

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

**Katedra pedagogiky**

**Pedagogika**

# **Autoreferát (teze) dizertační práce**

Mgr. Ivana Mičínová

**Přístupy k učení v prostředí seminární práce  
na vysoké škole**

**Approaches to Learning in Seminar Papers  
in Higher Education**

Školitel: doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Praha, 27. 3. 2022

## Úvod

Dizertační práce zkoumá přístupy k učení v prostředí seminární práce prostřednictvím popisně-explorační analýzy výpovědí vysokoškolských učitelů a studentů. Hlavním záměrem bylo zjistit, jaké strategie zadávání a vyhodnocování seminárních prací podporují u studentů hloubkový přístup k učení, které dovolují zaujmout povrchový přístup k učení a které připravují půdu pro nezdravé strategie učení, jako je plagiátorství.

Teoreticky vycházíme z modelů přístupů k učení, jak jsou rozvíjeny především ve vysokoškolské pedagogice, resp. didaktice převážně anglosaského badatelského diskurzu. Zájem o téma vychází z potřeby porozumět okolnostem, které ovlivňují volbu přístupu k učení u studentů vysokých škol při zpracování seminární práce a navrhnout didaktická řešení, která mohou eliminovat nežádoucí jevy, jako je snaha zpracovat seminární práci bez hlubšího porozumění tematice, s minimem vynaloženého úsilí a s oporou kompilačních či plagiátorských technik. Smyslem práce je přinést poznatky, kterou povedou ke zkvalitňování výuky na vysokých školách a zvyšování úrovně vysokoškolského vzdělávání.

Autorka se opírá o předchozí vlastní studie, které se týkají rozvoje a testování akademických dovedností, motivace k akademickému psaní a poskytování zpětné vazby.

## Představení zkoumané problematiky a zdůvodnění její relevance

Zpracování seminárních prací jako samostatné práce studenta je na vysoké škole nedílnou součástí studia a zpravidla i součástí hodnocení (Podlahová & kol., 2012; Rohlíková & Vejvodová, 2012; Slavík & kol., 2012; Vašutová, 2002). Účelem seminární práce je, aby studenti prokázali schopnost samostatného učení v kontextu konkrétního tematizovaného úkolu písemné či ústní podoby. Především v prvním ročníku vysoké školy mohou mít studenti nejasná očekávání, jak má seminární práce vypadat, aby odpovídala očekáváním učitelů (McEwan, 2017). Nejasnosti mohou být zapříčiněny předchozími zkušenostmi ze střední školy a mohou být průvodním jevem adaptačního procesu (Tinto, 1975) v rámci přechodu do vysokoškolského vzdělávání, jehož četné negativní jevy nabývají rozmanité podoby, které mohou vést k tomu, že se studenti uchylují k využití povrchového přístupu k učení a plní studijní úkoly s minimálním úsilím (Noyens et al., 2017). Tím promarnují příležitost, aby ke zpracování seminární práce využili hloubkový přístup k učení, který směřuje k plnému pochopení problému a jeho souvislostí a k jeho kreativnímu zpracování (Biggs & Tang, 2011; Entwistle, 2018; Vermunt & Vermetten, 2004). Za studijním neúspěchem může stát i to, že studentům není cíleně poskytována podpora při rozvoji vhodných strategií učení, a osvojování

studijních návyků se děje implicitně a náhodně (Šauerová a Schätzová, 2013). Ve shodě s předchozími autory lze považovat seminární práce za jeden z indikátorů didakticky vhodně promyšlené, která směřuje ke zlepšování výsledků vzdělávání a jeho celkové kvality.

Přestože jsou seminární práce významnou součástí samostudia a přípravy na zpracování závěrečné kvalifikační práce v podobě kultivace akademických dovedností (Lea & Street, 1998), zdá se, že stojí na pokraji oficiálního i badatelského zájmu. Přitom bezpočet příruček o tom, jak psát seminární a diplomové práce nebo jak tyto dovednosti učit (de Chazal, 2014; Feak & Swales, 2012), svědčí o vysoké poptávce ze strany studentů po radách, jak napsat seminární práci, která bude bez problémů přijata. Studentské evaluace kvality výuky na zahraničních univerzitách se seminárními pracemi až na výjimky nezabývají (Jessop et al., 2014), v domácím kontextu není autorce známo, že by bylo toto téma podchyceno. Rovněž badatelsky zůstávají v českém i zahraničním prostředí nevyužity jako zdroj poznatků o tom, jak studenti přistupují ke zpracování seminární práce a jak tuto zkušenost reflektují (Mičínová, 2021, Riddell, 2015). Kromě dílčích studií, které se věnují poskytování zpětné vazby v rámci akademického psaní (Court, 2014, Dochy et al., 1999), nemáme dostatek poznatků o tom, jak učitelé podporují hloubkový přístup k učení v prostředí seminární práce nebo jak brání využívání povrchového přístupu k učení (Knudson, 2014, McEwan, 2017).

Nedostatek zhodnocení využití seminárních prací není ojedinělým případem, protože jak si všimá Kasíková (2015), domácí vysokoškolské pedagogice a didaktice chybí empirické studie procesů výuky a učení, které by posuzovaly možnosti, jak zvyšovat kvalitu výuky na vysokých školách. Přitom porozumění tomu, jaké mají současní studenti přístupy a postoje ke studiu a jaké strategie využívají pro úspěšné plnění požadavků studia, je klíčovým předpokladem pro práci vysokoškolského učitele, který umožní vytvářet podmínky pro formování zdravých studijních postojů a návyků u studentů (Mareš, 1998).

Tato práce si klade za cíl zaplnit dílčím způsobem prázdné místo v poznání procesů výuky a učení na vysoké škole, a navázat tak na domácí výzkumy, které se zabývaly otázkou, jaké typy učebních materiálů studenti využívají (Sikorová & Červenková, 2015), jaký mají vztah k samostudiu a formám studia (Klement, 2015) jak zvládají začátky studia a jak si studium organizují (Dejmalová, 2015, 2018). Zároveň tato práce poskytne širší empirický rámec pro zkoumání efektivního využití různých didaktických typů seminární práce, například případové studie a projektu (Mareš, 2016).

## Cíle dizertačního projektu

Ve vztahu k přístupům učení v prostředí seminární práce zpracovávané na vysoké škole si klademe tyto cíle:

- a) v teoretické rovině analyzovat okolnosti, které ovlivňují volbu přístupů k učení;
- b) v empirické rovině prozkoumat, jak konkrétní výukové strategie podporují volbu přístupů k učení a jaké mají důsledky pro výsledky učení;
- c) v praktické rovině formulovat doporučení na podporu hloubkového přístupu k učení a eliminaci povrchového a nezdravého přístupu k učení.

Dizertace má charakter teoreticko-empirické studie. Byla zpracovávána od září 2019 do prosince 2021. Nouzový stav v souvislosti s pandemií covid-19 neměl na koncepci práce a sběr dat žádný výrazný vliv.

## Konceptualizace základních pojmů

V našem empirickém výzkumu chápeme *přístup k učení* jako nadřazený koncept, který zahrnuje volbu *strategií učení* pod vlivem motivace k učení a mnohačetných okolností. Strategie učení definujeme jako studijní chování a postupy většího rozsahu vedoucí k dosažení požadovaného výsledku učení na základě rozhodovací sekvence. Nejde o přímé kognitivní či metakognitivní strategie sloužící k osvojování učiva, ale specifické socio-afektivní strategie, kde posuzujeme postoj ke zpracování úkolu, volbu množství úsilí a sledování hloubky porozumění. K okolnostem, které mají vliv na volbu strategií učení a vytváření celkového přístupu k učení, patří individuální faktory na straně studenta (jeho předchozí zkušenosti ze vzdělávání, motivace a postoj ke studiu) a kontextové faktory zahrnující charakter vzdělávací instituce a oboru, studijní klima a převažující výukové přístupy. Zprostředkující okolností je charakter zadání úkolu a procesů jeho zpracování. Individuální, kontextové a zprostředkující okolnosti pak společně rozhodují o tom, jaký přístup k učení student zaujme.

Řešení konceptualizace základních pojmů odpovídá zaměření práce, protože se týká volby přístupů k učení vzhledem ke zpracování seminární práce. Seminární práci chápeme jako studijní úkol skládající se z procesů, na jejichž konci je splnění či nesplnění podmínek hodnocení. Množství úsilí a volbu hloubky porozumění pak ovlivňuje vnímaná hodnota úkolu ve vztahu ke studiu, sebeúčinnosti a osobní a profesní orientaci.

## Teoretická část

V úvodu teoretické části se věnujeme nejrozšířenějším modelům přístupů k učení, jak se vyvíjely v kontextu zahraničního výzkumu anglosaského a evropského vysokoškolského vzdělávání od 60. let 20. století. Představujeme základní směry, které měly vliv na uvažování, jak koncipovat kvalitní výuku na vysokých školách, aby se vyrovnávala s trendy, jako je masifikace a komodifikace vysokoškolského vzdělávání (Šima, 2011). Dále popisujeme charakteristiky jednotlivých přístupů k učení, jako je hloubkový, povrchový, výkonový/strategický/organizační a nejasný/nezdravý, a objasňujeme, čím přispěly k poznání vlivu motivace a strategií učení na výsledky vzdělávání.

Nejprve vysvětlujeme vznik a obsah konceptů, které se týkají přístupů k učení<sup>12</sup> ve vztahu k terciárnímu vzdělávání. Zaměřujeme se na metody jejich zkoumání a na zjištění, jimiž se různé modely pokoušely vysvětlit odlišnosti v procesech učení a výsledcích studia. Cílem kapitoly je shromáždit poznatky o okolnostech, které ovlivňují postoje a motivaci k vysokoškolskému studiu, jež se následně promítají do studijního chování, abychom získali teoretický rámec pro návrh vlastního výzkumu této dizertační práce.

### Modely přístupů k učení

Podle Biggse (1987a, b) existují tři přístupy k učení, které se skládají ze dvou dimenzí: motivace ke studiu a strategií učení. Povrchový přístup k učení (*surface approach to study*) je veden snahou procházet studiem s minimem vynaloženého úsilí a získat diplom jako důkaz společenského vzestupu. K dosažení cíle se využívá převážně strategie pamětního učení, a proto nedochází k propojování poznatků v ucelený systém znalostí. Naopak hloubkový přístup k učení (*deep approach to study*) je veden vnitřním zájmem o osvojovanou látku s cílem porozumět danému oboru do potřebné šíře i hloubky. Cílem učení je vyhledávat význam a smysl učiva, propojovat ho s předchozími poznatky a vytvářet spojnice s navazujícími tématy. Třetí přístup k učení byl nazván jako výkonový (*achieving approach to study*), protože je veden snahou získat co nejlepší známky a hodnocení bez ohledu na to,

---

<sup>1</sup> V této práci používáme termín přístupy k učení (*approaches to learning*) jako souhrnné označení pro linii výzkumu, která se zabývá zkoumáním postojů, motivace a strategií učení vysokoškolských studentů, abychom sjednotili pojmenování různých autorů, kteří navrhli mírně odlišné koncepty ve snaze co nejpřesněji zachytit složitou strukturu této problematiky. To je ostatně v souladu se současnou praxí, která tuto linii výzkumu označuje jako přístupy k učení (*Student Approaches to Learning, SAL*). Toto pojmenování se jeví jako kompromis, protože nereflktuje rozdíl mezi učením a studiem, ale jejich odlišování by bylo zřejmě prakticky neproveditelné. Navíc u řady badatelů jsou pojmy jako přístupy ke studiu či přístupy k učení nebo strategie učení a studijní strategie používány hojně jako synonyma.

<sup>2</sup> Přístupy k učení je třeba pečlivě odlišovat od stylů učení; jsou chápány jako „víceméně stabilní kognitivní vzorce, osobnostní rysy nebo učební preference“ (Pabián, 2012, s. 49). Přístupy k učení mohou být sice relativně stálé, ale výrazně je ovlivňuje kontext učení a motivace, například typ zadání úkolu, jeho zajímavost a přitažlivost, obliba předmětu nebo osobnost učitele apod.

jestli je učivo pro studenta přínosné nebo osobně významné. Cíle je dosahováno prostřednictvím efektivní práce s časem, plánováním organizace studia, vysokou účastí na přednáškách a seminářích, pečlivým vedením poznámek a snahou zjistit si předem přesné podmínky hodnocení, aby bylo možné jim maximálně vyhovět.

Tyto tři přístupy k učení, hloubkový, povrchový a výkonový, mají své dopady na afektivní oblasti učení. Povrchový přístup k učení vede k pocitu zklamání, nudy nebo vyložené nechuti ke studiu. Studenti svádějí neúspěch na smůlu, nespravedlnost hodnocení a další vnější okolnosti. Ve zvýšené míře hrozí, že budou ročník opakovat nebo zanechají studia. Pokud se jim podaří absolvovat úspěšně bakalářský stupeň studia, málokdy projeví zájem pokračovat dál. Naopak hloubkový přístup k učení vede k pocitům uspokojení, zvýšenému sebehodnocení a posílení zájmu o obor. Výkonový přístup k učení navozuje dojem, že vysokoškolské studium je pouhou sérií kroků, které je třeba splnit za pomoci efektivní práce s časem, k získání vysokoškolského diplomu.

První kapitola rovněž zhodnocuje význam různých modelů přístupů k učení pro porozumění okolnostem procesů učení a jejich vlivu na výsledky učení. Švédští psychologové Marton a Säljö (1976a, 1976b) jako první poukázali na výrazný vliv charakteru *zadání úkolu* na přístup k jeho zpracování a identifikovali *hloubkový a povrchový přístup k učení*. Entwistle a Ramsden (1983) obohatili poznání přístupů k učení o okolnosti, které se vztahují k charakteru studovaného oboru, vyučovací metodám a celkovému klimatu studijní skupiny. Meyer et al. (1990) se soustředili na skupinu selhávajících studentů a identifikovali přesněji typ přístupu k učení, který nazvali jako *apatický s nejasnou studijní orientací*.

Prosser a Trigwell (1993), Vermunt a Vermeeten (2004), stejně jako Richardson (2005) společně upozorňují, že přístupy k učení se formují pod vlivem převládajících vyučovacích metod. Přístupy k učení a přístupy k výuce vytvářejí vztah, který může být jak konstruktivní, tak destruktivní. Konstruktivní vztah je takový, při němž forma a metody výuky přispívají k rozvoji efektivních strategií učení, které pomáhají zvládat nároky studia. Destruktivní vztah nastává, když konkrétní typ výuky vnucuje studentům strategie učení, na které nejsou připraveni, nebo pro ně nejsou efektivní, nebo je za efektivní nepovažují.

Jednotlivé modely přístupů k učení získaly díky rozsáhlým výzkumům silnou datovou základnu, ne vždy se však dařilo prokázat vazbu přístupů k učení na výsledky vzdělávání (Hattie et al., 1996). Navíc autoři přicházeli s odlišnými pojmy pro koncepty, které nebyly ani dostatečně definovány, ani vzájemně odlišeny, což vedlo ke značným obtížím při posuzování a porovnávání výsledků empirických studií (Howie a Bagnall, 2013). Rovněž Entwistle

a McCuneová (2004) konstatují, že pojmy jako *přístup ke studiu/přístup k učení/strategie učení* a *studium/učení* bývají v textech mnoha autorů používány jako synonyma, než že by sledovaly rovinu operacionalizace.

### **Význam zpětné vazby a hodnocení pro volbu přístupů k učení**

Druhá kapitola se zaměřuje na objasnění významu zpětné vazby a hodnocení jako okolnosti podílející se na rozhodování, který přístup k učení studenti využijí k plnění požadavků studia (Baeten et al., 2010). Zpětná vazba může přispívat k podpoře hloubkového přístupu k učení, pokud je srozumitelná, konkrétní a včasná, pokud se vztahuje k obsahu učení a pokud se realizuje formou, která je bezprostřední a spíše neformální. Studenti oceňují, pokud jsou hodnocené úkoly a s nimi související zpětná vazba provázané s jejich budoucím profesním uplatněním a mají podobu úkolů z reálné praxe nebo se k nim výrazně přibližují (Evans, 2013; Sambell, 2013). To zvyšuje hodnotu zpracovávaných úkolů a získaných hodnocení a jako nová zkušenost připravuje půdu pro přijímání zpětné vazby v budoucnosti.

### **Seminární práce a přístupy k učení**

Třetí kapitola objasňuje obtíže studentů se zpracováním seminární práce a upozorňuje na nedostatky, které především souvisejí s psaním jako svébytnou dovedností, a na nekorektní zacházení se zdroji. Vzhledem k tomu, že jsou seminární práce často zapojovány do výuky ve formě ústních prezentací, shrnujeme poznatky o jejich efektivním využívání a upozorňujeme na rizika a příležitosti týmové spolupráce při zadávání týmových seminárních prací.

Motivaci k akademickému psaní a následnou kvalitu zpracování seminární práce ovlivňuje i vnímání hodnoty, která se seminární práce přisuzuje, a hodnota úkolu se následně poměřuje množstvím času, který je třeba vynaložit na její zpracování (Eccles & Wigfield, 2002). Podle teorie založené na očekávání hodnoty (expectancy-value theory), motivace ke splnění úkolu je závislá na poměru získaného přínosu a nákladů, které je třeba vynaložit na jeho splnění (Williamson, 1979). Mezi pozitivní faktory, které zvyšují očekávání zisků, je například příslib osvojení znalostí nebo dovedností, které mohou konkrétnímu jedinci získat výhodu, třeba v podobě lepšího uplatnění na trhu práce. Mezi takové vysoce hodnocené dovednosti patří prezentační dovednosti a týmová spolupráce, případně specializované uživatelské dovednosti softwarových aplikací. Ty všechny zvyšují hodnotu úkolu, ospravedlňují množství práce a zpravidla podporují hloubkový přístup k učení.

Jiným faktorem je vědomí získání hodnocení v podobě známky nebo kreditů, jindy je

seminární práce přípravou ke zkoušce – v obou případech jde o motivaci k povrchovému přístupu k učení. Obecně vzato, vytčeného cíle lze dosáhnout různými strategiemi, které nemusejí nutně vést k vynaložení dostatečného úsilí ke kvalitnímu zpracování úkolu. Negativním faktorem, který snižuje odhodlání úkol zpracovat, je například nadměrná studijní zátěž, která neodpovídá počtu získaných kreditů nebo známce za hodnocení. Stejně frustrující může být i nadměrně obtížné nebo rozsáhlé zadání, které nesouvisí s osvojováním hodnotných znalostí. Někdy brání vyšší snaze i společná známka za projekt, která vede k minimalizaci úsilí jednotlivých členů. Hodnotu úkolu snižuje absence formativního hodnocení. Pouhá přítomnost sumativního hodnocení může vést k nižšímu úsilí a méně kvalitním výsledkům učení. Motivace založená na očekávané hodnotě úkolu je nakonec ovlivněna i tím, jak jednotlivci konkrétní úkoly vnímají, jaké mají předchozí zkušenosti, jak je emočně prožívali a jak si je interpretovali. Roli může hrát i to, jakou hodnotu zpracování úkolu přisuzuje kolektiv (Eccles & Wigfield, 2002).

### **Přístupy k učení v domácích výzkumech vysokoškolského výuky**

Ve čtvrté kapitole přinášíme přehled domácích výzkumů vysokoškolské výuky, které souvisejí s přístupy k učení, a vytyčujeme možné směry dalšího bádání. Vybrané závěry naznačují, že některé typy studijního chování lze vnímat jako hrozby, které devalvují hodnotu vysokoškolského vzdělání. Konkrétně jde o povrchový přístup k učení, který degraduje komplexnost a hloubku poznání na jeho pouhou reprodukci. Podobně rizikový je i strategický přístup k učení, který k plnění studijních povinností využívá organizační dovednosti a skryté kurikulum, aby vyvinul co nejmenší úsilí s maximální efektivitou úspěšnosti studia.

### **Shrnutí teoretické části**

Přestože se v literatuře objevují skeptické pochybnosti o významu teorie přístupů k učení a jejich vlivu na výsledky vzdělávání, neznamená to, že bychom měli rezignovat na výzkumy zabývající se studijním chováním a motivací studentů k učení. Právě naopak. Analyzované domácí i zahraniční empirické studie jsou dokladem, že rozpoznávání metod a forem výuky, které podporují hloubkový přístup k učení a omezují povrchový přístup, je nutností, pokud chceme zkvalitňovat vysokoškolské vzdělávání. Dosažené efekty nejsou sice snadno měřitelné úspěšností studia, ale odrážejí se ve spokojenosti studentů, kteří přicházejí na vysokou školu se zájmem stát se respektovanými profesionály a kteří nebudou zklamáni snadností, s jakou získávají hodnocení a prostupují studiem.



## **Empirická část**

### **Výzkumný problém**

Cílem výzkumu je prozkoumat výukové strategie vysokoškolských učitelů v prostředí seminární práce. Zajímá nás, jak učitelé plánují a realizují celý proces od vyjasnění účelu seminární práce ve vztahu k celkovému sylabu předmětu přes definování cílů, volby témat, typu a formátu až po rozhodování o tom, jakým způsobem budou zajišťovat zpětnou vazbu a hodnotit kvalitu seminárních prací, včetně reflexe, nakolik seminární práce splnila svůj účel. S ohledem na značnou rozmanitost typů a formátů seminárních prací, vytvoříme jejich souhrnnou typologii a na jejím pozadí popíšeme jednotlivé výukové strategie a posoudíme jejich účinnost vzhledem k přístupům k učení, tj. jak studenti na konkrétní výukové strategie reagují a jaké zaujímají přístupy ke zpracování seminární práce.

Hlavním výzkumným problémem je hledání odpovědi na otázku, jakými způsoby podporují vysokoškolští učitelé u studentů volbu hloubkového přístupu k učení v prostředí seminární práce. Zajímá nás, které výukové strategie se osvědčují a které nevedou k žádoucím výsledkům, jak učitelé reagují na nezdravé přístupy ke studiu, na snahu o minimálně vynaložené úsilí ze strany studentů, na nekorektní využívání zdrojů a nepřiznanou spolupráci, a zda mají vytvořené strategie, které nečestné praktiky omezují nebo jim dokonce aktivně brání.

### **Výzkumné otázky**

S ohledem na výše definovaný problém jsme stanovili hlavní výzkumnou otázku, na niž budeme hledat odpovědi prostřednictvím první hlavní cílové skupiny výzkumu, kterou tvoří vysokoškolští učitelé.

*HVO 1: Jakými způsoby podporují vysokoškolští učitelé hloubkový přístup k učení a volbu hloubkových strategií učení v prostředí seminární práce?*

Hlavní výzkumnou otázku jsme rozpracovali do dílčích výzkumných otázek:

*DVO 1) Jaké typy a formáty zadání seminárních prací se učitelům osvědčují pro podporu hloubkového přístupu k učení?*

*DVO 2) Jakým způsobem zapojují učitelé seminární práce do výuky předmětu, aby podporovali hloubkový přístup k učení?*

*DVO 3) Jak učitelé brání studentům v používání nezdravých přístupů ke zpracování seminární práce?*

Výpovědi získané od vysokoškolských učitelů jsme analyzovali a porovnali se sděleními studentů, kterými reflektují zkušenosti se zpracováním seminární práce, abychom ověřili, jak studenti reagují na zvolené výukové strategie. Tato část výzkumu je vedena druhou hlavní výzkumnou otázkou, kterou formulujeme takto:

*HVO 2 Jaké postoje a přístupy<sup>3</sup> zaujmají studenti ke zpracování seminární práce?*

Dílní výzkumné otázky:

*DVO 1) Jaké zadání seminární práce považují studenti za smysluplné a přínosné pro své studium a osobní a profesní růst?*

*DVO 2) Jaké zadání seminární práce zvyšuje její hodnotu a ochotu vynaložit na její zpracování odpovídající úsilí?*

*DVO 3) V jakých situacích se studenti uchylují k nezdravým přístupům při zpracování seminární práce?*

## **Design výzkumu**

Využití seminární práce a její zapojení do vysokoškolské výuky lze chápat jako sérii rozhodnutí a procesů, jejichž výsledkem jsou různé podoby seminární práce, které slouží specifickým cílům a účelům výuky. Aby bylo možné prozkoumat, jaké výukové strategie volí vysokoškolské učitelé v prostředí seminární práce, jaké dopady mají jednotlivé strategie na volbu přístupů k učení u studentů a jak navrhnout efektivní kombinaci strategií, které povedou k podpoře hloubkového přístupu k učení, byl zvolen typ aplikovaného, popisně-explorativního výzkumu (Hendl, 2016). Ve fázi popisu nám šlo o to identifikovat cíle seminární práce a výukové strategie, vytvořit typologii seminárních prací a popsat přístupy studentů ke zpracování různých typů seminárních prací. Ve fázi explorace jsme si kladli za cíl vysvětlit, jaké výukové strategie podporují volbu hloubkového přístupu k učení v prostředí seminární práce a jaké působí jako prevence povrchového a nezdravého přístupu k učení.

Aby bylo možné ověřit, nakolik se výukové strategie setkávají s úspěchem, prozkoumali jsme, za jakých podmínek studenti považují seminární práce za smysluplné a přínosné pro studium a osobní a profesní rozvoj. K tomu nám dodatečně posloužila

---

<sup>3</sup> Přístup k učení je definován jako strategie, kterou student volí k dosažení žádoucího efektu. Volba strategie vychází z kontextových podmínek, motivace, preferencí a osobních faktorů na straně studenta (Biggs, 2001). Postoj je hodnotový vztah ve vztahu k určité volbě zahrnující motivační složku (Výrost et al., 2019).

i obsahová analýza vzorků seminárních prací a pokynů k zadávání seminární práce. Sběr a analýza všech těchto zdrojů dat se stala nástrojem datové triangulace (Hendl, 2016).

### **Vzorkování**

Volba výběru vzorku byla vedena účelem výzkumu - získat informačně bohatá data umožňující hlubší porozumění procesům probíhajícím při zadávání a zpracování seminárních prací. Do hlavního vzorku výzkumu byli zahrnuti učitelé a studenti veřejných i soukromých vysokých škol. Z důvodů velké oborové rozmanitosti, která ovlivňuje charakter vysokoškolské výuky, bylo zvoleno konkrétní zaměření na ekonomicky orientované obory, s nimiž je autorka výzkumu obeznámena díky svému působišti. V souladu s empirickými výzkumy (Becher a Trowler, 2001) lze předpokládat, že pro různé obory existují typické formáty i normy pro seminární práce, proto se jevílo jako potřebné, aby výzkum zkoumal oborově blízkou skupinu účastníků, kteří budou mít obdobné pojetí cílů a metod výuky dané charakterem oboru.

Na začátku výzkumu byl proveden soupis všech vysokých škol a fakult, které nabízejí studijní programy s ekonomickým zaměřením s využitím databáze MŠMT *Registr vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů*. Dále byl z vybraných fakult a oborů pořízen soupis všech e-mailových adres interních členů kateder a zaslán e-mail s žádostí o rozhovor. Z důvodů rozsahu výzkumu bylo dotazování zaměřeno pouze na prezenční formu bakalářského a magisterského stupně vysokoškolského studia, kde jsme očekávali posun v náročnosti a rozsahu zadávání seminárních prací mezi jednotlivými stupni studia.

Celkem se výzkumu zúčastnilo 23 učitelů (z toho 8 žen a 15 mužů), s průměrnou délkou pedagogické praxe 13,6 roku (medián 12 roků) a vysokým rozptylem od 3 po 28 roků. 3 učitelé působí na soukromé vysoké škole, 20 na veřejné vysoké škole. Počet vysokých škol, z nichž účastníci pocházejí, je 8. Celkový rozsah transkribovaných rozhovorů činí téměř 47.000 slov.

Druhým vzorkem výzkumu byli studenti vysokých škol, bakalářského i magisterského studia v prezenční formě studia. Pro oslovení studentů jsme využili účastníky z řad učitelů a díky tomu studenti mohli referovat o tom, jak prožívají zkušenosti se zpracováním seminární práce zadávané učiteli, s nimiž jsme vedli rozhovory. Párování účastníků výzkumu se ne vždy podařilo zajistit, protože na výzvy reagovali i studenti bez spárovatelné zkušenosti, což se nakonec projevilo jako spíše obohacení než nevýhoda, protože sdělovali další zkušenosti, které rozšířily škálu výpovědí o dosud nezachycená témata.

Ve druhém vzorku se objevilo 22 studentů (z toho 11 žen a 9 mužů), 5 studentů soukromé vysoké školy a 17 studentů z veřejných vysokých škol. Celkem pocházejí ze 7 vysokých škol. 14 studentů studuje v magisterském programu, 8 studentů je z bakalářského studia. Z celkového počtu jsme zaznamenali 4 studenty netradičního typu, kteří se vrátili do vysokoškolského vzdělávání po kratší pauze. Celkový rozsah transkribovaných rozhovorů činí téměř 36.000 slov.

Třetím zdrojem dat výzkumu se staly ukázkové seminární práce, jejich šablony a vzory, pokyny, ale i konkrétní seminární práce zpracované studenty. Celkem se podařilo nasbírat 28 vzorků. Tyto dokumenty posloužily k lepšímu porozumění výpovědí učitelů a studentů a ověření jejich věrohodnosti, samy o sobě ale nebyly cílem výzkumu. Hlavním účelem bylo zajistit dodatečná triangulační data, aby nedošlo k nechtěnému zkreslení významů a chybné interpretaci sdělení.

Rozhovory s účastníky výzkumu chápeme jako jednotlivé zkoumané případy, které jsou zasazené do kontextu stupně studia a charakteru konkrétního předmětu. Jde o doklady způsobů využívání seminární práce a zvolených strategií jejího zpracování, jak o nich vypovídají jejich aktéři. Využili jsme trychtýřovou strategii sběru dat (Švaříček a Šed'ová, 2007), která nám umožnila snížit počet účastníků a typ dokumentů pro provedení výzkumu. Dalším principem vzorkování byla cirkularita. Na základě porovnávání jednotlivých výpovědí a témat, jak se postupně vyjevovaly, jsme vyhledávali v záznamu rozhovorů další situace, které by dílčí předpoklady podpořily, vyvrátily nebo přidaly nové aspekty a pomohly vytvořit pracovní model typologie seminárních prací a výukových strategií, které podporují hloubkový přístup k učení.

Vzhledem k tomu, že byl výzkum realizován v období nouzového stavu v souvislosti s epidemií covidu-19 v akademickém roce 2020/2021, kdy nebylo možné předvídat návrat ke kontaktní výuce, byly rozhovory s oběma cílovými skupinami realizovány prostřednictvím video schůzek v prostředí MS Teams a následně doslovně přepisovány. Charakter tohoto mimořádného období neměl na realizaci výzkumu žádný zaznamenaný dopad.

### **Sběr dat a jejich zpracování**

Sběr dat proběhl v rozmezí listopadu 2020 až června 2021, kdy byli průběžně oslovováni učitelé a studenti a plánovány polostrukturované rozhovory. Období rozhovorů se soustředilo především do zkouškových období, kdy účastníci mají za sebou zpracované seminární práce a jejich hodnocení. Pokud to situace vyžadovala, na začátku rozhovorů jsme poskytli vysvětlení, jak je třeba chápat význam pojmu seminární práce a jaké typy prací lze

pod tento pojem zahrnout. Dále jsme pokračovali otevřenou otázkou ptající se na důvody, k jakým účelům se seminární práce využívá a jaký má přínos pro učení. Cílem této otázky bylo nechat účastníka, aby bez přerušování volně hovořil na dané téma. Pak jsme navázali na některá témata prostřednictvím doplňujících a vyjasňujících otázek, abychom získali přesnější nebo rozšiřující odpovědi. Dále byly do polostrukturovaného rozhovoru navrženy otázky týkající se osvědčených typů seminární práce, způsobů organizace a zadávání práce, zapojení do výuky a otázky na reakce studentů. Závěrečná otázka směřovala k tomu, zda účastníci plánují nějaké změny, s čím jsou či nejsou spokojeni. V jednotlivých rozhovorech nebyly zastoupeny otázky rovnoměrně, pokud bylo zřejmé, že nejsou relevantní pro danou situaci. Obdobně jsme postupovali i v případě rozhovorů, které jsme vedli se studenty.

Transkripce rozhovorů proběhla přes nahrávky zaznamenané prostřednictvím aplikace MS Teams. Využití citáty jako doklady sdělení a ilustrace konceptů a kategorií byly jazykově a stylisticky zkráceny a upraveny, aby nerušily svými formulačními nedostatky okolní text, do něhož jsou zasazeny. Týká se to především opakování slov při váhání, přerěknutí se, nadužívání výplňkových výrazů typu „jako“, „prostě“, „vlastně“ apod. Na druhé straně bylo naším cílem ponechat sdělení v takové formě, která zůstane přesvědčivá i ve své nepřipravenosti podmíněné mluveným projevem včetně váhání, potřeby přeformulování, ale i výskytem gramaticko-syntaktických chyb.

Zpracování dat u obou skupin respondentů bylo provedeno otevřeným kódováním. Pro analýzu dat, vytváření kódů, podkategorií a kategorií byly využity zásady tematické analýzy (Maguire & Delahunt, 2017) založené na fenomenografickém přístupu (Marton, 1983) s cílem interpretovat subjektivní výpovědi v kombinaci s obsahovou analýzou dat vzorků seminárních prací. Pro záznam a organizaci dat byla využita aplikace Microsoft Word, pro první i následný průchod daty, kódování a vytváření poznámek byl využit nástroj Komentáře. Výpovědi účastníků a jejich jednotlivé případy zasazené do kontextu jejich předmětů a oborů jsme průběžně porovnávali a vyhledávali kódy a kategorie, které souvisejí s cíli a typy seminárních prací, výukovými strategiemi a přístupy k učení. Cílem bylo vyhledávat dimenze jednotlivých kategorií a jejich projevy (axiální kódování). Po triangulaci dat z dílčích analýz rozhovorů jsme vytvořili model výukových strategií (selektivní kódování), které podporují hloubkový přístup k učení, a upozornit na strategie a okolnosti, které ho naopak znesnadňují (Hendl, 2016, s. 250–256)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Viz Příloha 6 Přehled kategorií, podkategorií a kódů tematické analýzy – přístupy k učení v prostředí seminární práce

Očekáváme, že výsledky nebudou potvrditelné ve smyslu, do jaké míry učitelé hloubkové strategie využívají, ale spíše poskytnou přesvědčivé důkazy o tom, jaké dopady mají výukové strategie na volbu přístupů k učení u studentů.

### **Etické otázky**

Základním etickým principem tohoto výzkumu bylo zajistit naprostou ochranu nasbíraných dat, soukromí všech účastníků výzkumu, jejich emoční i profesní bezpečí a nastavit takovou atmosféru, aby účastníci byli co nejvíce otevření a ochotní sdílet zkušenosti se seminární prací.

V e-mailech, kterými jsme potenciální účastníky oslovili, jsme vysvětlili, že je cílem výzkumu porozumět lépe využívání seminární práce a nasbírat zkušenosti, které napomáhají aktivizaci studentů a brání nezdravým strategiím, jako je splnění úkolu s minimálním vynaložením úsilí, povrchní reprodukce zdrojů a nekorektní zacházení s literaturou. Také jsme přislíbili, že přepisy rozhovorů budou anonymizovány, abychom zajistili bezpečí jak účastníků, tak jejich kolegů, či studentů a institucí. Abychom zvýšili zájem o účast ve výzkumu, nabídli jsme, že účastníkům zašleme dílčí výsledky, které mohou sloužit jako inspirace pro další didaktické inovace ve výuce.

Při přepisu rozhovorů byly anonymizovány veškeré údaje, které by mohly pomoci identifikovat konkrétní účastníky i na základě příslušnosti k instituci, na které působí či studují. Jde především o vlastní jména, jako například jméno a příjmení, názvy fakult, institucí a měst nebo názvy oborů, pokud jsou natolik unikátní, že by to mohlo vést k jejich přesné identifikaci. Přepsané rozhovory s učiteli a studenty byly označeny fiktivními křestními jmény. Demografické údaje byly sbírány pro popis struktury vzorku a agregovány. Obdobně byly anonymizovány údaje v poskytnutých metodických dokumentech a vzorcích seminárních prací nejen pro analýzu dat.

Druhou, ale velmi významnou oblastí byla ochrana sebehodnocení účastníků. Otázky v polostrukturovaném rozhovoru jsou voleny neutrálně, aby nevzbuzovaly pocit, že jsou účastníci hodnoceni nebo posuzováni ve smyslu kvality jejich pedagogické nebo studijní činnosti. Otázky a vysvětlující komentáře v rozhovoru byly formulovány tak, aby vyjadřovaly plný respekt k tomu, co účastník sděluje.

### **Zajištění kvality výzkumu**

Navržený výzkumný postup si kladl za cíl zajistit co nejvyšší možnou hodnověrnost podané zprávy o nasbíraných datech a jejich interpretaci prostřednictvím kritérií, která se

kladou na kvalitní kvalitativní výzkum. Pokusili jsme se zajistit co nejúplnější popis jevu (deskriptivní validita), který nevynechává žádné detaily, které by byly například v rozporu se zjištěními předchozích výzkumů nebo výsledky předchozích empirických výzkumů v teoretické části této práce

Protože nasbíraná data o využívání seminární práce v prostředí vysokoškolské výuky a studia popisují edukační realitu v šíři, která přesahuje vymezení tohoto výzkumu, bylo nutné některé kódy, kategorie a koncepty z analýzy vypustit. Například jsme se rozhodli odhlížet od komentářů na téma objektivnosti známkování a hodnocení seminární práce, protože se toto téma jevílo nad možností zaměření této práce. Každá podobná situace vyžadovala pečlivé zvážení, zda vynechání informace nezpůsobí zkreslení popisu reality nebo její chybnou interpretaci.

Interpretační validitu jsme se pokusili zajistit úsilím o co nejvěrnější porozumění výpovědím, aby detailně vystihovalo, co různé situace, strategie, postoje a hodnocení pro účastníky výzkumu znamenají, jak je slovně vyjadřují, ale také jaké mají úmysly, jaké hodnoty vyznávají a jak je svém životě realizují. Interpretace dat vycházela z teoretických modelů přístupů k učení, ale i souvisejících pedagogicko-psychologických teorií, které se týkají motivace, sebeřízení a seberegulace, sebehodnocení a obdobných konceptů, které byly analyzovány v teoretické části práce.

Porovnáváním jednotlivých kategorií a konceptů vznikla teorie schopná zobecnit procesy, které probíhají při zadávání seminární práce, a dopady, které má volba konkrétních přístupů k učení na její kvalitu. Tato teorie by měla být nezávislá na konkrétních výpovědích účastníků výzkumu, předmětech a institucionálním kontextu.

O validitě výzkumu jsme uvažovali i prostřednictvím konceptu důvěryhodnosti podle Lincolnové a Guby (1985, cit. podle Hendl, 2016). Výzkum probíhal po tak dlouhou dobu, aby bylo možné co nejpřesněji pochopit a interpretovat získaná data, porozumět postojům všech účastníků a míře vlivu kontextu, a omezit tak co nejvíce riziko subjektivního zkreslení. Této podmínce jsme se snažili vyhovět jednak délkou sběru dat, který se realizoval od listopadu 2020 až června 2021, jednak opakovaným nábořem účastníků výzkumu ze všech ekonomicky orientovaných fakult České republiky, kterými jsme se snažili zachytit co největší rozmanitost zkušeností vysokoškolských učitelů a studentů. Soustavným porovnáváním výpovědí účastníků výzkumu z různých kontextů vysokoškolského vzdělávání, s různou délkou pedagogické zkušenosti a typem akademického statusu (Mgr., Ing., PhD., doc.) jsme se pokoušeli složit co nejvěrnější popis pedagogického využití seminární práce.

Díličí výsledky jsme opět systematicky porovnávali se sděleními studentů z celého ročníkového spektra studia a rozmanitou studijní i profesní zkušeností.

Podmínkou pro zajištění důvěryhodnosti a hodnověrnosti interpretace výsledků kvalitativního výzkumu byla i triangulace dat. V případě tohoto výzkumu šlo o datovou triangulaci (Hendl, 2016), která se opírala o data dvou odlišných skupin účastníků výzkumu a dat pocházejících z obsahové analýzy dokumentů. Pro zajištění přenositelnosti výsledků výzkumu jsme detailně popsali výsledky, aby ten, který bude chtít výsledky využít v jiném kontextu, měl k dispozici podrobné údaje, které mu toto srovnání pomůže učinit. V tomto smyslu úplné údaje o podkladech výzkumu, okódované přepsané rozhovory, poznámky a vedlejší materiály sloužily k tomu, aby výzkum splnil další podmínku kvality, a tou je potvrditelnost (Hendl, 2016).

## **Výsledky empirického výzkumu**

### **Výukové strategie v prostředí seminární práce**

Cílem tematické analýzy rozhovorů s vysokoškolskými učiteli v šesté kapitole práce bylo odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, jakými strategiemi podporují učitelé volbu hloubkového přístupu k učení u studentů bakalářského a magisterského studia v prostředí seminární práce. Dále nás zajímalo, jaké typy zadání seminárních prací a jejich zapojení do výuky včetně poskytování zpětné vazby a formy hodnocení se učitelům osvědčují pro podporu hloubkového přístupu k učení. Z výpovědí, kterými učitelé formulují své pedagogické zkušenosti s využíváním seminárních prací, jsme excerpovali kódy a posléze vytvářeli širší výukové strategie, které v tomto designu výzkumu chápeme jako témata čili kategorie. Na základě výsledků teoretické části shrnující poznatky o přístupech k učení na vysoké škole jsme je pak posuzovali jako podporující hloubkový nebo povrchový přístup k učení. Rovněž jsme přihlíželi k výukovým strategiím, které přímo či nepřímo brání využití nezdravých přístupů k učení, nebo jsou vhodné pro adaptační fázi studia. Pro lepší přehlednost jsme kódy a kategorie zvýrazňovali v textu tučným písmem, či předsazovali jako název odstavce.

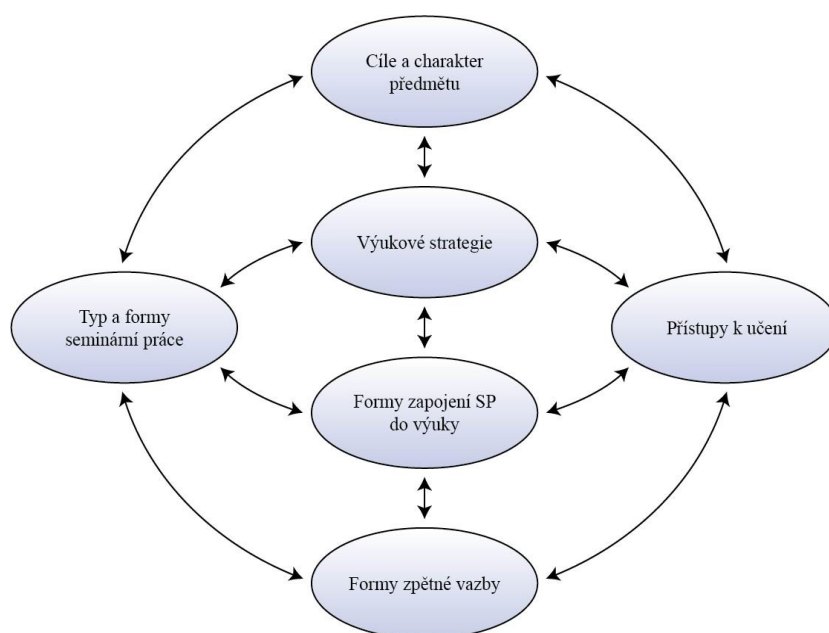
Naším předpokladem bylo, že učitelé volí typ seminární práce s ohledem na vytyčené cíle předmětu. Nejprve jsme proto analyzovali cíle a smysl seminární práce (podkapitola 6.1 a 6.2), a pak jsme jejich prizmatem zkoumali, nakolik se promítají do zadání, výběru konkrétního typu seminární práce (podkapitola 6.3 a 6.4), zapojení do výuky a poskytování zpětné vazby a hodnocení (podkapitola 6.5). V této fázi jsme ponechali posouzení výukových



strategií jako pracovní domněnky, které jsme ověřovali prostřednictvím výpovědí studentů a dále rozpracovali v kapitole 8, 9 a 10.

Jak znázorňuje Obr. 3<sup>5</sup>, typy a formy seminární práce se odvíjejí od cílů učení a charakteru předmětu. Ty ovlivňují, jaké typy zadání, zapojení do výuky a formy poskytování zpětné vazby se v jednotlivých případech využijí. Strategie reagují na otázku, jakou formou má seminární práce facilitovat proces učení, syntetizaci poznatků, ověřování znalostí a formování dovedností. Vzájemná kombinace těchto strategií pak ovlivňuje konkrétní volbu přístupu k učení.

**Obrázek 3** Okolnosti ovlivňující přístupy k učení v prostředí seminární práce (SP)



Zdroj: Autorka

K podpoře hloubkového přístupu k učení využívají učitelé výukové strategie, které se týkají charakteru zadání seminární práce. Z jejich výpovědí vyplývá, že spokojenost s výsledky učení přinášejí především autentická a komplexní zadání, která řeší konkrétní a reálné problémy z praxe, či která se k ní výrazně přibližují. Efektivnost učení může výrazně problematizovat způsob zapojení seminární práce do výuky například formou ústních prezentací, které mohou vyvolat pocit plýtvání časem, a neochota zapojit se do diskuse. Naopak pozitivně působí na aktivizaci studentů průběžně zpracovávané dílčí úkoly nebo průběžné monitorování postupu práce. Další významnou okolností, která nabízí možnosti jak podporovat hloubkový přístup k učení je charakter zpětné vazby a hodnocení. Pokud je zpětná

<sup>5</sup> Číslování obrázku je ponecháno podle textu dizertační práce na str. 119.

vazba včasná a konkrétní jako v případě průběžného monitorování výsledků práce, lze očekávat, že studenti budou vyvíjet vyšší úsilí a snahu porozumět problematice do větší šíře a hloubky. Podobný efekt mají i formy závěrečného hodnocení ve formě obhajoby výsledků práce před panelem odborníků a vnější tlak, pokud se do konzultací a hodnocení zapojí externí firemní zadavatelé.

Naopak seminární práce, kterou student zpracovává jako jednotlivé dílčí téma prostřednictvím souvislého textu a kterou odevzdává zpravidla ke konci semestru, neposkytuje příliš prostoru k tomu, aby student do jejího vypracování zapojil znalosti učiva z celého semestru či předchozích celků vzdělávání. Navíc nevyžaduje bohatou interakci mezi studentem a učitelem či skupinou studentů. Hodnocení probíhá zpravidla mimo výuku a zpětná vazba práce přichází zpravidla až poté, co byla práce tzv. odevzdána. Využití zpětné vazby studentem je omezené a redukuje se na jednotlivosti. Smyslem této práce je spíše podpořit schopnost vlastního učení, vytváření úsudku a nácviku akademických dovedností, ale efektivita učení není jednoznačná. Praktické zaměření seminární práce není běžnou praxí. Výsledkem může být volba povrchového přístupu k učení jako reakce na málo náročné a neautentické zadání, které může vyvolávat dojem, že stačí vyvinout minimální úsilí, reprodukovat nastudovanou literaturu, bez vlastního přínosu práci odevzdat, a přitom získat požadované hodnocení.

Ze zachycených výpovědí jsme vyvodili pracovní závěr, že popsané výukové strategie při využívání seminárních mají vliv na to, jaký přístup k učení studenti zaujmají. Abychom je ověřili, v následující kapitole jsme závěry porovnávali se sděleními studentů.

### **Přístupy studentů k učení v prostředí zpracování seminární práce**

V sedmé kapitole jsme analyzovali, jak ke zpracování seminární práce přistupují studenti a jaké výukové strategie hodnotí jako přínosné pro své učení. Nejvíce mezi sděleními rezonovalo téma smysluplnosti seminární práce. Ne vždy určuje množství úsilí, které zpracování práce věnují, ale vždy ovlivňuje prožívání zkušenosti a její zpětné hodnocení. K vnímání smysluplnosti zadání seminární práce přispívá nejenom příležitost, jak si prakticky osvojit učivo v jeho komplexní spíše než izolované podobě, ale i provázanost s reálnými problémy. Výrazná je tu snaha propojit teoretické poznatky s hledáním konkrétních řešení, kde studenti mohou osvědčit své kognitivní schopnosti, rozvíjet profesní dovednosti a přinášet vlastní řešení. Zadání by mělo být i přiměřeně náročné s prvky nejistoty, nebo nějak ozvláštněné, aby bylo vnímané jako stimulující. Takové zadání pak přirozeně podporuje

hloubkový přístup k učení a je zároveň efektivní prevencí povrchového přístupu k učení či plagiátorství.

Studenti rovněž oceňují rozvoj měkkých dovedností při ústní prezentaci seminární práce nebo sociálních a komunikačních dovedností z týmové spolupráce. Týmová spolupráce je současně i nejvýraznějším zdrojem nespokojenosti, což naznačuje, že studenti nejsou ve valné většině na týmovou spolupráci didakticky připravováni. Neřízená týmová spolupráce zvyšuje riziko sociálního zahálení a frustrace členů týmu, kteří si od ní slibovali zajímavou zkušenost. Riziko sociálního zahálení je o to větší, pokud nejde o typ zadání, které je provázáno s výukou, a kdy učitelé nemají možnost pravidelně monitorovat výsledky práce. Pokud jsou týmy ponechány samy sobě, spolupráce může obnášet nedorozumění a konflikty, týmy mohou končit rozpadem a práci dokončují zbylí členové, jejichž pocity studentů jsou pak plně frustrace z promarněného času.

Riziko zklamání je vysoké i u písemných seminárních prací tradičního typu, které jsou zadávány jako rozsáhlejší tematické celky pro týmové zpracování. Práce má spíše podobu rešerše, jejíž stylistické a kompoziční sladění opět vyžaduje další editorskou práci. Otázkou zůstává, kdo nese v týmu odpovědnost za finalizaci práce. Podíly zapojení jednotlivých studentů jsou velmi obtížně měřitelné a zpravidla nevyrovnané, kdy největší podíl spočívá na vedoucím týmu nebo jiném členovi, který se úkolu ujme a za svoji činnost není odměněn ani zpětnou vazbou, ani hodnocením v podobě lepší známky.

Podobně časté výtky se týkají absence věcné a detailní zpětné vazby. Studenti jsou zpravidla velmi spokojeni s poskytovanou průběžnou zpětnou vazbou, ale postrádají formativní hodnocení při závěrečném hodnocení, aby si ověřili, nakolik porozuměli učivu a v čem by se mohli zlepšit. K ústní prezentaci jako nástroji okamžité zpětné vazby je pak zapotřebí organizovat způsob, který zajistí, že prezentace budou mít potřebnou kvalitu, aby při zapojení do výuky nevyvolávaly pocit neefektivního nakládání s časem. Předběžné schvalování prezentací je příležitostí pro poskytnutí zpětné vazby a zlepšení podmínek pro navození diskuse. Jinak opět hrozí riziko, že studenti budou vnímat prezentace jen jako formální úkol, k jehož splnění lze vynaložit minimální úsilí, tj. využít povrchový přístup k učení.

Významnou roli při podpoře hloubkového přístupu k učení hraje sladění cílů seminární práce s cíli výuky. I tady vidíme příležitost ke zlepšení kvality seminárních prací a postoje studentů k jejich zpracování, pokud učitelé věnují čas tomu, aby nejenom zadali obsah, rozsah a formu práce, ale aby vysvětlili cíle učení a obhájili množství času, který jí studenti věnují. Zdůvodnění je o to důležitější, pokud mezi zadáním práce a jejím odevzdáním

existuje delší časová prodleva, tj. když se práce zadávají začátkem semestru a odevzdávají na jeho konci. I z tohoto důvodu jsou velmi oceňované projektové semestrální práce, které jsou integrální součástí výuky a kde studenti vidí téměř okamžitě, jak se výsledky jejich učení promítají do řešení reálných úkolů.

Studenti se rovněž zamýšlejí nad procesy svého učení a posuzují přínos a efektivitu seminární práce pro osvojování učiva a profesních dovedností. Významným momentem je pro ně najít v seminární práci příležitost pro uplatnění své invence, tj. dát do práce „něco vlastního“. Seminární práce, na kterou nedostanou přiměřenou zpětnou vazbu v podobě formativního hodnocení, je pro ně ztraceným časem a takovou práci označují jako „úkol pro úkol.“ Zdá se, že čím více je zadání propojené s reálnými úkoly z profesní praxe, tím větší hodnotu mu přisuzují a ke zpracování přistupují s vyšším úsilím. Taková práce bývá velmi náročná jak na čas, tak na znalosti a dovednosti včetně týmové spolupráce, ale i to studenti oceňují, protože vědí, že podobně náročné úkoly na ně čekají v jejich profesi, a proto chápou seminární práci jako „hřiště“, kde si vyzkouší praktickou stránku profesního života.

Náročnost práce je pro studenty příležitostí, jak si ověřit, nakolik jsou schopní samostatně porozumět složitým problémům v procesu „objevování“ tématu „na vlastní pěst“, rozpoznat své silné i slabé stránky, uvědomit si své osobnostní založení stejně jako porozumět postojům svých spolužáků a naučit se komunikovat v obtížných situacích. Prožít náročné situace v konfrontaci vlastních postojů s hodnocením expertů a učitelů a spolužáků je další hodnotou, která je motivuje ke zvýšenému úsilí.

Nízká úroveň seminární práce a pasivní účast při diskusi je manifestací povrchového a nezdravého přístupu k učení. Pokud seminární práce není vnímaná jako smysluplná pro vlastní studium a osobní a profesní růst, studenti mohou hledat nejjednodušší cesty, jakými lze úkol splnit. Pokud studentům chybí při zpracování práce pocit, že sami něco odhalují, prozkoumávají, řeší nebo vytvářejí, nebo když nemohou využít svoji kreativitu a dovednosti, znamená to, že zadání práce není dostatečně stimulující pro jejich kognitivní a afektivní rozvoj. Když navíc nedostanou na svou práci jinou zpětnou vazbu než formální udělení hodnocení v podobě bodů, zápočtu nebo známky, mohou takovou situaci považovat za formální plnění požadavků studia. Studenti pak mohou chápat seminární práci jako čistě formální úkon, k jehož splnění jsou oprávněni vynaložit minimální úsilí. Taková zkušenost v nich může vyvolat pochyby o smysluplnosti celého studia a mohou si z toho odvodit závěr, že podobné praktiky jsou legitimním způsobem, jak dosáhnout svého cíle.

## **Prevence nezdravých přístupů ke zpracování seminární práce**

V osmé kapitole jsme se zabývali prevencí nezdravých přístupů ke zpracování seminární práce. Vnímání seminární práce jako příležitosti pro hlubší porozumění a rozvoje kognitivních a profesních dovedností je ohroženo nejvíce, pokud se zadání jeví studentům jako „úkol pro úkol“. Jak shrnuje Tabulka 2, dochází k tomu především tehdy, pokud má práce nejasné zadání, pokud učitelé nesdělují jeho cíle a smysl a svým postojem vzbuzují dojem, že jde o formální plnění požadavků předmětu, kde formální kritéria převyšují obsahové podmínky hodnocení a dochází k minimální zpětné vazbě či pouhému sumativnímu hodnocení.

K podpoře povrchového a nezdravého přístupu k učení mohou přispívat i typy zadání, které lze relativně snadno zpracovat, protože problematika není dostatečně kognitivně stimulující. Takové práce lze odevzdat v podstatě kdykoli v průběhu semestru, protože k výslednému obsahu nejsou nezbytně nutné celkové znalosti předmětu a jde o spíše izolovaná témata než komplexní zpracování úkolu. Znamky formalismu ve výukových strategiích můžeme nalézt i v nadužívání ústních prezentací ve výuce, které vedou k dojmu, že je zapotřebí především zaplnit čas výuky, než aby prezentace prohlubovaly učivo, protože prezentace nepodléhají předběžné kontrole obsahu a kvality zpracování, což je pro studenty vyhodnoceno jako známka nízkých nároků, která je opravňuje přistupovat k plnění úkolu stejně formálně, jako je zadaný, tj. s minimálním úsilím. K obdobným efektům a sociálnímu zahálení může docházet, pokud je zadání formátováno jako týmová seminární práce.

Pokud zadání seminární práce vnímají studenti jako formální požadavek, na jehož zpracování není nutné vynaložit vyšší úsilí a prokázat porozumění učivu, uchylují se k povrchovému strategiím učení, jako je pouhá reprodukce zdrojů bez vlastní invence. Taková zadání vzbuzují pocit nudy, plýtvání časem a neefektivního učení, protože zpracované téma není propojeno s celou širší předmětu a dochází k rychlejšímu procesu zapomínání. Dalšími znaky povrchového a nezdravého přístupu k učení je pasivní přístup k ke studiu, nezájem o zpětnou vazbu a spoléhání se na náhodu, která pomůže získat hodnocení.

Pokud se podobné zkušenosti se zpracováním seminární práce opakují častěji, posilují ve studentech nezdravý přístup k učení. Výsledkem jsou práce s nízkou obsahovou i jazykovou kvalitou, omezující se na pouhou reprodukci omezených zdrojů, zaměřené na zaplnění požadovaného rozsahu, či prezentující prázdné závěry neopřené o relevantní argumentace a fakta. Taktéž může docházet k různým formám plagiátorství, odkládání povinností, či nakonec licitování o nárocích hodnocení, ignorování obsahu zpětné vazby a snah o zvýšení kvality práce. K získání hodnocení pak studenti mohou využívat i strategie

zpochybňování akademických hodnot či apelování na soucit s alibistickým poukazem na nadměrnou studijní či pracovní zátěž.

Závěrem lze konstatovat, že k podpoře povrchového a nezdravého přístupu k učení přispívají všechny výukové strategie, které rezignují na náročnost zadání – a paradoxně i ty, které se snaží studentům „ulehčit“ studijní zátěž. Riziková jsou i zadání, která nejsou smysluplně zapojena do výuky a na něž studenti dostávají jen formální či minimální zpětnou vazbu. Hodnota takového zadání je studentem posouzena jako nízká a to negativně působí na ochotu vynaložit vyšší úsilí. Použité strategie lze označit jako vynaložení „jako“ práce a „jako“ úsilí. Pokud studentům tyto strategie umožní plnit požadavky hodnocení, mohou nabýt dojmu, že vysokoškolské studium je pouhou hrou na vzdělávání.

**Tabulka 2** Výukové strategie podporující povrchový a nezdravý přístup k učení<sup>6</sup>

<b>Výukové strategie podporující povrchový a nezdravý přístup k učení</b>		
<b>Typ zadání</b>	<b>Zapojení do výuky</b>	<b>Zpětná vazba a hodnocení</b>
<p>Nejasné zadání Nejasná komunikace Relativní snadnost zpracování Kognitivní nenáročnost zadání Izolované téma bez propojení s širší obor</p>	<p>Neprovázanost s komplexním obsahem předmětu Izolované prezentace Formální diskuse Odevzdání kdykoli</p>	<p>SP jako formální požadavek hodnocení Formální kritéria důležitější než obsahová Absence zpětné vazby Nízké nároky na výsledek</p>
<b>Posuzování hodnoty zpracování seminární práce</b>		
<p>Bez kognitivní stimulace Přepisování zdrojů CTRL C Ctrl V Minimální úsilí Nuda, nenáročnost Neefektivní učení - zapomínání Nenaplněna potřeba dokázat, co ve mně je</p>	<p>Nížší hodnota SP Pochybnosti o smysluplnosti SP Zklamání Nedostatečná forma ocenění práce Neefektivní nakládání s časem Formalismus při plnění hodnocení Hra na vzdělání</p>	<p>SP jako „úkol pro úkol“</p>
<b>Projevy povrchového a nezdravého přístupu k učení</b>		
<p>Pasivní přístup Nižší ochota vynaložit úsilí Nezájem zpětnou vazbu Spoléhání se na náhodu Sociální zahálení</p>	<p>Reprodukce poznatků Minimální vlastní přínos Falešné závěry Plagiátorství Odkládání povinností „Jako“ práce, „jako“ úsilí</p>	<p>Licitování o nárocích hodnocení Apelování na nadměrnou studijní zátěž Zpochybňování akademických dovedností Alibismus</p>

<sup>6</sup> V dizertační práci je Tabulka 2 umístěna na str. 153. Zdroj: Autorka

### **Výukové strategie podporující hloubkový přístup ke zpracování seminární práce**

V deváté kapitole jsme prozkoumali výukové strategie podporující hloubkový přístup k učení v prostředí seminární, které jsme shrnuli do Tabulky 3. Předpoklady, které ovlivňují rozhodnutí, kolik úsilí vyvine student ke zpracování úkolu, jsou charakter předmětu, postoj učitele, objasnění cílů seminární práce a podporující komunikace. Charakter předmětu určuje, zda je vnímán jako využitelný pro další studium a profesní rozvoj. Učitel svým postojem sděluje, zda má snahu a zájem studentům zprostředkovat učení co nejefektivnějším způsobem, nebo zda chápe seminární práci jen jako formální povinnost k udělení hodnocení. Aby studenti nevyhodnotili seminární práci jako „úkol pro úkol“, potřebují znát její cíle a smysl a musejí se s nimi ztotožnit. K tomu slouží podporující komunikace ze strany učitelů, která napomáhá vyjasnění zadání a provází studenty celým procesem zpracování práce.

Dalšími okolnostmi, které ovlivňují volbu hloubkového přístupu k učení, jsou typy zadání seminární práce, její zapojení do výuky a formy zpětné vazby a hodnocení. Posouzení všech konkrétních okolností vede studenty k závěru, nakolik seminární práci považují za hodnotnou a využitelnou pro svůj profesní a osobní růst, zda ji považují za efektivní způsob učení, nakolik si mohou ověřit výsledky svého učení a prokázat své schopnosti, pokud pro ně úkol představuje kognitivní výzvu či je jinak ozvláštněn, např. týmovou spoluprací. Pokud studenti vnímají zpracování seminární práce jako způsob, jak dosáhnout hlubšího porozumění předmětu, a její výsledky za osobně a profesně významné, vynaloží i přiměřeně vyšší úsilí. To všechno jsou známky hloubkového přístupu k učení.

Jako zásadní okolnost mající vliv na rozhodování, že studenti zvolí hloubkový přístup k učení, je výuková strategie unikátního, „živého“, komplexního, aplikačního, aktivizujícího a jinak náročného zadání, které řeší konkrétní problémy reálné praxe, je průběžně nebo jinak relevantně zapojeno do výuky a závěrečného hodnocení, na něž dostane student dostatečně konkrétní a včasnou zpětnou vazbu, kterou nepovažuje za pouhé „odevzdání“ práce. Takové zadání studenti nepovažují za pouhý „úkol pro úkol“, ale za smysluplnou příležitost, která podněcuje hlubší porozumění učivu, snahu o vlastní přínos a kreativní přístup ke zpracování, stimuluje svou náročností rozvoj kognitivních schopností, ale i komunikačních a sociálních dovedností, především pokud se organizuje jako týmová spolupráce. Přínos kognitivně náročného zadání spočívá nejen v tom, že pomáhá studentům lépe pochopit dané učivo a aplikovat ho na reálné situace, ale připravuje je i na profesní budoucnost a zvládání situací s vysokou mírou nejistoty nebo jinou formou psychické zátěže.

Významným předpokladem, který ovlivňuje, nakolik studenti vyhodnotí, zda je pro ně zpracování seminární práce smysluplným úkolem, je forma nebo míra zapojení do výuky. Práce, které se takzvaně jen „odevzdávají“ učitelé k závěrečnému hodnocení, nejsou studenty příliš oceňovány, protože nejsou přímo propojeny s obsahem výuky. Zdá se, že je lze zpracovat kdykoli a bez nutnosti využít komplexní poznatkovou bázi z předmětu. Sepětí s cíli výuky se vytrácí a práce se jeví jako spíše formální požadavek na zakončení předmětu. Proto studenti naopak vítají, pokud je seminární práce komplexního charakteru a mohou na ní pracovat průběžně, jak přibývají poznatky a dovednosti z kurzu, nebo pokud mohou zpracovávat dílčí části a postupně je konzultovat v rámci výuky.

Poskytování zpětné vazby je dalším významným předpokladem, který ovlivňuje, do jaké míry studenti vnímají seminární práci jako smysluplnou pro své učení. Oceňují, pokud dostávají průběžnou nebo finální zpětnou vazbu, která je ujišťuje o správnosti dosažených výsledků, což posiluje vnímání vlastní sebeúčinnosti. Proto studenti vyjadřují výrazně vyšší spokojenost s typy a formáty seminárních prací, které nabízejí bohaté příležitosti pro poskytování formální i neformální zpětné vazby.

Ústní prezentace jako rozšířená forma poskytování zpětné vazby a hodnocení může být efektivně zapojena do výuky, jen pokud je předem konzultována a připravena v požadovaném rozsahu a kvalitě. Pokud je tato podmínka splněna, lze hovořit o podpoře hloubkového přístupu k učení, protože zviditelňuje výsledky učení a posiluje motivaci studenta k vyššímu úsilí. Stejně tak týmová spolupráce, která obohacuje procesy učení o sociální a komunikační dovednosti, je přínosem pro hloubkový přístup k učení pod podmínkou, že je učitelé monitorována, aby nedocházelo k sociálnímu zahálení či jiným důvodům, kvůli nimž týmová spolupráce selhává. Jak naznačily výpovědi učitelů i studentů, problémem se ukazuje i to, že studenti nejsou na týmovou spolupráci didakticky připravováni a chybí jim dovednosti, jak řešit nastavení pravidel spolupráce, neshody a konflikty.

V neposlední řadě lze seminární práce využít jako formát zkoušky a sumativního hodnocení. Opět je to způsob, jak seminární práci propojit těsněji s cíli a obsahem předmětu, což zvyšuje její hodnotu v očích studentů a úsilí, které jsou ochotni do jejího zpracování vynaložit. Forma zkoušky může nabývat podobu diskuse nad závěry práce, která ověřuje míru a hloubku porozumění učivu, nebo dokonce obhajoby výsledků práce před komisí, jejíž členové mohou pocházet i z firemní praxe. To opět zvyšuje význam a hodnotu, kterou studenti zpracování práce přisuzují, a motivuje je k vyššímu úsilí. Na rozdíl od ústní prezentace zapojené do výuky, která někdy svádí k pouhé reprodukci sdělení, jsou závěrečná diskuse a obhajoba formáty, které posilují hloubkový přístup k učení.



Naopak povrchový přístup k učení podporují typy zadání, která se zabývají tématy izolovanými od celkové šíře předmětu nebo oboru, lze je splnit pouhou reprodukcí zdrojů bez vlastní invence, ale také taková, na která studenti nedostanou žádnou, minimální či jen jako formálně vnímanou zpětnou vazbu. Povrchový přístup k učení posiluje i nejasná představa studentů o tom, co se díky seminární práci naučí. To může nastávat především tam, kde je hlavním cílem seminární práce splnit formální podmínky stanovené studijním programem, kde učitelé nedostatečně objasňují účel seminární práce, nebo pokud se studenti s těmito cíli neztotožní. Jako příklad tu mohou sloužit takzvané akademické dovednosti (tj. akademické psaní, práce se zdroji apod.), pokud se zpětná vazba soustředí pouze na formální náležitosti a odhlíží od obsahové stránky. Proto je vyváženost formálního a věcného hodnocení dalším předpokladem, který ovlivňuje zkušenost studentů se zpracováním seminární práce.

Obecně platí, že hloubkový přístup k učení podporují hlavní pedagogické zásady vyučovacího procesu, jako je aktivizace procesů učení, bohatá interakce, propojení seminární práce s výukou, sladění cílů s obsahem výuky a hodnocení, efektivní vícezdrojové kanály pro zpětnou vazbu a sebereflexi a omezování všech projevů formalismu, které mohou vzniknout i jako vedlejší produkt nedostatečné komunikace cílů a nedostatečné podpory studentů při zpracování seminární práce.

**Tabulka 3** *Výukové strategie podporující hloubkový přístup k učení v prostředí seminární práce<sup>7</sup>*

<b>Předpoklady</b>			
Charakter předmět	Postoj učitele - snaha něco naučit	Objasňování cílů a kritérií hodnocení	Podporující komunikace
<b>Typy zadání</b>	<b>Zapojení do výuky</b>	<b>Zpětná vazba</b>	<b>Hodnocení</b>
Smysluplné/ Ne „úkol pro úkol“  Kognitivně náročné  Problémové  Komplexní  Unikátní  Živý projekt  Týmová práce	Průběžná seminární práce – forma učení  Průběžné monitorování postupu práce  Konzultace ve výuce  Prezentace výsledků Diskuse Vzájemné učení	Průběžné monitorování postupu práce  Neformální zpětná vazba  Věcná a konkrétní zpětná vazba	Sladění cílů seminární práce s obsahem předmětu  Vyvážená formální a věcná kritéria hodnocení  Zapojení do obsahu závěrečného hodnocení  Obhajoba výsledků seminární práce  Prostor pro sebereflexi
Posouzení hodnoty zpracování seminární práce			
<b>Motivace ke zpracování seminární práce</b>			
Kognitivní výzva  Potřeba prokázat schopnosti	Efektivní proces učení  Intenzivní prožívání	Využitelnost pro profesní rozvoj	Využitelnost pro osobní rozvoj
<b>Volba hloubkového přístupu k učení</b>			
Hlubší porozumění	Vyšší množství úsilí	Angažovanost	Sebereflexe

Zdroj: Autorka

### **Diskuse**

Díky zvolenému popisně-explorativnímu přístupu jsme dokázali popsat nejen cíle a typologii nejvýraznějších typů a forem seminárních prací, způsobů zapojení do výuky

<sup>7</sup> V dizertační práci je Tabulka 3 umístěna na str. 168

a forem poskytování zpětné vazby a hodnocení, ale zároveň jsme prozkoumali, jak o nich učitelé uvažují, jak reflektují své zkušenosti a jak na konkrétní výukové strategie studenti reagují. Soustavným porovnáváním výpovědí obou cílových skupin výzkumu se nám podařilo formulovat závěry, které považujeme za dostatečně přesvědčivé, abychom na jejich základě mohli odvodit didaktická doporučení pro využívání seminárních prací jako svébytné formy učení na vysoké škole.

Ke stavu teoretického nasycení došlo již záhy po prvních rozhovorech, kdy se téma smysluplnosti zadání seminární práce ukázalo jako dostatečně významné a nosné, aby řídilo další směr dotazování a stalo se hlavním předpokladem, který ovlivňuje volbu přístupu k učení. Další rozhovory už jen potvrzovaly tento předpoklad, jak mezi učiteli, tak i studenty, a pomohly zachytit škálu výukových strategií a přístupů k učení.

Analýza výpovědí přinesla i mnohé zajímavé podněty, které jdou již nad rámec cíle této dizertační práce. Například jde o trend propojování přednášek, seminářů a zpracování průběžné seminární práce v jeden komplexní celek. Tato výuková strategie by si zasloužila hlubší zkoumání, protože jde podle vyjádření učitelů i studentů o aktuálně nejvíce uspokojivý způsob výuky, který dynamizuje procesy učení a přispívá k větší angažovanosti a míře interaktivity. Podobně by si zasloužilo výzkumně zpracovat poskytování zpětné vazby formou obhajoby před komisí složenou například z více učitelů nebo i externích zadavatelů a firemních expertů.

Na druhou stranu náš výzkum zachytil kvůli zvolené metodě vzorkování (dostupný vzorek) explicitně především hloubkové přístupy k výuce a učení. Lze se oprávněně domnívat, že na e-mail vyzývající k účasti na výzkumu, reagovali především ti učitelé, kteří považovali svoji pedagogickou praxi za dostatečně kvalitní, aby o ní bez obav vypovídali. O praxi učitelů, kteří využívají seminární práci k formálnímu plnění požadavků výuky, a strategiích studentů uchylujících se k povrchovému nebo nezdravému přístupu k učení, jsme se proto dozvídali zprostředkovaně či okrajově. O nezdravých strategiích výuky a učení referovali učitelé a studenti jako o praxi, kterou znají z doslechu nebo ji pozorují ve svém blízkém okolí. Téměř minimálně se přiznávali, že se k nezdravým strategiím osobně uchylují. Učitelé omlouvali například absenci zpětné vazby časovým přetížením, studenti se uchylovali ke zpracování seminární s vynaložením minimálního úsilí, zpravidla pokud získali dojem, že se práce odevzdává „do šuplíku“ a je projevem formalismu.<sup>8</sup> Některá vyjádření naznačovala,

---

<sup>8</sup> Cílem výzkumu nebylo hodnotit nebo posuzovat jednotlivé účastníky výzkumu – k tomu by bylo zapotřebí více podkladů, například s využitím některých přístupů k učení, ale i zdrojů triangulačních dat, jako jsou studijní výsledky a výsledky evaluace studia.

že dílčí výukové strategie mohou způsobovat problémy nebo nevedou k očekávaným výsledkům. Například to byly zmínky o nespokojenosti s ústními prezentacemi ve výuce, které nevedou k diskusi, a jsou studenty považovány za ztrátu času.

Pouze zprostředkovaně jsme se dozvídali, že někteří učitelé a studenti si neuvědomují, jakou příležitostí je zpracování seminární práce pro prohlubování učení a rozvoj dovedností, protože jejich sdělení naznačují, že ji někteří berou jen jako formální studijní požadavek, který se navíc obtížně hodnotí. Obdobně jsme zachytili náznaky přesvědčení, že v bakalářském studiu je nutné prokousat se „nudou“ teoretických předmětů a seminárních prací, na nichž se studenti pouze učí psát odborný text a správně citovat, protože nemají dostatečný odborný rozhled na náročnější zadání. Častější byly situace, kdy učitelé komentovali nezdravé přístupy k učení, které zaznamenali u studentů, a naopak někteří studenti pochopili účast ve výzkumu jako příležitost, kdy se mohou kriticky vyjádřit k praxi učitelů.

Učitelé ale rovněž sdíleli vlastní tápání a omyly, jejichž reflexe pomohla objasnit složitost vytváření efektivního konceptu seminární práce pro daný předmět. Jako impulzy pro inovace vnímali nejčastěji neuspokojivé zkušenosti z vlastního studia, kdy jako studenti museli zpracovávat práce, které jim připadaly méně využitelné pro studium, nebo si brali inspiraci ze zahraničí nebo ze znalosti toho, jak funguje podniková praxe. Někteří zmínili i dostupné didaktické vzdělávání, které je dostupné na jejich vysoké škole, ale ve většině případů se ke koncepci seminární práce dopracovali společným úsilím s kolegy, přebíráním osvědčených modelů a jejich adaptací na cíle konkrétního předmětu. Na druhou stranu byli všichni účastníci okamžitě připraveni formulovat velmi pregnantně cíle seminární práce, vysvětlovat a obhajovat vlastní postupy a reflektovat obtíže či nedostatky. Z toho usuzujeme, že se v našem vzorku jedná o učitele, kteří vnímají pedagogickou roli velmi výrazně jako prioritu a smysl svého vysokoškolského působení, a ne jako druhořadou aktivitu, která jim brání ve výraznějším akademickém nebo výzkumném rozvoji (Šed'ová et al., 2016).

Získat do vzorku učitele, kteří ve své praxi sklouzávají k formalismu nebo používají neefektivní strategie výuky, a studenty, kteří odevzdávají práce ve velmi nízké nebo nepřijatelné kvalitě, se ukázalo v tomto designu výzkumu jako téměř neproveditelné. Jedinou možností, kterou vidíme do budoucna, je provedení výzkumu prostřednictvím interního šetření využívání seminárních prací se souhlasem vedení dané instituce, aby bylo možné lépe párovat hodnocení učitelů a studentů.

V našem výzkumu jsme při komunikaci s učiteli upozorňovali na to, že je žádoucí oslovit i méně úspěšné studenty, ale nedokážeme posoudit, komu e-mail zaslali. Z výpovědí

studentů se jeví, že převážná většina dosahuje stabilně dobrých studijních výsledků a jejich spokojenost se studiem je relativně vysoká. Výjimkou v našem vzorku je zřejmě student Mirek (1/Mgr/S/N), jehož výpovědi jsme použili jako doklad uvažování studentů s nejasným až nezdravým přístupem ke studiu, s náznaky hostility vůči akademickému prostředí a sklonem svalovat vinu za neúspěchy na nerealistické až přehnané studijní nároky. Pro budoucí výzkum, který by se snažil lépe porozumět uvažování této skupiny studentů a jejich studijnímu chování, by bylo zapotřebí využít jinou strategii vzorkování, například oslovením všech studentů, kteří mají v informačním systému splněné předměty s nejnižší známkou nebo hodnocením nevyhověl/nesplněno, a vhodnou motivační pobídkou.

Dalším nedostatkem zkoumaného vzorku studentů bylo jejich nevyvážené složení, co se týká ročníku studia. Jednalo se převážně o studenty vyšších ročníků, z toho 8 v bakalářském a 13 magisterském stupni studia. Na druhou stranu byla výhodou schopnost reflexe předchozích zkušeností z nižšího stupně vzdělávání spojená s vyšší vyspělostí studentů, kteří jsou schopni velmi dobře vystihnout přínos seminární práce, stejně tak výhrady k charakteru zadání, s nimiž neměli dobré zkušenosti. Stojí za povšimnutí, že rozhovory se studenty bakalářského studia vyžadovaly mnohem více aktivity na straně tazatelky a odpovědi studentů bývaly někdy velmi stručné, spíše přitakávající nebo nejasné („asi tak“). Z prvního ročníku bakalářského studia byli k dispozici pouze dva účastníci, což nepodává dostatečně přesnou představu o tom, jak studenti v počátku studia vnímají smysl a význam seminární práce. Vzhledem k prvnímu ročníku a jeho náročnosti jako přechodového období považujeme tuto problematiku za natolik odlišnou, že by si zasloužila samostatné zkoumání, i když závěry se pravděpodobně nebudou lišit od domácích a zahraničních studií na téma přechodových fází ve studiu (Kyndt, 2017; Šmídová, 2019). Přínosem by ale bylo poukázat na obtíže zpracování seminární práce jako svébytného prostředku učení a shromáždit didaktická doporučení pro různé kontexty vzdělávání.

U studentů v magisterském studiu, kteří se zúčastnili výzkumu, je možné vysledovat, že jejich zkušenosti se seminární prací a názory na ně se postupně vyvíjejí a studenti jsou schopni přesněji vyjádřit, jaké zadání je pro ně smysluplné a motivuje je k vyššímu úsilí. Studenti v našem vzorku mají podle nás převážně hloubkový přístup k učení, a proto preferují kognitivně náročné zadání propojené s rozvojem profesních dovedností. Díky tomuto „zakřivení“ jsme ověřili, že používané výukové strategie jsou efektivní a studenty dobře přijímané, přestože vyžadují výrazné množství času a úsilí k dosažení výsledků.

Konkrétní zjištění, která se týkají výukových strategií podporujících hloubkový nebo povrchový přístup k učení, jsou v souladu i s poznatky, které jsme prezentovali v teoretické

části této práce, a proto se domníváme, že je lze zobecnit i přes omezení daná volbou kvalitativní metodologie a metodou vzorkování. Naše závěry jsou též v souladu s teoretickými úvahami o kvalitě výuky a excelenci vysokoškolského vzdělávání (Vašutová, 2014) nebo doporučeními Ramsdena (1991), který považuje za předpoklad kvalitní vysokoškolské výuky jasně formulované cíle, stimulující podněty a vhodnou formu zpětné vazby. Obdobně Štech (1999) dodává, že kvalitní výuka musí obsahovat schopnost vytvářet vlastní poznatky a řešit problémy, aby studenty připravovala na výkon budoucí profese. Náš výzkum prokázal, že studenti oceňují náročná zadání, která nedávají jednoznačná řešení, a hledají v nich příležitost, jak se posouvat dál ve svém odborném i osobním rozvoji.

Provedený výzkum umožňuje vhled do výukových strategií v prostředí seminární práce a porozumění tomu, jak ovlivňují volbu přístupů k učení. Další výzkum by se mohl odehrávat i v rovině kvalitativně-quantitativního výzkumu s cílem zjistit nejvýznamnější důvody spokojenosti studentů se zadáváním a zpracováním seminární práce v jednotlivých ročnících studia a upozornit na skryté rezervy v koncipování seminární práce. Podobné výzkumy by mohly vést k celofakultním šetřením a doplňujícím otázkám do studentských evaluací výuky, aby upozornily na didaktické obtíže se zadáváním seminární práce nebo přinesly inspiraci těm, kteří vhodný mix strategií ještě hledají. Zájem vysokoškolských učitelů o další didaktické vzdělávání existuje, v nabídce ale mohou chybět témata, jako jsou organizace projektů a jejich hodnocení, využívání případových studií, ale i formy podávání zpětné vazby a řízení týmové spolupráce.

## **Závěry**

Pro podporu hloubkového přístupu k učení v prostředí seminární práce se jako zásadní ukazuje problematizující, komplexní a jinak náročné zadání, které řeší konkrétní problémy reálné praxe či je věrohodně simuluje, je průběžně nebo jinak relevantně zapojeno do výuky a závěrečného hodnocení a na něž dostane student dostatečně konkrétní a včasnou zpětnou vazbu. Taková zadání studenti nepovažují za „úkol pro úkol“, ale za smysluplnou příležitost, která podněcuje jejich zájem o hlubší porozumění, vlastní přínos a kreativitu. Takový úkol stimuluje svou náročností jejich kognitivní rozvoj, ale i komunikační a sociální dovednosti, pokud je organizován například jako týmová spolupráce. Přínos náročného zadání spočívá nejen v tom, že studujícím pomáhá lépe pochopit dané učivo, ale připravuje je i na profesní budoucnost typem zadání, které lze aplikovat v praxi.

Naopak povrchový přístup k učení podporují typy zadání, která se zabývají tématy izolovanými od celkové šíře předmětu nebo oboru, jež lze splnit pouhou reprodukcí zdrojů bez vlastní invence, ale také taková, kde studenti nedostanou žádnou nebo jen minimální zpětnou vazbu na svou práci. Problémem může být i to, když studenti nemají detailní nebo srozumitelnou představu o tom, co se díky seminární práci naučí. To se může stát především tam, kde je hlavním cílem seminární práce splnit formální podmínky stanovené studijním programem, kde učitelé nedostatečně nebo vůbec neobjasňují účel seminární práce, nebo pokud se studenti s těmito cíli neztotožní. Příkladem mohou být akademické dovednosti včetně psaní a práce se zdroji, pokud se zpětná vazba soustředí pouze na vnější formální náležitosti textu a odhlíží od jeho odborného obsahu. Vyváženost formálního a věcného hodnocení je dalším předpokladem, který ovlivňuje volbu přístupu k učení. Rovněž jsme poukázali na nízkou spokojenost studentů s typem tzv. tradiční písemné seminární práce teoretického charakteru a na nevhodné zapojení ústních prezentací do výuky.

Naopak jsme ověřili, že projektové seminární práce komplexního charakteru či takzvané „živé“ projekty zadávané ve spolupráci s externími firemními partnery, které jsou úzce provázané s výukou v seminářích a zajišťující průběžnou zpětnou vazbu, se u studentů těší největší oblibě i přes svou časovou a kognitivní náročnost včetně komplikací spojených s týmovou spoluprací, protože přinášejí autentickou příležitost pro procvičování znalostí, rozvoj vlastní invence, sociálních a profesních dovedností a osobní růst.

Identifikovali jsme i některé výukové strategie, které jsou přímou prevencí plagiátorství nebo povrchového přístupu k učení. Jedná se o unikátní a neopakovatelná zadání, která svou autentičností brání ve využívání cizích prací a pouhé reprodukci poznatků zkompileovaných z omezených zdrojů. Dále jsme upozornili na některé výukové strategie, které jsou vhodné pro adaptační fázi studia, jako je zadávání krátkých úkolů, skupinová práce a průběžně zpracovávaná seminární práce, a na limity využívání hloubkových strategií ve smyslu časové náročnosti přípravy, organizace a poskytování zpětné vazby včetně závěrečného hodnocení na straně učitelů. Zpracovaná typologie seminárních prací poskytuje didaktická doporučení, která ukazují na škálu možností, jak kombinovat konkrétní strategie, formulovat cíle a zadání, formy zpracování, zapojení do výuky a poskytování zpětné vazby, aby vyhověly požadavkům na smysluplné a stimulující příležitosti pro samostatné učení.

Konkrétní zjištění, která se týkají výukových strategií podporujících hloubkový nebo bránící povrchovému přístupu k učení, jsou v souladu s poznatky, které jsme prezentovali v teoretické části této práce, a proto se domníváme, že je lze zobecnit i přes omezení daná volbou kvalitativní metodologie a metodou vzorkování. Naše závěry jsou též v souladu

s teoretickými úvahami o kvalitě výuky a excelenci vysokoškolského vzdělávání, které považují za předpoklad kvalitní vysokoškolské výuky jasně formulované cíle, stimulační podněty v podobě řešení reálných situací z praxe a připravující studenty na výkon budoucí profese. Náš výzkum naznačil, že studenti s hloubkovým přístupem k učení oceňují náročná zadání, která nedávají jednoznačná řešení, a hledají v nich příležitost, jak se posouvat dál ve svém odborném i osobním rozvoji, pokud dostávají dostatečně konkrétní a včasnou zpětnou vazbu. Pro studenty s povrchového nebo jiným nezdravým přístupem k učení jsou náročná zadání a přítomnost detailní zpětné vazby upozorněním na to, že smyslem vysokoškolského vzdělání je porozumět danému oboru v jeho hloubce a šíři, kde nestačí pouhá reprodukce poznatků bez souvislostí a kde vynakládání minimálního úsilí vede k selhávání ve studiu. Jinými slovy výuka koncipovaná cílevědomě jako podpora hloubkového přístupu k učení zvyšuje kvalitu vzdělávání a jeho hodnotu.



## Použitá literatura a zdroje

- Ashwin, P. (2019). Entwistle, N.: Student learning and academic understanding: a research perspective with implications for teaching, Academic Press, 2018. *Higher Education*, 78, 1139–1141. DOI:10.1007/s10734-019-00379-3.
- Aggarwal, P., & O'Brien, C. (2008). Social Loafing on Group Projects. Structural Antecedents and Effect on Student Satisfaction. *Journal of Marketing Education*, 30(3), 255-264. DOI:10.1177/0273475308322283.
- Anthony, S., & Garner, B. (2016). Teaching Soft Skills to Business Students: An Analysis of Multiple Pedagogical Methods. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(3), 360-370. DOI:10.1177/2329490616642247
- Archer, M. S. (2010). Routine, Reflexivity, and Realism. *Sociological Theory*, 28(2), 272-303. DOI:10.1111/j.1467-9558.2010.01375.x
- Ausubel, D. P. (1962). A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention. *The Journal of General Psychology*, 01. DOI:10.1080/00221309.1962.971183
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248 - 287. DOI:10.1016/0749-5978(91)90022-L
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260. DOI:10.1016/j.edurev.2010.06.001.
- Biggs, J. B. (1970). Faculty patterns in study behaviour, *Australian Journal of Psychology*, 22(2), 161-174, DOI: [10.1080/000495370082545705](https://doi.org/10.1080/000495370082545705)–13.
- Biggs, J. B. (1987a). *Student Approaches to Learning and Studying*. Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J., B. (1987b). *The study process questionnaire (SPQ) users' manual*. *Student Approaches to Learning*. Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1988). Approaches to Learning and to Essay Writing. In Schmeck, R., R. (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*, (s. 185-198). Springer Science and Business Media: New York.
- Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J. B. (2012). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 2012, 31 (1), 39 - 55, DOI:10.1080/07294360.2012.642839

- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Fourth edition. Open University Press.
- Boring, A., Ottoboni, K., Stark, P., & B. (2016). Student evaluations of teaching (mostly) do not measure teaching effectiveness. *Science Open Research*. DOI:10.14293/S2199-1006.1.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Court, K. (2014) Tutor feedback on draft essays: developing students' academic writing and subject knowledge, *Journal of Further and Higher Education*, 38(3), 327–345, DOI: [10.1080/0309877X.2012.706806](https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.706806)
- Curtis, G. J., & Tremayne, K. (2019). Is plagiarism really on the rise? Results from four 5-yearly surveys. *Studies in Higher Education*, 45,(1). DOI:10.1080/03075079.2019.1707792
- de Chazal, E. (2014). *English for Academic Purpose*. Oxford University Press.
- de Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2009). The impact of an innovative instructional intervention on the acquisition of oral presentation skills in higher education. *Computers & Education*, 53, (1). 112–120. DOI:10.1016/j.compedu.2009.01.005
- Dejmalová, L. (2012). Studijní požadavky a časová náročnost vysokoškolského studia - obsahová analýza studijních plánů. *Sborník z XX. výroční konference Kvalita ve vzdělávání České asociace pedagogického výzkumu Praha, 10.–12. září 2012*, s. 53–64. Dostupné z [http://www.capv.cz/images/sborniky/2012/CD\\_Sbornik\\_prispevku\\_CAPV\\_2012\\_compressed.pdf](http://www.capv.cz/images/sborniky/2012/CD_Sbornik_prispevku_CAPV_2012_compressed.pdf)
- Dejmalová, L. (2015). Jak se začínající vysokoškoláci adaptují na vysokoškolské studium a jak ho organizují? *Sborník z XXIII. Ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 16.–18. září 2015 v Plzni*. S. 525–531. Dostupné z [http://www.capv.cz/images/sborniky/2015/CAPV15\\_Kad\\_Vyber.pdf](http://www.capv.cz/images/sborniky/2015/CAPV15_Kad_Vyber.pdf)
- Dejmalová, L. (2018). *Osobní organizace vysokoškolských studentů*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Delahunt, B., Reynolds, E. A.; Maguire, M., & Sheridan, F. (2012). Situating Academic Writing in the undergraduate curriculum: Some reflections. *All Ireland Journal of Higher Education*, 4(2). 69.1-69.10. Dostupné z <http://eprints.teachingandlearning.ie/2166/1/Delahunt%20et%20al%202012.pdf>

- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350. DOI: 10.1080/03075079912331379935
- du Rocher, A. (2018). Active learning strategies and academic self-efficacy relate to both attentional control and attitudes towards plagiarism. *Active Learning in Higher Education. Education*, 21(3). DOI:10.1177/1469787418765515
- Eccles, J. C., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-32.
- Entwistle, N. J. (1997). *Scoring key for the approaches and study skills inventory for students*. Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh. Dostupné z <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/questionnaires/ASSIST.pdf>
- Entwistle, N. J. (2018). *Student learning and academic understanding: A research perspective with implications for teaching*. New York & London: Elsevier.
- Entwistle, N., McCune, V., & Tait, H. (1997). *Approaches and study skills inventory for students: Report of the development of the inventories*. Edinburgh: Centre for Research. [http://www.researchgate.net/publication/260291730\\_Approaches\\_and\\_Study\\_Skills\\_Inventory\\_for\\_Students\\_\(ASSIST\)\\_incorporating\\_the\\_Revised\\_Approaches\\_to\\_Studying\\_Inventory\\_-\\_RASI](http://www.researchgate.net/publication/260291730_Approaches_and_Study_Skills_Inventory_for_Students_(ASSIST)_incorporating_the_Revised_Approaches_to_Studying_Inventory_-_RASI)
- Entwistle, N. J., Meyer, J. H. F., & Tait, H. (1991). Student failure. Disintegrated perceptions of studying and the learning environment. *Higher Education*, 21, 249-261.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. J., & Tait, H., & McCune, V. (2000). Patterns of response to approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 15, (1), 33-48. <https://doi.org/10.1007/BF03173165>
- Entwistle, N. J., & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 325-345. DOI: 10.1007/s10648-004-0003-0
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83 (1), 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Eliášová, V. (2012). Hodnotenie prezentácií študentov na odbornú tému v rámci jazykového vzdelávacieho a certifikačného jazykového programu Unicert III / In: *Výučba cudzích jazykov na vysokých školách*, (s. 56-72). [CD-ROM]. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita.
- de Chazal, E. (2014). *English for Academic Purpose*. Oxford University Press.

- EUROSTUDENT VI, Základní výsledky šetření postojů a životních podmínek studentů vysokých škol v České republice.* (2016). Zpracovali Fischer, J; Vltavská, K; a kol. Praha. Dostupné z [https://www.msmt.cz/uploads/odbor\\_30/TF/Analyticke\\_materialy/Eurostudent/E\\_VI\\_zaverecna\\_zprava.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/TF/Analyticke_materialy/Eurostudent/E_VI_zaverecna_zprava.pdf)
- EUROSTUDENT VII, Základní výsledky šetření postojů a životních podmínek studentů vysokých škol v České republice.* (2019). Dostupné z <https://eurostudent.csvsdata.cz/application.html>
- Feak, Ch. B. & Swales, J. M. (2012). *Academic writing for graduate students: Essential Tasks and Skills*. University of Michigan.
- Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning- IV: Effects of intrinsic motivation and extrinsic test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47(3), s. 244-257. DOI:10.1111/j.2044-8279.1977.tb02353.x
- Gijbels, D., Donche, V., Richardson, J. T. E., & Vermunt, J. D. (Eds.). (2014). *Learning patterns in higher education*. London: Routledge.
- Geitz, G., Joosten-ten Brinke, D., & Kirschner, P.A. (2015). Goal Orientation, Deep Learning, and Sustainable Feedback in Higher Business Education. *Journal of Teaching in International Business*, 26 (4), 273-292, DOI: 10.1080/08975930.2015.1128375
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, E. (1996). Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
- Henry, M. A. (1994). *Differentiating the Expert and Experienced Teacher: Quantitative Differences in Instructional Decision Making*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association.
- Helms, M. M. (2014) Conscientious Consumerism Project in an Undergraduate Quality Management Class. *Decision Sciences. Journal for Innovative Education*, 12 (1), 21-31. DOI:10.1111/dsji.12022
- Hendl, J. (2016). Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Portál.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2001). Getting the Message Across: The problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6 (2), 269-274, DOI: 10.1080/13562510120045230
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The Conscientious Consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27, (53-64). DOI: 10.1080/03075070120099368
- Hounsel, D. (1997). Contrasting Conceptions of essay writing. In Marton, F., Hounsel, D., &

- Entwistle, N. (Eds.), *The Experience of Learning*. (pp. 106-125). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Holland, E. P. (2019). Making sense of module feedback: accounting for individual behaviours in student evaluations of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44 (6), 961-972, DOI: 10.1080/02602938.2018.1556777
- Howie, P., & Bagnall, R. (2013) A critiques of the deep and surface approaches to learning model. *Teaching in Higher Education*, 18 (4), 389-400.
- Humphry, S. M., & Heldsinger, S. (2019). A two-stage method for classroom assessments of essay writing. *Journal of educational measurement*, 56(3), 505-520. DOI:10.1111/jedm.12223
- James, L. T., & Cassidy, R. (2018). Authentic assessment in business education: its effects on student satisfaction and promoting behaviour. *Studies in Higher Education*, 4 (3), 401-415. DOI: 10.1080/03075079.2016.1165659
- Jessop, T., El Hakim, Y., & Gibbs, G. (2014). The whole is greater than the sum of its parts: a large-scale study of students' learning in response to different programme assessment patterns'. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39 (1), 73-88. DOI: 10.1080/02602938.2013.792108
- Kasíková, H. (2015). Didaktika vysoké školy a teorie učitelského vzdělávání jako zdroj jejího rozvoje. *AULA*, 23(1), 36–57.
- Károly, A. (2015). Feedback on individual academic presentations: exploring Finnish university students' experiences and preferences. In JALKANEN, J. et al (Eds). *Voices of pedagogical development – Expanding, enhancing and exploring higher education language learning*, (s.105-130).
- Kember, D., Charlesworth, M., Davies, H., McKay, J., & Stott, V. (1997). Evaluating the effectiveness of educational innovations: Using the *Study Process Questionnaire* to show that meaningful learning occurs. *Studies in Educational Evaluation*, 23, 141-157
- Klement, M. (2015). Analýza postojů studentů vysoké školy k formám, metodám a nástrojům využívaným při jejich vzdělávání. *Sborník z XIV. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 16. – 18. září 2015 v Plzni*, s. 53–64. [http://www.capv.cz/images/sborniky/2015/CAPV15\\_Kad\\_Vyber.pdf](http://www.capv.cz/images/sborniky/2015/CAPV15_Kad_Vyber.pdf)
- Kožaríková, H. & Kaščáková, E. (2020). Eliminácia plagiátorstva z projektových prác študentov. *CASALC Review*, 10(1), 163–177. DOI:10.5817/CASALC2020-1-13
- Kyndt, E., Donche, V., Trigwell, K., & Lindlom-Ylännä (Eds.). (2017). *Higher Education Transitions. Theory and Research*. Routledge.

- [Lavelle](#), E. (1993). Development and validation of an inventory to assess processes in college composition. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3). [DOI:10.1111/j.2044-8279.1993.tb01073.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01073.x)
- Lavelle, E., Zuercher, N. (2001). The writing approaches of university students. *Higher Education* 42, 373–391. DOI:10.1023/A:1017967314724
- Lea, M. R., & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23, 157–172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Leenknecht, M., Hompus, P. & van der Schaaf, M. (2019) Feedback seeking behaviour in higher education: the association with students' goal orientation and deep learning approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44 (7), 1069–1078. DOI: 10.1080/02602938.2019.1571161
- Maguire, M., Reynolds, E. A. & Delahunt, B. (2013). Self-efficacy in academic reading and writing, authorial identity and learning strategies in first-year students. *All Ireland Journal of Higher Education*, 5, (1), 1111–11117.
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9, (3), 33501–33514.
- Mičínová, I. (2019). Improving Student Academic Presentation Skills in English Through Classroom Peer Feedback – A Case Study in Higher Education Context. *Lingua academica* 6. STIMUL, Bratislava: FF UK. S. 6–14.
- Mičínová, I. (2021). Přístupy ke studiu u studentů českých vysokých škol – Přehledová studie současného pedagogického výzkumu. *CASALC Review*, 11 (1), 144–159.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení u žáků a studentů*. Portál.
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454. DOI: 10.5817/PedOr2013-4-427
- Mareš, J. (2016). Výukové případové studie a jejich využití. *Orbis Scholae*, 10(1), 121–139. DOI:10.14712/23363177.2016.16
- Mouralová, M; Hejzlarová, E; Holík, R., Hubáček, M; Jeřábková, A. (2015). Diplomové práce jako zdroj dat ve výzkumu terciárního vzdělávání: metodologické výzvy a ukázky využití na příkladu studijních programů veřejné politiky. *AULA*, 23(2), 48–66.
- Marton, F. (1983) Beyond Individual Differences, *Educational Psychology*, 3, (3-4), 289–303, DOI: 10.1080/0144341830030311
- Marton, F. (1986). Phenomenography—A Research Approach to Investigating Different

- Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21 (3), s. 28–49.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning – I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*. DOI:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x
- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning – II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*. 46 (2), 115-127. DOI:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x
- Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *A Harvard Educational Review*, 1992 62 (3), 279-300.
- McCallum, S., & Milner, M. M. (2021). The effectiveness of formative assessment: student views and staff reflections. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 4, (1), 1-16. DOI:10.1080/02602938.2020.1754761
- McEwan, M. P. (2017) The essay as a lens on transition to the university: Student and Staff Perceptions on essay writing. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29, (3), 511–523.
- Meyer, J. H. F., Parsons, P. & Dunne, T. T. (1990) Individual study orchestrations and their association with learning outcome. *Higher Education* 20, 67–89, DOI:10.1007/BF00162205
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. *Registr vysokých škol a uskutečňovaných programů*. [Elektronická databáze]. [viděno 1. 2. 2020].\_\_Dostupné z: <https://regvssp.msmt.cz/registrvssp/cvslis.aspx>.
- Murillo-Zamorano, L.,R., & Montanero, M. (2018). Oral presentations in higher education: a comparison of the impact of peer and teacher feedback, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(1), 138-150. DOI:10.1080/02602938.2017.1303032
- Noyens, D., Donche, V., Coertjens, L. & Van Petegem, P. (2017). *Transitions to higher education: moving beyond quantity*. Routledge.
- Lake, W., Boyd, W., & Boyd, W. (2017). Understanding how students study: The genealogy and conceptual basis of a widely used pedagogical research tool, Biggs' Study Process Questionnaire. *International Education Studies*. 10 (5), 100 -108.
- Lavelle, E. (1993). Development and validation of an inventory to assess processes in college composition. *British Journal of Educational Psychology*, 63 (3). DOI:10.1111/j.2044-8279.1993.tb01073.x
- Lavelle, E., Zuercher, N. (2001). The writing approaches of university students. *Higher Education* 42, 373–391. DOI:10.1023/A:1017967314724

- Lojová, G., & Vlčková, K. (2011) *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- Lovaš, L. (2019). Malé sociální skupiny. In Výrost, J., Slaměník, I. & Sollárová, E. (Eds). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 238-248.
- Pabian, P. (2008). Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: Koncepce Martina Trowa. *AULA*, 16(1).
- Pabian, P. (2012). Jak se učí na vysokých školách: výzkumný směr „přístupů k učení“. *AULA*, 1(1), 48-77.
- Pask, G. (1988). Styles and strategies of learning. *British Journal of Psychology*, 46, 128-148.
- Pazio, M. (2016). The discrepancies between staff and students' perceptions of feedback and assessment practices: analysis of TESTA data from one HE institution. *Practitioner Research in Higher Education*, 10 (1), 91-108. <https://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/2480>
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33–40. DOI: 10.1037/0022-0663.82.1.33
- Pereira, D., Flores, M. A. & Barros, A. (2017). Perceptions of Portuguese undergraduate students about assessment: a study in five public universities. *Educational Studies*, 43 (4), 442-463, <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1293505>
- Podlahová L. a kol. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada.
- Prat-Sala, M., & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 283–305.
- Procházka, M., Žlábková, I., & Stuchlíková, I. (2014) Analýza pedagogické situace jako součást státních závěrečných zkoušek učitelských oborů. *Pedagogický výzkum: Spojnice mezi teorií a praxí. Sborník z XXII. konference České asociace pedagogického výzkumu 2014*. Dostupné z: [http://www.capv.cz/images/sborniky/2014/CAPV14\\_Pro\\_Analy.pdf](http://www.capv.cz/images/sborniky/2014/CAPV14_Pro_Analy.pdf)
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: *The Course Experience Questionnaire*. *Studies in Higher Education*, 16, 129–150.
- Ramsden, P. & Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying, *British Journal of Educational Psychology*, 51, s. 368-383.
- Read, B., Francis, B. & Robson J. (2010). 'Playing Safe'? Undergraduate essay writing and the presentation of the students' voice. *British Journal of Sociology of Education*. 22, (3), 387- 399.
- Richardson, J. T. E. (2005). Students' Approaches to Learning and Teachers' Approaches to



- Teaching in Higher Education. *Educational Psychology*, 25(6), 673–680.  
DOI:10.1080/01443410500344720
- Riddell, J. (2015). Performance, Feedback, and Revision: Metacognitive Approaches to Undergraduate Essay Writing. *CELT*, 8, 79–96. DOI:[10.22329/ce.lt.v8i0.4256](https://doi.org/10.22329/ce.lt.v8i0.4256)
- Riebe, L., Girardi, A., & Whitsed, C. (2016). A Systematic Literature Review of Teamwork Pedagogy in Higher Education. *Small Group Research*, 47 (6). 619–664.  
<https://doi.org/10.1177/1046496416665221>
- Roberts, D. (2018). The engagement agenda, multimedia learning and the use of images in higher education lecturing: or, how to end death by PowerPoint. *Journal of Further and Higher Education*, 42(7), 969–985. DOI: 10.1080/0309877X.2017.1332356
- Rohlíková, L., & Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole: Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada.
- Robinson, S., Pope, D., & Holyoak. (2013). Can we meet their expectations? Experiences and perceptions of feedback in first year undergraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38, (3), 260–272, DOI:1080/02602938.2011.629291
- Sambell K. et al. (2013). *Assessment for learning in higher education*. London: Routledge.
- [Schmeck](#), R. R., Ribich, F., & [Ramanaiyah](#), N. (1977). Development of a Self-Report Inventory for Assessing Individual Differences in Learning Processes. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 413–431. DOI:10.1177/014662167700100310
- Scouller, K. M. (1997). Students' perceptions of three assessment methods: Assignment essay, multiple choice question examination, short answer examination. *Research and Development in Higher Education*, 35, 453–472 (1998).  
DOI:10.1023/A:1003196224280
- Scouller, K. M. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education* 35, 453–472. DOI:10.1023/A:1003196224280
- Sikorová, Z; Červenková, I. (2015). Využívání učebních materiálů a studijní zvyky vysokoškolských studentů. Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu. Sborník z XXIII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 16. – 18. září 2015 v Plzni. Dostupné z [http://www.capv.cz/images/sborniky/2015/CAPV15\\_Kad\\_Vyber.pdf](http://www.capv.cz/images/sborniky/2015/CAPV15_Kad_Vyber.pdf)
- Slavík, M. a kol. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.
- Sowell, J. (2018). Beyond the Plagiarism Checker: Helping Nonnative English Speakers (NNEs) Avoid Plagiarism. *English Teaching Forum*, 56 (2), 2–15.

- Sridharan, B., & Mustard, J. (2016). *Authentic assessment methods: A practical handbook for teaching staff*. Deakin University.
- Svensson, L. (1977). Learning processes and strategies - III: Study skill and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 47(3), 233-243. DOI:10.1111/j.2044-8279.1977.tb02352.x
- Šauerová, M., & Schätzová, V. (2013). Význam diagnostiky učebních stylů v podpoře studia vysokoškolských student. *AULA*, 21 (1), 20–45.
- Šnýdrová, M., Šnýdrová, I. & Vnoučková, L. (2017). Hodnocení přínosu studia na vysoké škole z pohledu absolventů Vysoké školy ekonomie a managementu. *Ekonomické listy*, 3, 77-88. Dostupné z [https://www.vsem.cz/data/data/ces-soubory/ekonomicke\\_listy/Ekonomicke\\_listy\\_3\\_2017.pdf](https://www.vsem.cz/data/data/ces-soubory/ekonomicke_listy/Ekonomicke_listy_3_2017.pdf)
- Šima, K. (2011). Boloňský proces – recenze současné kritické literatury. *AULA*, 19(1).
- Šedřová, K., Švaříček, R., Sedláčková, J., Čejková, I., Šmardová, A., Novotný, P., & Zounek, J. (2016). Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia Paedagogica*, 21(1), 9–34.
- Šmídová, M. (2019). Přejít ze střední na vysokou školu – perspektiva studentů 1. ročníků vysokých škol. *AULA*, 17(1-2).
- Štech, S. (1999). Teoretické přístupy k vysokoškolské výuce. In Vašutová, J. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky*. Praha : UK – PedF.
- Švaříček, R., & K. Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tait, H., & Entwistle, N. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31, 97–116. DOI:10.1007/BF00129109
- Tight, M. (2019). Systematic reviews and meta-analyses of higher education research. *European Journal of Higher Education*, 9 (2), 133-152. DOI: 10.1080/21568235.2018.1541752
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125. DOI:10.3102/00346543045001089
- Tomsett, P. M., & Shaw, M. R. (2014). Creative classroom experience using Pecha Kucha to encourage ESL use in undergraduate business courses: A pilot study. *International Multilingual Journal of Contemporary Research*, 2 (2), pp. 89-108.
- Torrance, M., Thomas, G. V., & Robinson, E. J. (2000). Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: A longitudinal study. *Higher*

- Education* 39, 181–200. DOI:10.1023/A:1003990432398
- Trede, F. et al. (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37 (3), 365–384.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Taylor. P. (1994) A phenomenographic study of academics' conceptions of science. *Studies in Higher Education*, 21:3, 275–284, DOI: 10.1080/03075079612331381211
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37, 57–70, DOI:10.1023/A:1003548313194
- Trowler, V. (2010). Student Engagement Literature Review. *The Higher Education Academy*. [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview\\_1.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf)
- Vardi, I. (2012). The impact of iterative writing and feedback on the characteristics of tertiary students' written texts. *Teaching in Higher Education*, 17:2, 167–179, DOI: 10.1080/13562517.2011.611865
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Vašutová, J. (2014). Excellence ve vysokoškolské výuce. Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí. Sborník z XXII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu konané ve dnech 8. – 10. září 2014 v Olomouci. <http://www.capv.cz/index.php/cz/2014/39-sborniky-capv/archiv-sborniku/2012/242-excellence-ve-vysokoskolske-vy-uce>
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25–50.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149–171.
- Vermunt J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 359–384
- Vermunt, J. D., & Donche, V. (2017). A Learning Patterns Perspective on Student Learning in Higher Education: State of the Art and Moving Forward. *Educational Psychology Review*, 29, 269–299. DOI 10.1007/s10648-017-9414-6
- Vlčková, K., & Bradová, J. (2014). Slabý vztah strategií učení a výsledků vzdělávání: Problém operacionalizace a měření? *Studia paedagogica*, 19 (3). DOI:

10.5817/SP2014-3-2

- Volkov, A., & Volkov, M. (2015). Teamwork benefits in tertiary education: Student perceptions that lead to best practice assessment design. *Education and Training, 57* (3), 262-278. DOI:10.1108/ET-02-2013-0025
- Walker, J. (1998). Student Plagiarism in Universities: What Are We Doing About It? *Higher Education Research and Development, 17* (1): 89–106.
- Walker, J. (2010). Measuring plagiarism: researching what students do, not what they say they do. *Studies in Higher Education, 35* (1), 41-59, DOI:10.1080/03075070902912994
- Webb, G. (1997). Deconstructing deep and surface: Towards a critique of phenomenography, *Higher Education 33*, 195–212. DOI:10.1023/1002905027633
- Weinstein, C. E., & Meyer, D. K. (1991). Cognitive Learning Strategies and College Teaching. *New Directions for Teaching and Learning, 45*, 15-26.