkové pohodlí a anonymitu respondentů. Chrátka dotazník přibližuje jako „soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně“ (Chrástka, 2016, s. 158).

Dotazník se skládal z úvodní hlavičky, jednotlivých otázek a na konci bylo respondentům poděkováno za jejich čas a ochotu. V úvodní části se nacházely informace

věnované respondentům, ve kterých bylo uvedeno, za jakým účelem dotazníkové šetření probíhá, že všechny odpovědi jsou správné a přiloženo bylo i upozornění, že dotazník je čistě anonymní. Dotazník byl sestaven ze 14 otázek, které vycházely z dílčích výzkumných problémů, a reflektovaly stanovené výzkumné hypotézy. Většina otázek byla tzv. uzavřeného charakteru, jedna otázka tzv. otevřeného charakteru. Otázky týkající se studijních technik studentů byly pro přehlednost vloženy do baterie, která se respondentům snadněji vyplňovala. Otázka na míru zpětné vazby byla škálová.

Sběr dat probíhal pomocí rozesílání dotazníkového šetření prostřednictvím online formátu (za pomoci internetové platformy Google Forms), a prostřednictvím sociálních sítí a webových fór vysokoškolských studentů. Sama jsem vložila některé příspěvky do fór a diskusí a požádala jsem kolegy (studenty jiných fakult a univerzit) o vložení na jejich komunikační platformy. Část distribuce dotazníkového šetření pak proběhla za pomoci administrátorů jednotlivých diskusí a fór na sociálních sítích. Sběr dat probíhal od října 2017 do ledna 2018.

Výhodou této metody a formy distribuce bylo vcelku rychlé rozšíření dotazníku, objemnější množství navráceného materiálu a absolutní anonymita respondentů (v dotazníku se neshromažďovaly ani e-mailové adresy ani žádné jiné údaje kromě vyplněných položek). Negativem dotazníku je pak možnost špatného porozumění otázkám, respondent může či nemusí zkreslovat realitu o sobě samém, a proto občas může docházet k neobjektivním výsledkům. Zároveň musíme dodat, že k jednotlivým položkám se s respondenty nemůžeme vrátit, nemůžeme se jich na jejich odpovědi doptat, apod.

### **6.3 Metoda analýzy dat**

Po uplynutí čtyř měsíců doby sběru dat byla provedena kontrola a korekce všech dotazníků. Korekce a kontrola vyřadila dotazníky, ve kterých se nacházely chyby, zdvojené odpovědi, nevyplněné odpovědi, apod.

Každému dotazníku byl přidělen kód, pod kterým byl po celou dobu analýzy veden. Výsledky všech navrácených a správně vyplněných dotazníků byly zaznamenány do tabulky v Excelu pod přidělenými kódy se zaznamenanými jednotlivými odpověďmi.

Díky možnostem vyhledávání a přiřazování hodnot v programu Microsoft Excel byly výsledky převedeny a zaznamenány do tabulek četnosti pro výpočet statistického testování. V jednotlivých tabulkách četností byl pak proveden statistický výpočet hodnot pro danou otázku.

Analýza dat probíhala pomocí Chí kvadrátu – testu nezávislosti, který se používá pro určení souvislosti či závislosti mezi dvěma zjištěnými údaji či jevy. Dále bylo využito Chí kvadrátu pro čtyřpolní tabulku, který se využívá při ověřování jevů se dvěma možnými proměnnými, jako jsou žena a muž, ano a ne, plavec a neplavec, technický obor a humanitní obor, apod. Dvě otázky byly vyhodnoceny binomickým testem (z-testem).

## 7 Vlastní výzkum

### 7.1 Otázka č. 1: Oborové zaměření

Otázka číslo jedna v dotazníku byla položena z důvodu, abychom rozlišili humanitní a technické obory. Podotázka zjišťovala univerzitu a fakultu daného studenta, aby bylo možné ověřit správné oborové zařazení. Dle této otázky se poté jednotlivé odpovědi řadily do tabulek četností. Přidávám tedy tabulku četností s těmito odpověďmi.

Obor	Četnost ni
humanitní	111
technický	111

Tabulka 2: Oborové zaměření.

Některé dotazníky musely být vyřazeny z důvodu nesprávných odpovědí či jejich zdvojení. Proto byl konečný vzorek upraven na 111 respondentů z každé kategorie.

Četnost zapojení studentů z daných univerzit a fakult je obsahem tabulky číslo 1, která se nachází v podkapitole 6.1 Výzkumný vzorek.

### 7.2 Otázka č. 2: *Studenti se věnují domácí přípravě nárazově nikoli pravidelně (Hypotéza 4: Studenti se věnují domácí přípravě nárazově nikoli pravidelně.)*

Otázka číslo dvě hodnotila pravidelnost přípravy vysokoškolských studentů. Studenti měli možnost vybrat si z odpovědí pravidelně či nepravidelně. Tato otázka byla zaměřena na všech 222 studentů. Tento aspekt nás zajímal z hlediska studenta jako takového (neporovnávala jsem tedy humanitní a technické obory zvlášť).

<b>Jak se domácí přípravě věnujete?</b>		
H <sub>0</sub> = V pravidelnosti domácí přípravy není statisticky významný rozdíl.		
	<b>Pozorovaná četnost</b>	<b>Očekávaná četnost</b>
<b>Pravidelně</b>	<b>70</b>	<b>111</b>
<b>Nepravidelně</b>	<b>152</b>	<b>111</b>
<b>☉</b>	<b>222</b>	<b>222</b>
<b>Výpočet z - testu</b>	$x^2 = n \cdot (r - p) : \sqrt{n \times p \times (1 - p)}$ $x^2 = 222 \cdot (0,315 - 0,5) : \sqrt{222 \times 0,5 \times (1 - 0,5)}$ $x^2 = 222 \cdot (-0,185) : \sqrt{222 \times 0,5 \times 0,5}$ $x^2 = -41,07 : 3,724$ $x^2 = -11,028$	
<b>Vysvětlivky</b>	n = celková četnost ( <b>222</b> ) p = očekávaná četnost ( <b>0,5</b> ) r = pozorovaná četnost ( <b>0,315</b> )	
<b>Výsledky výpočtu</b>	x <sup>2</sup> (testové kritérium) = <b>-11, 028</b> stupeň volnosti = 1 hladina významnosti = 0, 01 kritická hodnota = <b>-5, 513</b>	
<b>Závěr</b>	H <sub>0</sub> nelze zamítnout	

Tabulka 3: Frekvence domácí přípravy u zúčastněných studentů.

**Vyhodnocení z - testu u otázky č. 2:** V otázce číslo dvě se potvrdilo, že v pravidelnosti a nepravidelnosti domácí přípravy vysokoškolského studenta není statisticky významný rozdíl. Studenti vysokých škol se tedy připravují spíše nepravidelně. Toto zjištění může souviset například s menšími hodinovými dotacemi, a také se strukturou vysokoškolské výuky a ověřováním studentových znalostí, které mohou probíhat ve větších intervalech než například ve vzdělávání základním či středním.

**Vyhodnocení vzhledem k hypotéze 4:** Hypotézu znějící „studenti se věnují domácí přípravě nárazově nikoliv pravidelně“, můžeme díky výsledkům dotazníkového šetření potvrdit. Více než dvě třetiny dotazovaných vysokoškolských studentů se učí nepravidelně (nárazová příprava před testy a zkouškami, odkládání povinností, neplnění povinností). Většina studentů nemá plán studijních povinností pravidelně rozvržen, ale dělá věci tak, jak jsou zrovna potřeba.

### **7.3 Otázka č. 3: Co vnímáš jako domácí přípravu**

Tato otázka se stala jedinou otevřenou otázkou v dotazníku. Touto otázkou jsem chtěla ověřit a zároveň se ujistit, že respondenti si pojem domácí přípravy vykládají stejně jako já a odborná literatura.

Zabývala jsem se tím, jak nejčastěji studenti domácí přípravu vnímají a popisují vlastními slovy. Jednotlivé popisy byly zařazeny pod kódy a sečteny v četnostech tak, aby vznikl konkrétní přehled. Níže uvedená tabulka svědčí o nejčastějších výrazech, které vysokoškolští studenti používají k popisu domácí přípravy.

	<b>Co vnímáš jako domácí přípravu?</b>
<b>1.</b>	Samostudium
<b>2.</b>	Učení
<b>3.</b>	Veškerou práci ke studiu, která neprobíhá na půdě univerzity/fakulty (školy)
<b>4.</b>	Domácí úkoly
<b>5.</b>	Zpracovávání vlastních materiálů (výpisky, poznámky)
<b>6.</b>	Příprava na předměty
<b>7.</b>	Práce na seminárních pracích, výpiscích, bakalářské/diplomové práci
<b>8.</b>	Vytváření prezentací a úloh
<b>9.</b>	Práce s literaturou

<b>10.</b>	Příprava na zkouškové období
------------	------------------------------

Tabulka 4: Vnímání domácí přípravy samotnými studenty.

Většina studentů vnímala domácí přípravu dosti podobně. Je to pro ně taková příprava, která neprobíhá na půdě školy, ale někde jinde a v jiný čas, než který mají vyhrazen pro samotné prezenční či dálkové hodiny na vysoké škole.

Pokud porovnáme pohled studentů s výkladovým slovníkem pedagogických pojmů, zjistíme, že respondenti popisují stejné jednotlivosti.: *“Individuální studium, které provádí jedinec s využitím různých edukačních prostředků (učebnice či jiný učební text, výukový program prezentovaný počítačem, rozhlasová či televizní výuka, aj.).”* (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 257)

*“Domácí příprava představuje studium uskutečňované mimo vyučování, a to nejen doma, ale také v internátě, ve vysokoškolské koleji, knihovně, aj. Mívá podobu cílené přípravy na školní vyučování, iniciované buď učiteli (domácí úkoly) nebo žákem, skupinou žáků či rodiči.”* (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 57)

Respondenti současně uvádějí četbu - práci s literaturou, učební texty, práci s vlastními poznámkami. Popisují tedy jednotlivé edukační prostředky, ale také poukazují na místo (mimo vyučování), které celou domácí přípravu explicitně charakterizuje.

Pro přehled uvádím i některé méně časté odpovědi některých studentů u této otázky. Například: zkouškové období a příprava na něj, jakákoliv interakce se školou, práce v týmu či skupině.

Tato otázka nebyla navázána na vyhodnocení žádné z hypotéz, ale ověřovala vnímání dané problematiky samotnými respondenty.

#### **7.4 Otázka č. 4: Studium a domácí přípravu studenta neovlivňuje zadávání úkolů od vyučujících (Hypotéza 3: Studium a domácí přípravu studenta neovlivňuje zadávání úkolů od vyučujících).**

Další sekce dotazníkového šetření byla zaměřena na komunikaci vyučujícího a studenta při výuce. Byla zacílena na práci se zadáváním domácích úkolů a následném

hodnocení a poskytování studentovi zpětné vazby ze strany pedagoga. Dotazníkové šetření mělo za cíl zkoumat pohled a spokojenost dotazovaných studentů v těchto aspektech výuky.

První otázka ze dvou, která se těmto aspektům věnovala, byla zacílena přímo na zadávání domácí přípravy. Student mohl odpovědět čtyřmi možnými způsoby.

Otázka byla vyhodnocena pomocí testu Chí kvadrát - test nezávislosti, který umožnil zkoumat pravidelnost a nepravidelnost v závislosti na zadávání úloh samotnými pedagogy ve směru ke studentům.

<b>Zadávání domácí přípravy</b>					
H <sub>0</sub> = Studium/domácí příprava a zadávání úkolů od vyučujících jsou faktory na sobě nezávislé.					
H <sub>A</sub> = Studium/domácí příprava a zadávání úkolů od vyučujících jsou faktory na sobě závislé.					
	<b>Ano, bez podnětu učitelů se samostudiu nevěnuji</b>	<b>Ano, ale i přes to vnímám samostudium jako důležité</b>	<b>Ne, ale samostudiu se věnuji sám</b>	<b>Ne, učitelé nám domácí přípravu nezadávají</b>	©
<b>Pravidelně</b>	<b>7 (15, 4)</b> <b>4,581</b>	<b>52 (42, 5)</b> <b>2, 123</b>	<b>6 (4, 09)</b> <b>0,891</b>	<b>5 (7, 8)</b> <b>1,005</b>	<b>70</b>
<b>Nepravidelně</b>	<b>42 (33, 5)</b> <b>2,156</b>	<b>83 (92, 4)</b> <b>0, 956</b>	<b>7 (8, 9)</b> <b>0, 405</b>	<b>20 (17, 1)</b> <b>0, 491</b>	<b>152</b>
©	<b>49</b>	<b>135</b>	<b>13</b>	<b>25</b>	<b>222</b>
<b>Výsledky výpočtu</b>	$x^2$ (testové kritérium) = <b>12, 608</b> stupeň volnosti = 3 hladina významnosti = 0, 01 kritická hodnota = <b>11, 345</b>				
<b>Závěr</b>	Potvrzuje se H <sub>A</sub>				

Tabulka 5: Zadávání domácí přípravy a pohled studentů.

Vyhodnocení testu nezávislosti u otázky č. 4: Domácí příprava a zadávání úkolů od vyučujících jsou faktory na sobě nezávislé. Studentovo plnění úkolů a pravidelnost



nekoresponduje s faktorem zadávání výuky od pedagogů. Většina studentů vnímá domácí přípravu jako důležitou i v čase, kdy pedagog neudělí žádný úkol či přípravu. Věnují se studiu i tak nárazově. Možné vysvětlení může být takové, že student již přebral určitou zodpovědnost za svoje studium, a tak se snaží dané mezníky studia plnit i bez upomínání vyučujících. Dalším možným vysvětlením může být i fakt, že u většiny předmětů dostane při úvodní hodině student přehled daných úkolů a cílů, které musí v daném předmětu splnit. Zodpovědnost tak přechází na studenta, který si již termíny a úkoly může plnit dle vlastního uvážení, bez pevně stanoveného harmonogramu pro všechny studenty stejně.

**Vyhodnocení vzhledem k hypotéze 3:** Studium a domácí přípravu studenta neovlivňuje zadávání úkolů od vyučujících. Z výsledků dotazníkového šetření nevyplývá jasná návaznost těchto dvou zkoumaných aspektů. Ve výsledcích daného testu však můžeme pozorovat, že nadpoloviční většina studentů považuje samostudium za důležité a prospěšné.

**7.5 Otázka č. 5 : *Studenti nedostávají dostatečnou zpětnou vazbu od vyučujících v obou typech oborů (Hypotéza 2: Studenti nedostávají dostatečnou zpětnou vazbu od vyučujících v obou typech oborů).***

Otázka číslo pět zkoumala zpětnou vazbu od vysokoškolského pedagoga směrem ke studentovi. A to konkrétně, zda je tato zpětná vazba poskytována dostatečně či nedostatečně. Opět hodnotíme pohled studenta a to formou škálové otázky. Hodnotami 1 = nikdy mi není poskytována zpětná vazba, až po hodnotu 5 = vždy je mi poskytována zpětná vazba.

<b>Zpětná vazba</b>			
<p><math>H_0</math> = Mezi poskytováním a neposkytováním zpětné vazby není statisticky významný rozdíl.</p> <p><math>H_a</math> = Mezi poskytováním a neposkytováním zpětné vazby je rozdíl.</p>			
	<b>Pozorovaná četnost</b>	<b>Pozorovaná četnost po sečtení</b>	<b>Očekávaná četnost</b>
<b>1 nikdy</b>	<b>6</b>	<b>50</b>	<b>50</b>
<b>2</b>	<b>44</b>		
<b>3</b>	<b>88</b>	<b>88</b>	<b>x</b>
<b>4</b>	<b>66</b>	<b>84</b>	<b>50</b>
<b>5 vždy</b>	<b>18</b>		
©	<b>134</b>		
<b>Výpočet z – testu</b>	$x^2 = n \cdot (r - p) : \sqrt{n \times p \times (1 - p)}$ $x^2 = 134 \cdot (0,373 - 0,5) : \sqrt{134 \times 0,5 \times (1 - 0,5)}$ $x^2 = 134 \cdot (-0,127) : \sqrt{222 \times 0,5 \times 0,5}$ $x^2 = -17,018 : 5,787$ $x^2 = -2,940$		
<b>Vysvětlivky</b>	<p>n = celková četnost (<b>134</b>)</p> <p>p = očekávaná četnost (<b>0,5</b>)</p> <p>r = pozorovaná četnost (<b>0,373</b>)</p>		
<b>Výsledky výpočtu</b>	<p><math>x^2</math> (testové kritérium) = <b>-2,940</b></p> <p>stupeň volnosti = 1</p> <p>hladina významnosti = 0,01</p> <p>kritická hodnota = <b>-2,33</b></p>		
<b>Závěr</b>	<p><math>H_0</math> nelze zamítnout</p>		

Tabulka 6: Zpětná vazba a pohled studentů.

**Vyhodnocení z - testu u otázky č. 5:** Mezi poskytováním a neposkytováním zpětné vazby není statisticky významný rozdíl. Potvrzují tedy  $H_0$ , kdy je vidět, že pravděpodobně záleží na daném předmětu a vyučujícím. Každý předmět pracuje s jinou mírou zpětné vazby, stejně tak každý student potřebuje jinou míru zhodnocení jeho práce. V každém případě je vhodné pro motivaci i posun studenta, aby znal své možnosti, díky kterým může své výkony neustále zlepšovat a učit se.

Studenti nejčastěji volili možnosti kolem středu, je tedy jasné, že zpětná vazba mezi vysokoškolskými pedagogy a studenty určitou formou probíhá a pro většinový poměr studentů není nevyhovující. Nadpoloviční většina se shoduje na tom, že zpětnou vazbu od vysokoškolských pedagogů dostává skoro vždy.

**Vyhodnocení vzhledem k hypotéze 2:** Hypotézu „studenti nedostávají dostatečnou zpětnou vazbu od vyučujících v obou typech oborů“ na základě výsledků dotazníkového šetření nemůžeme potvrdit.

**7.6 Otázka č. 6 - 14: Volba studijních technik studentů vysokých škol při domácí přípravě nezávisí na zvoleném studijním oboru (Hypotéza 1 : Volba studijních technik studentů vysokých škol při domácí přípravě nezávisí na zvoleném studijním oboru).**

Na čtvrtou hypotézu, zda volba studijních technik studentů vysokých škol při domácí přípravě nezávisí na zvoleném studijním oboru, odpovídali studenti v baterii otázek číslo 6 - 14 daného dotazníku.

V baterii těchto otázek studenti odpovídali na jednotlivě vybrané studijní techniky. Zkoumal a porovnával se statisticky významný rozdíl při volbě studijních technik mezi zvolenými obory. Studenti mohli volit ze čtyř možných odpovědí: Ano, vždy; většinou ano; spíše ne a ne, nikdy. Každá otázka na studijní techniky je tedy počítána zvlášť.

Výsledky jednotlivých testů baterie ohledně studijních technik naleznete v tabulkách níže.

### 7.6.1 Otázka č. 6: Pracuješ při své domácí přípravě s literaturou?

Využíváš či je ti při tvé domácí přípravě zadávána práce s literaturou?					
H <sub>0</sub> = Práce s literaturou v domácí přípravě nezávisí na zvoleném studijním oboru.					
H <sub>a</sub> = Práce s literaturou v domácí přípravě závisí na zvoleném studijním oboru.					
	Ano, vždy	Většinou ano	Spíše ne	Ne, nikdy	©
Humanitní obor	29 (21) 3, 047	57 (53, 5) 0, 228	23 (33, 5) 3, 291	2 (3) 0, 333	111
Technický obor	13 (21) 3, 047	50 (53, 5) 0, 228	44 (33, 5) 3, 291	4 (3) 0, 333	111
©	42	107	67	6	222
<b>Výsledky výpočtu</b>	$\chi^2$ (testové kritérium) = 13, 798 stupeň volnosti = 3 hladina významnosti = 0, 01 kritická hodnota = 11, 345				
<b>Závěr</b>	Potvrzují se H <sub>a</sub>				

Tabulka 7: Práce s literaturou a odpovědi studentů.

**Výsledek z testu nezávislosti:** V závislosti na zvoleném studijním oboru se prokázaly statisticky významné rozdíly v práci s literaturou. Humanitní obory jsou spíše zvyklé využívat literaturu, kdežto technické obory s ní tolik nepracují.

**7.6.2 Otázka č. 7: Zpracováváš při své domácí přípravě seminární práce či referáty?**

<b>Využíváš či jsou ti při tvé domácí přípravě zadávány seminární práce či referáty?</b>					
$H_0$ = Příprava seminárních prací či referátů v domácí přípravě nezávisí na zvoleném studijním oboru.					
	<b>Ano, vždy</b>	<b>Většinou ano</b>	<b>Spíše ne</b>	<b>Ne, nikdy</b>	<b>©</b>
<b>Humanitní obor</b>	<b>35 (31, 5)</b> <b>0, 338</b>	<b>57 (59, 5)</b> <b>0, 105</b>	<b>18 (17, 5)</b> <b>0, 014</b>	<b>1 (2, 5)</b> <b>0, 9</b>	<b>111</b>
<b>Technický obor</b>	<b>28 (31, 5)</b> <b>0, 338</b>	<b>62 (59, 5)</b> <b>0, 105</b>	<b>17 (17, 5)</b> <b>0, 014</b>	<b>4 (2, 5)</b> <b>0, 9</b>	<b>111</b>
<b>©</b>	<b>63</b>	<b>119</b>	<b>35</b>	<b>5</b>	<b>222</b>
<b>Výsledky výpočtu</b>	$x^2$ (testové kritérium) = <b>2, 714</b> stupeň volnosti = 3 hladina významnosti = 0, 01 kritická hodnota = <b>11, 345</b>				
<b>Závěr</b>	$H_0$ nelze zamítnout				

Tabulka 8: Seminární práce a referáty a pohled studentů.

**Výsledek testu nezávislosti:** V závislosti na zvoleném studijním oboru se neprokázaly statisticky významné rozdíly při přípravě seminárních prací a referátů.

### 7.6.3 Otázka č. 8: Vytváříš při samostudiu prezentace?

Využíváš či jsou ti při tvé domácí přípravě zadávány prezentace?					
H <sub>0</sub> = Práce s prezentacemi v domácí přípravě nezávisí na zvoleném studijním oboru.					
	Ano, vždy	Většinou ano	Spíše ne	Ne, nikdy	©
Humanitní obor	27 (27, 5) 0, 009	50 (49) 0, 020	31 (31) 0	3 (3, 5) 0, 071	111
Technický obor	28 (27, 5) 0, 009	48 (49) 0, 020	31 (31) 0	4 (3, 5) 0, 071	111
©	55	98	62	7	222
<b>Výsledky výpočtu</b>	$x^2$ (testové kritérium) = 0, 2 stupeň volnosti = 3 hladina významnosti = 0, 01 kritická hodnota = 11, 345				
<b>Závěr</b>	H <sub>0</sub> nelze zamítnout				

Tabulka 9: Prezentace a odpovědi studentů.

**Výsledek testu nezávislosti:** V závislosti na zvoleném studijním oboru se neprokázaly statisticky významné rozdíly při využívání prezentací v domácí přípravě.

#### 7.6.4 Otázka č. 9: Pracuješ při své domácí práci s články a periodiky?

Využíváš či je ti při tvé domácí přípravě zadávána práce s články a periodiky?					
H <sub>0</sub> = Práce s periodiky a články v domácí přípravě nezávisí na zvoleném studijním oboru.					
	Ano, vždy	Většinou ano	Spíše ne	Ne, nikdy	©
Humanitní obor	10 (9, 5) 0, 026	37 (34, 5) 0, 181	53 (50) 0, 18	11 (17) 2, 117	111
Technický obor	9 (9, 5) 0, 026	32 (34, 5) 0, 181	47 (50) 0, 18	23 (17) 2, 117	111
©	19	69	100	34	222
Výsledky výpočtu	$\chi^2$ (testové kritérium) = 5, 008 stupeň volnosti = 3 hladina významnosti = 0, 01 kritická hodnota = 11,345				
Závěr	H <sub>0</sub> nelze zamítnout				

Tabulka 10: Práce s články a periodiky a odpovědi studentů.

**Výsledek testu nezávislosti:** V závislosti na zvoleném studijním oboru se neprokázaly statisticky významné rozdíly v práci s články a periodiky.

**7.6.5 Otázka č. 10: Procházíš při své domácí přípravě vlastní materiály z přednášek a cvičení?**

<b>Využíváš či je ti při tvé domácí přípravě zadávána práce vlastními materiály z přednášek a cvičení?</b>					
H <sub>0</sub> = Práce s vlastními materiály v domácí přípravě nezávisí na zvoleném studijním oboru.					
	<b>Ano, vždy</b>	<b>Většinou ano</b>	<b>Spíše ne</b>	<b>Ne, nikdy</b>	<b>☺</b>
<b>Humanitní obor</b>	<b>43 (38)</b> <b>0,657</b>	<b>43 (43,5)</b> <b>0,005</b>	<b>16 (17,5)</b> <b>0,128</b>	<b>9 (12)</b> <b>0,75</b>	<b>111</b>
<b>Technický obor</b>	<b>33 (38)</b> <b>0,657</b>	<b>44 (43,5)</b> <b>0,005</b>	<b>19 (17,5)</b> <b>0,128</b>	<b>15 (12)</b> <b>0,75</b>	<b>111</b>
<b>☺</b>	<b>76</b>	<b>87</b>	<b>35</b>	<b>24</b>	<b>222</b>
<b>Výsledky výpočtu</b>	$x^2$ (testové kritérium) = <b>3,08</b> stupeň volnosti = 3 hladina významnosti = 0, 01 kritická hodnota = <b>11, 345</b>				
<b>Závěr</b>	H <sub>0</sub> nelze zamítnout				

Tabulka 11: Vlastní poznámky a pohled studentů.

**Výsledek testu nezávislosti:** V závislosti na zvoleném studijním oboru se neprokázaly statisticky významné rozdíly při práci s vlastními materiály během domácí přípravy.



**7.6.6 Otázka č. 11: Využíváš při samostudiu studijních dvojic/studijních skupin?**

<b>Využíváš či je ti při tvé domácí přípravě zadávána práce ve studijních dvojicích či skupinách?</b>					
H <sub>0</sub> = Práce ve studijních dvojicích či skupinách při domácí přípravě nezávisí na zvoleném studijním oboru.					
	<b>Ano, vždy</b>	<b>Většinou ano</b>	<b>Spíše ne</b>	<b>Ne, nikdy</b>	<b>©</b>
<b>Humanitní obor</b>	<b>14 (12)</b> <b>0, 333</b>	<b>45 (47, 5)</b> <b>0, 131</b>	<b>48 (46, 5)</b> <b>0, 048</b>	<b>4 (5)</b> <b>0, 2</b>	<b>111</b>
<b>Technický obor</b>	<b>10 (12)</b> <b>0, 333</b>	<b>50 (47, 5)</b> <b>0, 131</b>	<b>45 (46, 5)</b> <b>0, 048</b>	<b>6 (5)</b> <b>0, 2</b>	<b>111</b>
<b>©</b>	<b>24</b>	<b>95</b>	<b>93</b>	<b>10</b>	<b>222</b>
<b>Výsledky výpočtu</b>	$\chi^2$ (testové kritérium) = <b>1, 424</b> stupeň volnosti = 3 hladina významnosti = 0, 01 kritická hodnota = <b>11, 345</b>				
<b>Závěr</b>	H <sub>0</sub> nelze zamítnout				

Tabulka 12: Práce ve skupinách a odpovědi studentů.

**Výsledek testu nezávislosti:** V závislosti na zvoleném studijním oboru se neprokázaly statisticky významné rozdíly u využívání studijních dvojic či skupin. Zajímavým faktorem je, že i čeští studenti využívají studijních dvojic či skupin při své domácí přípravě. Nelze přesně zjistit, zda je tato skutečnost ovlivněna typem zadávaných úkolů od vyučujících či využívání čistě ze strany studentů.

### 7.6.7 Otázka č. 12: Vypracovááš domácí úkoly, zadání na zamyšlení, apod.?

<b>Využíváš či jsou ti při tvé domácí přípravě zadávány domácí úkoly, zadání, zamyšlení, apod.?</b>					
H <sub>0</sub> = Práce na domácích úkolech, zadáních, zamyšleních, apod. v domácí přípravě nezávisí na zvoleném studijním oboru.					
	<b>Ano, vždy</b>	<b>Většinou ano</b>	<b>Spíše ne</b>	<b>Ne, nikdy</b>	<b>©</b>
<b>Humanitní obor</b>	<b>45 (39)</b> <b>0, 923</b>	<b>48 (54, 5)</b> <b>0, 775</b>	<b>16 (14, 5)</b> <b>0, 155</b>	<b>2 (3)</b> <b>0, 333</b>	<b>111</b>
<b>Technický obor</b>	<b>33 (39)</b> <b>0, 923</b>	<b>61 (54,5)</b> <b>0, 775</b>	<b>13 (14,5)</b> <b>0, 155</b>	<b>4 (3)</b> <b>0, 333</b>	<b>111</b>
<b>©</b>	<b>78</b>	<b>109</b>	<b>29</b>	<b>6</b>	<b>222</b>
<b>Výsledky výpočtu</b>	$x^2$ (testové kritérium) = <b>4, 372</b> stupeň volnosti = 3 hladina významnosti = 0, 01 kritická hodnota = <b>11, 345</b>				
<b>Závěr</b>	H <sub>0</sub> nelze zamítnout				

Tabulka 13: Domácí úkoly a odpovědi studentů.

**Výsledek testu nezávislosti:** V závislosti na zvoleném studijním oboru se neprokázaly statisticky významné rozdíly u zadávaných domácích úkolů, zadání a zamyšlení pro domácí přípravu.

### 7.6.8 Otázka č. 13: využíváš vypsane konzultační hodiny?

Využíváš při své domácí přípravě vypsane konzultační hodiny?					
H <sub>0</sub> = Využívání konzultačních hodin v domácí přípravě nezávisí na zvoleném studijním oboru.					
	Ano, vždy	Většinou ano	Spíše ne	Ne, nikdy	©
Humanitní obor	3 (2, 5) 0, 1	15 (14, 5) 0, 017	53 (54) 0, 018	40 (40) 0	111
Technický obor	2 (2, 5) 0, 1	14 (14, 5) 0, 017	55 (54) 0, 018	40 (40) 0	111
©	5	29	108	80	222
<b>Výsledky výpočtu</b>	$\chi^2$ (testové kritérium) = 0, 27 stupeň volnosti = 3 hladina významnosti = 0, 01 kritická hodnota = 11, 345				
<b>Závěr</b>	H <sub>0</sub> nelze zamítnout				

Tabulka 14: Konzultační hodiny a odpovědi studentů.

**Výsledek testu nezávislosti:** V závislosti na zvoleném studijním oboru se neprokázaly statisticky významné rozdíly pro využití konzultačních hodin.

### 7.6.9 Otázka č. 14: Využíváš e - learningu či online kurzů?

Využíváš při své domácí přípravě e - learningu či online kurzy?					
H <sub>0</sub> = Využívání e - learningu v domácí přípravě nezávisí na zvoleném studijním oboru.					
	Ano, vždy	Většinou ano	Spíše ne	Ne, nikdy	©
Humanitní obor	11 (8) 1, 125	29 (27) 0, 148	37 (41) 0, 390	34 (35) 0, 028	111
Technický obor	5 (8) 1, 125	25 (27) 0, 148	45 (41) 0, 390	36 (35) 0, 028	111
©	16	54	82	70	222
Výsledky výpočtu	$\chi^2$ (testové kritérium) = 3, 382 stupeň volnosti = 3 hladina významnosti = 0, 01 kritická hodnota = 11, 345				
Závěr	H <sub>0</sub> nelze zamítnout				

Tabulka 15: Využívání moderních vyučovacích metod a odpovědi studentů.

**Výsledek testu nezávislosti:** V závislosti na zvoleném studijním oboru se neprokázaly statisticky významné rozdíly u využití e – learningu a online kurzů při domácí přípravě.

**Vyhodnocení vzhledem ke stanovené hypotéze č. 1:** V dotazníkovém šetření baterie ohledně studijních technik nebyly zjištěny žádné statisticky významné rozdíly při volbě studijních technik v návaznosti na zvoleném studijním oboru. Z osmi otázek byla potvrzena alternativní hypotéza pouze jednou. Studenti tedy volí studijní techniky nezávazně na oboru.

Některé ze studijních technik jsou ale ze strany studentů upřednostňovány více než ostatní, a z toho důvodu byla sestavena tabulka níže, která může vysokoškolským pedagogům pomoci zmapovat oblíbenost a využívání jednotlivých studijních technik při vysokoškolském studiu. Vysokoškolští vyučující tedy poté mohou pracovat se zadáváním a formu úkolů tak,

aby jejich využití pro dosažení dílčích cílů v jednotlivých předmětech bylo co nejvíce efektivní.

Zároveň se nejen vysokoškolští pedagogové mohou podílet na zatraktivnění jednotlivých “neoblíbených” technik. Popřípadě je mohou studentům více přiblížit, využít je v hodinách a představit tak jejich klady, které studenti mohou později při své domácí přípravě využít.

## VYUŽÍVÁNÍ DANÝCH TECHNIK DLE STUDENTŮ

<b>Využívání studijních technik vysokoškolskými studenty</b>		
<b>Využívanost</b>	<b>Hodnoty</b>	<b>Studijní technika</b>
1.	152	Úkoly, zadání, zamyšlení (od vyučujících)
2.	142	Seminární práce
3.	104	Používání vlastních materiálů
4.	84	Prezentace
5.	76	Literatura
6.	17	Skupinová práce
7.	-46	Periodika
8.	-82	E – learning
9.	-154	Konzultace

Tabulka 16: Přehled nejčastěji využívaných studijních technik vysokoškolskými studenty.

## 8 Závěr

Cílem této diplomové práce bylo přiblížit vysokoškolskou didaktiku v oblasti domácí přípravy vysokoškolského studia. Hlavním cílem bylo zjistit, jaké studijní techniky studenti při svém samostudiu využívají, a zda volba studijní techniky závisí na zvoleném studijním oboru. Dílčími cíli této diplomové práce pak bylo zkoumat pravidelnost přípravy vysokoškolského studenta a poskytování zpětné vazby studentovi od vysokoškolských pedagogů.

Záměrem celé práce bylo propojit všechny aspekty studia a neomezovat se pouze na dílčí část domácí přípravy. Do práce a výzkumu byl tedy zahrnut kromě samotné domácí přípravy i pohled, co domácí přípravě předchází, a co následuje.

V teoretické části jsme se zabírali definicí vysoké školy, a jejími specifiky oproti stupňům primárním a sekundárním, dále jsme vysvětlili, jaké jsou specifické rysy vysokoškolského studia, a co konkrétně rozumíme pod pojmem domácí příprava v tomto typu studia. Přiblížili jsme si i vztah mezi pedagogem a studentem, atmosféru ve studijní skupině, motivaci a zpětnou vazbu. V dalších kapitolách teoretické části této diplomové práce jsme přiblížili jednotlivé vysokoškolské vyučovací formy, a následně i nejpoužívanější vyučovací metody.

V empirické části nalezneme metodický úvod, kde se dozvídáme o cílech výzkumu a formulovaných hypotézách. Hlavními otázkami bylo zjistit zda je volba a způsob domácí přípravy navázána na jednotlivé studijní obory, zda studenti dostávají dostatečnou zpětnou vazbu od vyučujících, zda domácí přípravu ovlivňuje způsob zadávání úkolů a zda se studenti věnují domácí přípravě nárazově či pravidelně. Tyto čtyři otázky byly považovány v dané problematice za nejdůležitější. Výzkum byl zvolen kvantitativní, konkrétně jsem zvolila metodu dotazníku. V metodické části také nalezneme popis výzkumného vzorku, sběru dat a jejich analýzy. Vyhodnocení všech 222 dotazníků je uvedeno výše i s jejich hodnocením.

Z výsledků jasně vyplývá, že volby studijních technik nejsou závislé na daném oboru, a že domácí příprava je studenty prováděna spíše nahodile, nikoliv pravidelně. Studenti ale přesto vnímají studium jako důležité, a to nejen v čase, kdy jsou pedagogy zadávány dílčí úkoly, ale po celou dobu studia. Z výzkumu vyplynulo, že studenti od vyučujících dostávají pro ně dostatečnou zpětnou vazbu. Většina studentů se přiklání k názoru, že nějakou (byť i

malou) zpětnou vazbu na svou domácí přípravu dostává. Celkově se podařilo vyhodnotit všechny hypotézy a zodpovědět tak veškeré hlavní otázky. Díky výsledkům se podařilo obsáhnout nejen domácí přípravu, ale i to, co jí předchází a co po ní následuje. Do budoucna by bylo jistě obohacující rozšířit dané otázky více do hloubky i u těchto témat.

Teoretická část a výsledky empirického šetření této diplomové práce by mohly sloužit jako další vhled do vysokoškolské pedagogiky všem, kteří se o toto téma zajímají. Především asi pedagogům terciárního vzdělávání. Zároveň mohou pedagogickým pracovníkům, kteří vyučují na vysokých školách, připomenout konkrétní specifika, která domácí přípravu studentů ovlivňují. A na jejich základě tak více propojit dialog mezi studentem a vyučujícím.

Zajímavé další využití také poskytuje výsledná tabulka výzkumu, kde jsou uvedeny studijní techniky dle skutečné frekvence jejich využívání u vysokoškolských studentů. Pedagog terciárního školství pak může tyto konkrétní techniky využít k efektivitě výuky a zadané domácí přípravy. Může také navázat a studenty “neoblíbeným” technikám naučit či představit jejich přednosti, které jsou studentům zatím možná skryty.

Možnou výzvou pro budoucí či navazující výzkum by určitě mohla být nová sonda v návaznosti na proměnu výuky v současné koronavirové době, kdy se do popředí dostávají e-learningové a on-line kurzy. Studenti i vyučující s nimi v současné době více pracují, a potencionální porovnání dvou stejných výzkumů by mohlo prokázat zajímavé odlišnosti.

Možnou cestou pro další výzkum by také mohlo být porovnání se zahraničními výzkumy a specifiky výuky v jiných zemích Evropy, ale i v zemích celého světa. Dále by bylo jistě přínosné a zajímavé, rozšířit vhled do vysokoškolské pedagogiky i o jiné dílčí oblasti a témata.

## ZDROJE

ARNETT, James, Joel. Bridging cultural and development approaches to psychology. First edition, Oxford: University Press, 2011. ISBN: 978-0-19-538343-0.

BAJTOŠ, Ján. Didaktika vysokej školy. 1 vydání, Praha: Wolters Kluwer, 2013. ISBN: 978-80-8078-652-6.

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Základy vysokoškolské didaktiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4818-3.

BEDRNOVÁ, Eva. *Management osobního rozvoje: duševní hygiena, sebeřízení a efektivní životní styl*. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-198-0.

COULON, Andrew. 1997. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: UF.

ČAPEK, R. 2008. Měření třídního klimatu užitečná dovednost učitele II. Moderní vyučování. Volume 12, Issue 10, pp. 8-9.

Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. In: Úřední věstník Evropské unie. 30-12-2006, (2006/962/ES), s. 10-18.

DUCHOŇOVÁ, Lenka, HRDINÁKOVÁ, Ludmila. 2013. *Metódy a techniky individuálneho štúdia na vysokej škole*. UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE Filozofická fakulta. Katedra knižničnej a informačnej vedy. 8 stran.

GAVORA, Pavel. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1 vydání, Brno: Paido, 2005. ISBN: 80-7315-104-9.

HOLÝ, Karel, MAZÁK, Eduard. 1988. *Samostatnost a samostatná práce studentů vysokých škol*. Výzkumný ústav inženýrského studia ČVUT Praha.

HORÁK, František. *Vysokoškolská didaktika*. 2. přeprac. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN (brož.).



CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

KALINA, Kamil. *Klinická adiktologie*. 1 vydání, Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN: 978-80-247-9791-5.

KYRIACOU, Charles. *Klíčové dovednosti učitele*. 1 vydání, Praha: Portál, 1996. ISBN: 80-7178-022-7.

LINHARTOVÁ, Dana. *Vysokoškolská psychologie*. 1 vydání, Brno: MZLU, 2008. ISBN: 80-7157-556-9.

MAŇÁK, Jiří. *Psychologické a pedagogické aspekty problémového vyučování se zvláštním zřetelem k vzdělávání dospělých*. Brno: Chepos, 1979.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. 1 vydání, Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-246-7.

MATĚJŮ, Petr. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. ISBN 978-80-254-4519-8.

NEZVALOVÁ, Danuše. 2012. *Strategie a formy vysokoškolské výuky. Modularizace a modernizace studijního programu počáteční přípravy učitele fyziky*.

PECÁKOVÁ, Iva. *Statistika v terénních průzkumech*. 2., dopl. vyd. Praha: Professional Publishing, 2011. ISBN 9788074310393.

PRICE, Geraldine a Pat MAIER. *Efektivní studijní dovednosti: odemkněte svůj potenciál*. Praha: Grada, 2010. *Psychologie pro každého*. ISBN 978-80-247-2527-7.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

RAMSDEN, Peter. *Learning to Teach in Higher Education*. 1 edition, London: Routledge, 1992. ISBN: 0-415-06415-5.

ROHLÍKOVÁ, Lucie, VEJVODOVÁ, Jana. *Vyučovací metody na vysoké škole*. 1 vydání, Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN: 978-80-247-4152-9.

SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-4054-6.

ŠULOVÁ, Lenka. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. 1 vydání, Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN: 978-80-7478-542-9.

VÁGNEROVÁ, Martina. *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*. 1 vydání, Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-100-1.

VOJTOVÁ, Eva. 1999. *Noví absolventi na trhu práce*. *Aula*. Volume 7, Issue 1, pp. 78–82.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)

## SEZNAM TABULEK

TABULKA 1: ČETNOST UNIVERZIT A FAKULT V DOTAZNÍKOVÉM ŠETŘENÍ.	49
TABULKA 2: OBOROVÉ ZAMĚŘENÍ.	52
TABULKA 3: FREKVENCE DOMÁCÍ PŘÍPRAVY U ZÚČASTNĚNÝCH STUDENTŮ.	53
TABULKA 4: VNÍMÁNÍ DOMÁCÍ PŘÍPRAVY SAMOTNÝMI STUDENTY.	55
TABULKA 5: ZADÁVÁNÍ DOMÁCÍ PŘÍPRAVY A POHLED STUDENTŮ.	56
TABULKA 6: ZPĚTNÁ VAZBA A POHLED STUDENTŮ.	58
TABULKA 7: PRÁCE S LITERATUROU A ODPOVĚDI STUDENTŮ.	60
TABULKA 8: SEMINÁRNÍ PRÁCE A REFERÁTY A POHLED STUDENTŮ.	61
TABULKA 9: PREZENTACE A ODPOVĚDI STUDENTŮ.	62
TABULKA 10: PRÁCE S ČLÁNKY A PERIODIKY A ODPOVĚDI STUDENTŮ.	63
TABULKA 11: VLASTNÍ POZNÁMKY A POHLED STUDENTŮ.	64
TABULKA 12: PRÁCE VE SKUPINÁCH A ODPOVĚDI STUDENTŮ.	65
TABULKA 13: DOMÁCÍ ÚKOLY A ODPOVĚDI STUDENTŮ.	66
TABULKA 14: KONZULTAČNÍ HODINY A ODPOVĚDI STUDENTŮ.	67
TABULKA 15: VYUŽÍVÁNÍ MODERNÍCH VYUČOVACÍCH METOD A ODPOVĚDI STUDENTŮ.	68
TABULKA 16: PŘEHLED NEJČASTĚJI VYUŽÍVANÝCH STUDIJNÍCH TECHNIK VYSOKOŠKOLSKÝMI STUDENTY.	69

## PŘÍLOHY

### Příloha č. 1 – dotazník

# DOMÁCÍ PŘÍPRAVA VE VYSOKOŠKOLSKÉM PROSTŘEDÍ

Vážení respondenti,

toto dotazníkové šetření doplňuje moji diplomovou práci s názvem "Domácí příprava ve vysokoškolském prostředí". Analýzou tohoto dotazníku bych ráda zjistila rozdíly v domácí přípravě mezi humanitními a technickými obory. Prosím tedy o pomoc s vyplněním všech otázek v dotazníku. Váš názor je důležitý, každá odpověď je správná. Výsledky tohoto šetření budou zpracovány anonymně a budou použity pouze pro vědecké účely této diplomové práce.

Díky za vaši ochotu a čas.  
Bc. Anežka Charvátová

---

1) *Uveďte vaše oborové zaměření (do položky jiná vypište pro kontrolu oborového zaměření název univerzity a fakulty, na které studujete)*

- humanitní obor
- technický obor
- jiná ...

2) *Jak se domácí přípravě věnujete?*

- pravidelně
- nepravidelně

3) *Co všechno vnímáš jako domácí přípravu?  
(otevřená otázka pro dlouhou odpověď)*

.....

4) *Je ti domácí příprava zadávána?*

- Ano, bez podnětu učitelů se samostudiu nevěnuji
- Ano, ale i přes to vnímám samostudium jako důležité
- Ne, učitelé nám domácí přípravu nezadávají
- Ne, ale samostudiu se věnuji sám

- 5) *Pracuje učitel s vaší domácí přípravou? Dostáváš zpětnou vazbu?*  
 (1 = Nikdy zpětnou vazbu nedostávám; 5 = Zpětnou vazbu se dozvídám vždy)

1	2	3	4	5

- 6) *Co využíváš/je ti zadáváno při tvé domácí přípravě (baterie)*

	Ano, vždy	Většinou ano	Spíše ne	Ne, nikdy
<i>Práce s literaturou</i>				
<i>Zpracovávání seminárních prací a referátů</i>				
<i>Vytváření prezentací</i>				
<i>Práce s články a periodiky</i>				
<i>Využití studijních dvojic či studijních skupin</i>				
<i>Vypracovávání domácích úkolů, cvičení, zamyšlení, apod.</i>				
<i>Využití konzultačních hodin</i>				
<i>Procházení a úprava vlastních materiálů z přednášek</i>				
<i>Využívání e-learningu, online kurzů</i>				

Děkuji za pomoc a ochotu při vyplnění. Velice si vážím každé z odpovědí.

Bc. Anežka Charvátová