

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Pedagogika

Dizertační práce

Mgr. Ivana Mičinová

**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 2022

Prohlášení

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

V Praze dne 27. března 2022

Ivana Mičínová

Poděkování

Na tomto místě především velice děkuji svému školiteli, doc. PhDr. Jaroslavu Koťovi, za odborné vedení, cenné rady, věcné připomínky, vstřícnost a neocenitelnou pomoc při tvorbě této práce. Dále děkuji všem účastníkům výzkumu za jejich čas, otevřenost a sdílení zkušeností. Velké poděkování patří i mému pracovišti, Katedře cizích jazyků Vysoké školy obchodní v Praze, především vedoucí katedry Mgr. Simoně Peckové, Ph.D., MBA za vytvoření podmínek, které mi umožnily doktorské studium absolvovat. Z celého srdce děkuji i své rodině a přátelům za jejich stálou podporu během studia a psaní dizertační práce.

Ivana Mičínová

Abstrakt

Cílem dizertační práce je prozkoumat přístupy k učení v prostředí seminární práce prostřednictvím popisně-explorační analýzy výpovědí vysokoškolských učitelů a studentů. Zaměřujeme se na to, jak učitelé plánují a realizují procesy zadávání seminární práce přes výběr témat a typů zadání až po zapojování seminárních prací do výuky a poskytování zpětné vazby či provádění hodnocení. Pro účely operacionalizace základních pojmů jsme vypracovali pracovní typologii typů a forem zadání seminárních prací a ilustrovali je na příkladech excerpovaných z výpovědí učitelů. Konkrétní výukové strategie interpretujeme na základě modelů přístupů k učení a výuce popsanych v teoretické části, abychom zjistili, jak učitelé explicitně či implicitně podporují u studentů hloubkový přístup k učení, tj. které výukové strategie vedou k výraznému zájmu o porozumění oboru v celé jeho hloubce a šíři, a naopak které strategie vedou k pouhé reprodukci poznatků bez širších souvislostí s cílem vynaložit minimální úsilí k získání hodnocení nebo dokonce k plagiátorství. Tyto výsledky jsme konfrontovali s výpověďmi studentů, abychom ověřili, jak na jednotlivé strategie reagují. Zjistili jsme, že hloubkový přístup k učení při zpracování seminární práce podporuje komplexní a náročné zadání projektového charakteru, které řeší konkrétní problémy reálné praxe, je relevantně zapojeno do výuky a závěrečného hodnocení, a k němuž je studentovi poskytována průběžná, konkrétní a věcná zpětná vazba. Studenti taková zadání nevnímají jako „úkol pro úkol“, ale jako smysluplnou příležitost, která podněcuje jejich zájem o hlubší porozumění oboru, vlastní přínos a kreativitu. Takový úkol je oceňován i jako příležitost pro rozvoj komunikačních a sociálních dovedností včetně osobního růstu, pokud je organizován jako týmová práce. Naopak povrchový přístup k učení podporují typy zadání, která se zabývají tématy izolovanými od celkové šíře předmětu nebo oboru, nebo které lze zpracovat reprodukováním zdrojů bez nutnosti argumentace či aplikace, ale také tam, kde studenti dostávají omezenou nebo žádnou zpětnou vazbu na svou práci. Problémem může být i situace, kdy studenti nemají podrobnou představu o tom, co se při psaní seminární práce naučí. K tomu může dojít zejména tam, kde je hlavním cílem seminární práce splnění formálních požadavků stanovených studijním programem, kde vyučující dostatečně nebo vůbec neobjasní účel seminární práce nebo pokud se studenti s těmito cíli neztotožní. To může být i případ akademických dovedností, včetně práce se zdroji, pokud se zpětná vazba zaměřuje pouze na formální náležitosti a nehodnotí obsah. Poukázali jsme také na nízkou spokojenost studentů s typem tzv. tradiční seminární práce, která se zabývá výhradně teorií a známými

tématy, než aby studenty podněcovala k formulaci názorů a hledání řešení. Dalším problémem je neefektivní zapojení ústních prezentací do výuky a selhávající týmová spolupráce, které vedou k podpoře povrchového přístupu k učení a sociálnímu zahálení. V závěru upozorňujeme na strategie, které jsou vhodné pro přechodové fáze studia a které jsou prevencí nezdravých přístupů k učení.

Klíčová slova

Přístupy k učení, přístupy k výuce, hloubkový přístup k učení, povrchový přístup k učení, zpracování seminární práce, zpětná vazba.

Abstract

The aim of the dissertation is to explore approaches to learning in the environment of a seminar paper through descriptive-exploratory analysis of perceptions of university teachers and students. We focus on how teachers plan and implement the processes of assigning a seminar paper, how they select of topics and types of assignments, use them in classroom practices and provide feedback and assessment. For the purposes of operationalization of the basic concepts, we developed a working typology of assignments. We interpret specific teaching strategies based on the models of learning and teaching approaches described in the theoretical part to find out how teachers explicitly or implicitly support a deep approach to learning, i.e. what teaching strategies lead to a strong interest in understanding the field, and conversely, which strategies lead to the mere reproduction of knowledge without a broader context in order to make minimal efforts to obtain assessment, or even resort to plagiarism. We confronted these results with students' perceptions to verify how they respond to each of the strategies. We found that an a deep approach to learning in writing a seminar paper is supported by a complex and demanding project assignment, which solves specific problems of real practice, is relevantly integrated in classroom practices and final assessment, and to which the student is provided with ongoing, concrete and factual feedback. Only then students do not perceive such assignments as a "task for a task", but as a meaningful opportunity that stimulates their interest in deeper understanding of the field, their own contribution and creativity. Such a task is also appreciated as an opportunity to develop communication and social skills, including personal growth, if it is organized as teamwork. Conversely, the surface approach to learning is supported by types of assignments that deal with topics isolated from the overall breadth of the subject or field, or that can be processed by reproducing resources without the need for argumentation or application, but also where students receive limited or no feedback on their work. Another problem is the situation where students do not have a detailed idea of what they will learn when writing a seminar paper. This can happen especially where the main goal is to meet the formal requirements set by the study programme, or if the teacher does not sufficiently or not at all explain the purpose of the seminar paper, and if students do not identify with these goals. This may be the case of academic skills, including working with resources, if the feedback focuses only on formalities and does not evaluate the content. We also pointed out low satisfaction with the type of the so-called traditional seminar paper which deals exclusively with theory and

familiar topics, rather than encouraging students to formulate opinions and find solutions. In addition to this, ineffective use of oral presentations in classroom practices and failing teamwork may also lead to the surface approach to learning and social loafing. Finally, we draw attention to the strategies suitable for the transition phases of study that can prevent unhealthy approaches to learning.

Key words

Approaches to learning, deep approach to learning, surface approach to learning, writing an essay, feedback.

Obsah

Úvod	12
1 Přístupy k učení u studentů vysokých škol	16
1.1 Rané výzkumy procesů učení na vysokých školách	16
1.2 Smysluplné učení versus memorování	18
1.3 Hlubkový přístup k učení versus povrchový přístup učení.....	18
1.4 Dotazník <i>ASI/RASI</i> – Entwistleův model přístupů ke studiu.....	20
1.5 Výzkumy slabých výsledků ve studiu	25
1.6 John Biggs a jeho dotazníky přístupy ke studiu.....	26
1.7 Kritické ohlasy na dotazníky přístupů k učení.....	31
1.8 Model stylů učení - <i>The Inventory of Learning Styles – ILS</i>	33
1.9 Přístupy k učení v pojetí kognitivních věd	35
1.10 Srovnání různých modelů přístupů k učení	36
1.11 Přesahy přístupů k učení do výuky – přístupy k výuce	37
1.12 Shrnutí významu přístupů k učení a současnost	39
2 Význam zpětné vazby a hodnocení pro volbu přístupů k učení.....	43
2.1 Význam zpětné vazby a hodnocení pro podporu přístupů k učení	43
2.2 Zpětná vazba jako specifická forma komunikace	45
2.3 Autentické hodnocení	48
2.4 Studentské evaluace jako nástroj měření kvality výuky a hodnocení	49
2.5 Shrnutí	52
3 Seminární práce a přístupy k učení.....	53
3.1 Esej a přístupy k učení.....	53
3.2 Studentské eseje a jejich stylistická charakteristika	55
3.3 Vnímání sebeúčinnosti a akademické psaní	60
3.4 Motivace k akademickému psaní na základě očekávané hodnoty	62
3.5 Seminární práce jako příležitost pro rozvoj prezentačních dovedností	62

3.6	Seminární práce jako projekt	65
3.7	Týmová spolupráce jako dovednost	66
3.8	Seminární práce a plagiátorství.....	67
3.9	Shrnutí	69
4	Přístupy k učení v domácích výzkumech vysokoškolského výuky.....	71
4.1	Kdo jsou dnešní studenti: proč a jak studují?	71
4.2	Jak se začínající studenti adaptují na vysokoškolské studium.....	73
4.3	Jak si vysokoškolští studenti organizují studium	74
4.4	Jak studenti využívají studijní materiály	75
4.5	Jaké formy prezentace učiva studenti preferují.....	76
4.6	Inovace koncepce státní zkoušky	77
4.7	Diplomové práce jako zrcadlo přístupů studentů k učení.....	77
4.8	Interakce přístupů k výuce a přístupů ke studiu.....	78
4.9	Shrnutí	80
5	Metodologie.....	83
5.1	Výzkumný problém.....	83
5.2	Výzkumné otázky.....	83
5.3	Design výzkumu.....	84
5.4	Vzorkování.....	85
5.5	Sběr dat a jejich zpracování	88
5.6	Etické otázky.....	89
5.7	Zajištění kvality výzkumu	90
6	Výukové strategie v prostředí seminární práce	93
6.1	Cíle a smysl seminární práce	93
6.2	Typologie seminárních prací.....	97
6.2.1	Písemná teoretická seminární práce	99
6.2.2	Seminární práce jako esej	101

6.2.3	Seminární práce jako oponentský posudek/recenze.....	103
6.2.4	Seminární práce jako žádost o grant.....	104
6.2.5	Analýzy a seminární práce orientované na řešení problému	105
6.2.6	Seminární práce jako polotovar	107
6.2.7	Případová studie	108
6.2.8	Projekt.....	109
6.3	Formy seminární práce	113
6.3.1	Seminární práce jako ústní prezentace	113
6.3.2	Týmová seminární práce.....	115
6.4	Limity výukových strategií v prostředí seminární práce	117
6.5	Shrnutí	119
7	Přístupy studentů k učení v prostředí zpracování seminární práce	121
7.1	Význam a smysl seminární práce.....	121
7.2	Způsoby zadání seminární práce	125
7.3	Volba tématu	126
7.4	Náročnost zpracování seminární práce.....	127
7.5	Potřeba vlastního přínosu „ <i>dát do práce něco vlastního</i> “	129
7.6	Potřeba zpětné vazby	129
7.7	Ochota zapojit se do diskuse.....	131
7.8	Zkušenosti z týmové spolupráce	132
7.9	Poměřování časové náročnosti a úsilí.....	137
7.10	Shrnutí	138
8	Prevence nezdravých přístupů ke zpracování seminární práce	141
8.1	Nezdravé přístupy k učení	141
8.2	Pedagogické principy bránící nezdravým strategiím učení	145
8.3	Nezdravé výukové strategie.....	148
8.3.1	Absence efektivní zpětné vazby.....	148

8.3.2	Neefektivní zapojení ústních prezentací do výuky	150
8.4	Shrnutí	151
9	Výukové strategie podporující hloubkový přístup ke zpracování seminární práce	154
9.1	Vytvoření smysluplného zadání.....	154
9.2	Organizace zadávání seminární práce	157
9.3	Hodnocení a poskytování zpětné vazby	160
9.4	Monitorování průběhu seminární práce.....	162
9.5	Efektivní zapojení ústní prezentace do výuky	163
9.6	Shrnutí	164
10	Přechodové výukové strategie.....	169
10.1	Krátké seminární práce – krátké úkoly.....	169
10.2	Adaptace na nároky vysokoškolského studia	170
11	Diskuse.....	173
	Závěry	179
	Použitá literatura a zdroje	183
	Seznam použitých zkratk	196
	Seznam obrázků	197
	Seznam tabulek.....	198
	Seznam příloh.....	199

Úvod

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). Jak uvádějí Šauerová a Schätzová (2013), 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. Ve shodě s předchozími autory lze považovat seminární práce za jeden z indikátorů didakticky vhodně promyšlené a dobře zorganizované výuky, 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, Tight, 2019). 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.

Nedostatek zhodnocení využití seminárních prací na vysoké škole v českém prostředí není ojedinělým případem, protože jak si všímá 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 k učení a 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 (Mareš, 1998).

Cílem této práce je zaplnit dílčím způsobem prázdné místo v poznání procesů využívání seminárních prací na vysoké škole a navázat 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) nebo 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). V zahraničí sice existují četné studie zpravidla lingvistického zaměření, ale dominují jim analýzy nedostatků studentského akademického psaní (Torrance et al., 2000) a efektivita různých forem zpětné vazby (Riddell, 2015). K problematice přístupů studentů k učení v prostředí seminární práce a způsobů využívání seminární práce ve výuce je k dispozici překvapivě nízký počet prací (McEwan, 2017).

Cíl této dizertační práce je prozkoumat výukové strategie vysokoškolských učitelů a zjistit, jak přistupují k využívání seminárních prací v rámci seminářů a cvičení. Zajímá nás, jak plánují a realizují celý proces od vyjasnění cílů, přes volbu témat a typu seminární práce, až po formu zapojení seminární práce do výuky a poskytování zpětné vazby. Jde o zjištění, jak jsou naplňovány pedagogické a didaktické zásady vyučovacího procesu, které přispívají ke kvalitě výuky a kvalitním výsledkům studia, tj. jak učitelé explicitně či implicitně napomáhají tomu, aby u studentů podporovali hloubkový přístup k učení. Bude nás zajímat, jaké výukové strategie se osvědčily a které nevedly k žádoucím výsledkům, nebo jak učitelé reagují na nežádoucí situace. Dosažené výsledky budeme konfrontovat s výpověďmi studentů, abychom ověřili, zda na ně studenti odpovídají se zamýšleným efektem. Na straně studentů se budeme věnovat i analýze jejich zkušeností se zpracováním seminární práce, abychom zjistili, jaká didaktická zadání zvyšují jejich ochotu pracovat

s vyšším úsilím, jaká ji snižují a jaká dokonce vyvolávají představu, že je možné splnit zadání s minimálním úsilím či pouze formálním způsobem.

V úvodu teoretické části se budeme věnovat nejrozšířenějším modelům přístupů k učení, jak se vyvíjely v kontextu výzkumu anglosaského vysokoškolského vzdělávání od 60. let 20. století. Představíme 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 popíšeme charakteristiky jednotlivých přístupů k učení, jako je hloubkový, povrchový, výkonový/strategický/organizační a nejasný/nezdravý, a objasníme, čím přispěly k poznání vlivu motivace a strategií učení na výsledky vzdělávání.

Druhá kapitola se zaměří na objasnění významu zpětné vazby a hodnocení jako faktoru podílejícího se na rozhodování, který přístup či strategii k učení konkrétní studenti využijí k plnění požadavků studia. Třetí kapitola objasňuje postoje studentů ke zpracování seminární práce. Zaměří se na obtíže, které souvisejí především s akademickým psaním a normami akademického zpracování textu, a poukáže na vnímání problematiky nekorektní práce se zdroji. Protože jsou seminární práce často zapojovány do výuky ve formě ústních prezentací, shrneme poznatky o jejich efektivním využívání a upozorníme na příležitosti rozvoje měkkých dovedností a týmové spolupráce.

Ve čtvrté kapitole přineseme přehled domácích výzkumů vysokoškolské výuky, které souvisejí s přístupy k učení, abychom popsali studijní chování současných studentů, což umožní zasadit výsledky našeho výzkumu do širšího rámce aktuálního poznání vysokoškolské didaktiky.

V páté kapitole popíšeme cíle a metodologii popisně-explorativního kvalitativního výzkumu této dizertační práce, který využije pro sběr dat polostrukturované rozhovory s vysokoškolskými učiteli a studenty ekonomického zaměření. Tematická analýza si klade za cíl identifikovat, jaké výukové strategie vedou k podpoře hloubkového přístupu k učení v prostředí seminární práce a jaké podporují povrchové a nezdravé přístupy k učení.

Šestá kapitola přinese tematickou analýzu rozhovorů s vysokoškolskými učiteli, jejímž záměrem je identifikovat cíle seminární práce a vytvořit typologii seminárních prací, abychom ukázali, jak učitelé využívají jednotlivé výukové strategie v konkrétních didaktických formátech s cílem podpořit hloubkový přístup k učení. V sedmé kapitole promítneme poznatky do analýzy výpovědí studentů, abychom zjistili, jaká zadání seminární práce, formy zapojení do výuky a poskytování zpětné vazby považují studenti za smysluplné a podporující jejich učení.

V osmé kapitole popíšeme vybrané výukové strategie, které směřují k tomu, aby se staly prevencí nezdravého studijního chování a povrchového přístupu k učení opět v prostředí seminární práce. Upozorníme na pedagogické zásady, které k této prevenci přispívají, a na nevhodné výukové strategie, které naopak nezdravé přístupy podporují.

V deváté kapitole shrneme hlavní poznatky o výukových strategiích, které podporují hloubkový přístup k učení. Jako zásadní princip se jeví smysluplné, komplexní, aktivizující a přiměřeně náročné zadání seminární práce, které řeší konkrétní problémy reálné praxe, které je průběžně nebo jinak relevantně zapojeno do výuky, a na něž dostane student dostatečně konkrétní a včasnou zpětnou vazbu. V desáté kapitole připomeneme některé výukové strategie, které jsou vhodné pro adaptační fázi studia, a upozorníme na limity hloubkových výukových strategií.

V diskusi posoudíme hodnověrnost a důvěryhodnost zvolené výzkumné metodologie a upozorníme na omezení daná metodou vzorkování. Přes dílčí omezení považujeme závěry výzkumu za dostatečně průkazné, aby mohly sloužit jako didaktická doporučení pro využívání seminární práce ve vysokoškolské výuce tak, aby podporovaly hloubkový přístup k učení, zvyšovaly motivaci studentů k jejímu zpracování a sloužily pro efektivní osvojování učiva a rozvoj akademických i profesních dovedností. Rovněž naznačíme další možnosti zkoumání problematiky zadávání a zpracování seminárních prací na vysokých školách zaměřené na specifické otázky, jako je využívání seminární práce v prvním ročníku bakalářského studia, kvalita a hodnocení seminárních prací a formy poskytování zpětné vazby.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Přístupy k učení u studentů vysokých škol

V této úvodní teoretické kapitole vysvětlíme vznik a obsah konceptů, které se týkají přístupů k učení¹² ve vztahu k terciárnímu vzdělávání. Zaměříme 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.

Nejprve se budeme zabývat počátky zájmu o faktory ovlivňující procesy učení v anglosaském i evropském prostředí vysokoškolského vzdělávání od 60. let 20. století. Dále srovnáme základní směry vývoje uvažování o přístupech k učení a poukážeme na terminologickou roztržičnost a nedostatky v operacionalizaci jednotlivých modelů. Přes mnohé výhrady si modely přístupů k učení získaly nesporné uznání. Díky nim se rozšířilo porozumění tomu, co ovlivňuje studijní chování vysokoškolských studentů. To mělo výrazný dopad na uvažování o tom, jak definovat efektivní vysokoškolskou výuku. Samotné směry a modely přístupů k učení podléhaly vnitřnímu vývoji s ohledem na neustálou snahu je zpřesňovat a reagovat na sporné nebo málo průkazné výsledky, které přinášely výzkumy usilující o ověření jejich platnosti v různých kontextech vysokoškolského vzdělávání. V následujících podkapitolách se pokusíme vývoj přístupů k učení zachytit.

1.1 Rané výzkumy procesů učení na vysokých školách

V krátkosti podle Entwistle (2018) připomínáme kontext, na jehož základech vyrůstaly první studie přístupů ke studiu a učení, které se zaměřily na motivaci a postoje k učení

¹ 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 nereflektuje rozdíl mezi učením a studiem, ale odlišování obou pojmů by bylo zřejmě prakticky neproveditelné. U řady badatelů jsou dokonce pojmy jako přístupy ke studiu a přístupy k učení nebo strategie učení a studijní strategie používány hojně jako synonyma. V našem historickém exkurzu do vývoje přístupů k učení se přidržíme označení autorů jednotlivých koncepcí a při jejich zhodnocení použijeme souhrnný pojem přístupy k učení.

² 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.

spíše než na samotné procesy osvojování učiva. V 60. letech 20. století ještě dozníval vliv behaviorismu, který chápal proces učení jako sérii vhodně připravených stimulů, na něž přicházejí očekávatelné reakce, které je třeba usměrňovat ve smyslu žádoucích odpovědí. Role učitele byla vnímána jako zdroj předávání poznatků a jako nástroj k eliminaci chyb, ale samotným procesům učení a výuky pod vlivem psychologických odlišností studentů a pod vlivem prostředí se pozornost nevěnovala. Základním úkolem se stalo objasnit, proč kvalitně strukturovaná vysokoškolská výuka, k níž jsou přijímáni vybraní studenti s požadovanými znalostmi, nevede u všech ke stejně dobrým studijním výsledkům. Na takovou otázku už behaviorismus nedokázal odpovědět.

Zlom nastal až s příchodem teorií, které chápaly učení jako složitý a vnitřně hierarchizovaný proces zpracovávání informací, na jehož kvalitu mají vliv nejen prostředí a způsob, jakým se poznatky předávají, ale i individuální schopnosti jedince, jeho studijní předpoklady, předchozí znalosti, osobnostní typ, motivace a postoje k učení. Jak vysvětluje Entwistle (2018), tyto dvě větve psychologického výzkumu, teorie učení a teorie individuálních rozdílů, zůstaly dlouho odděleny, dokud je nespojily práce L. J. Cronbacha a R. E. Snowa, kteří upozornili na to, že výsledky experimentů zkoumajících procesy učení je možné úplněji interpretovat, pokud se k faktorům, které ovlivňují výsledky učení, připočítají i rozdílné individuální charakteristiky studentů, jako jsou inteligence, extroverze/introverze, neuroticismus, svědomitost, přívětivost a otevřenost vůči zkušenostem.

K dalšímu posunu v porozumění výsledkům učení došlo, když se výzkum zaměřil i na méně stálé charakteristiky studentů, jako je motivace, ochota zapojit se aktivně do výuky (*student engagement*), obavy ze selhání, úzkost a další. Snahou bylo vytvořit psychometrické testy, které by dokázaly predikovat akademickou úspěšnost a odhalit rizika selhání včas, než dojde k zanechání studia. Tlak na vyšší průkaznost přijímacích kritérií vyvolaly zkušenosti z amerických univerzit, které v 60. letech 20. století otevřely dveře vyššímu počtu studentů a následně se potýkaly s jejich neúspěšností a odlivem na jiné univerzity či spíše polytechniky.

Dále se objevily snahy vysvětlovat úspěšnost ve studiu potřebou úspěchu, nadějí na úspěch nebo odlišnou motivací ke studiu. Vznikaly rozmanité dotazníky osobních hodnot, organizace studia a studijních návyků a postojů, které identifikovaly čtyři významné prediktory úspěšného studia. Prvním prediktorem jsou efektivní studijní metody, druhým připravenost neodkládat plnění studijních povinností, třetím jsou postoje studentů

k učitelům (jejich obliba a respekt) a čtvrtým je posuzování vlastních zkušeností s výukou. Problémem bylo, že dotazníky zkoumaly subjektivní výpovědi studentů o vlastní zkušenosti a zaměřovaly se na typické situace – proto nedokázaly zachytit, jak studenti vnímají zkušenosti, které se těmto typickým situacím vymykají a mohou mít výrazně negativní dopad na jejich akademickou úspěšnost (Entwistle, 2018).

1.2 Smysluplné učení versus memorování

Další výzkum se v 70. letech 20. století začal odklánět od jevů, které souvisejí s psychologickými odlišnostmi ovlivňujícími výsledky učení, a obrátil se k jevům odrážejícím zkušenosti s procesy učení. V tomto směru byl dalším posunem zájem australského psychologa J. B. Biggse o studijní chování, když se zaměřil na zkoumání procesů učení na škále od memorování (*rote learning*) po smysluplné učení (*meaningful learning*) prostřednictvím *Dotazníku studijního chování (Study Behaviour Questionnaire, SBQ, 1970)*. Biggs v něm myšlenkově navázal na teorii asimilačního učení, v níž Ausubel (1962) vysvětluje smysluplné učení jako aktivní, cílevědomé a individualizované konstruování znalostí v protikladu k prostému rozšiřování poznatků. Faktory, které Biggs dotazníkem *SBQ* (1970) extrahoval, odlišily procesy učení s rozdílnými výsledky a navázaly je na související škály. Smysluplné učení korelovalo významně s vnitřním zájmem, otevřeností k názorům, které zpochybňují dosavadní stav vědění, a s potřebou vyniknout. Učení se prostřednictvím memorování korelovalo s pragmatismem, potřebou získat hodnocení, upínáním se na plnění požadavků sylabu předmětu, úzkostí z testování, obavami ze selhání a akademickým neuroticismem (tj. pocitem přetížení studijními povinnostmi).

1.3 Hlubkový přístup k učení versus povrchový přístup učení

Naprosto převratným impulzem pro zkoumání odlišných výsledků učení se stal experiment, který provedli švédští psychologové Marton a Säljö (1976a, 1976b). Ti se rozhodli prozkoumat kvalitativní rozdíly v učení dvou skupin po dvaceti studentech v prvním ročníku vysokoškolského studia. Nejprve jim zadali přečíst úryvky z učebních skript a pak jim položili otázky, které se týkaly porozumění textu. Jedna skupina dostala zadání, které obsahovalo faktografické otázky, druhá skupina měla shrnout význam textu vlastními slovy. Studenti byli následně dotazováni na to, jakým způsobem přistupovali ke čtení úryvků a ke zpracování úkolů. Základní odlišností experimentu bylo, že „proces učení je třeba popisovat vzhledem k jeho obsahu“ (Marton & Säljö, 1976a, s. 4), s cílem zjistit, jaké poznatky byly osvojeny, než kolik jich bylo osvojeno, jak tomu bývalo ve

starších studiích. Závěry zněly, že výsledky učení lze rozdělit do dvou skupin podle odlišných přístupů ke zpracování textu, na povrchové úrovni a na hloubkové úrovni (*surface-level³, deep-level processing*). Druhá studie Martona a Säljöa (1976b) navíc poukázala na to, že studenti přizpůsobují svůj přístup k učení podle typu zadání úkolu. Pokud byly otázky formulovány na celkové porozumění textu, studenti se zaměřili na hledání významů a souvislostí (hloubkový přístup k učení). Pokud byly otázky zaměřené na získání faktů, studenti soustředili pozornost na jednotlivé poznatky, aniž by vnímali celkový smysl textu (povrchový přístup k učení).

Švédský experiment Martona a Säljöa (1976a,b) strhl lavinu zájmu o zkoumání odlišných přístupů k učení na vysokých školách. Svensson (1977) provedl podobný experiment se skupinou třiceti studentů prvního ročníku pedagogického zaměření. Nejprve vedl se studenty rozhovory, aby zjistil, jaký přístup používají k učení, a na základě jejich analýzy identifikoval dva přístupy, které nazval holistický a atomistický. Poté provedl experiment, kde studenti měli za úkol přečíst text a pak si vybavit co nejvíce poznatků. Výsledky učení odpovídaly předem zjištěným preferencím v učení a byly v souladu s úspěšností ve studiu.

Také Fransson (1977) poukázal na souvislost mezi přístupem k učení a výsledky učení, tentokrát v podmínkách vnějších podnětů a vnitřní motivace. V jeho případě šlo o experiment, v němž jeho účastníci četli texty z výrazně odlišných vědeckých oborů, které byly v souladu s vnitřní motivací pouze některých účastníků, pro jiné ale byly irelevantní. Podmínky experimentu také ověřovaly vliv podpůrného a spolupracujícího prostředí versus konkurenčního boje mezi studenty. Rozdíly ve výsledcích učení a sebehodnotící reflexe studentů poukázaly na to, že nedostatek vnitřního zájmu o konkrétní text, nutnost přizpůsobit učení požadovaným úkolům spolu s obavami z testování zvyšovaly tendenci uchýlovat se k povrchovému přístupu při práci s textem, například ke snaze reprodukovat úryvky textu z paměti. Povrchový přístup nevedl k úspěšnému zvládnutí úkolu, zato adaptivní přístup spojený s vnitřním zájmem o téma a nízkými obavami z testování vedl k hloubkovému porozumění textu spojenému s dobrým vybavováním faktických detailů.

Další výzkumy tak významný vliv charakteru zadání úkolu na dosažené výsledky učení nepotvrdily, jak později namítali Hattie et al. (1996) nebo Howie a Bagnell (2013). Samotný Marton v článku výstižně nazvaném *Beyond Individual Differences*

³ Například Vašutová (2002) používá pojem *povrchní přístup k učení* jako český ekvivalent pro *surface-level processing*. Vzhledem k tomu, že význam slova *povrchní* obsahuje negativní konotace, dáváme přednost výrazu *povrchový*, protože souvisí s propozičním obsahem tohoto slova. Termín „povrchový“ se pak stabilně objevuje jako ekvivalent u mnoha českých autorů, např. u Mareše (1998), Pabiána (2012) nebo Lojové a Vlčkové (2014).

(1983) obhajuje přínos obou experimentů z roku 1976. Jejich výsledky zpochybnilly představu, že psychologické odlišnosti a individuální rozdíly mezi studenty nejsou jedinými faktory, které nesou odpovědnost za rozdíly ve výsledcích učení. Podle Martona existují tři aspekty učení, které si zaslouží hlubší zkoumání: jak student chápe proces učení, jak jej prožívá a jakých výsledků dosahuje. V dalším textu Marton (1986) detailně popisuje metodu svých experimentů, kterou doporučuje ke zkoumání přístupů k učení ve vysokoškolském vzdělávání. Nazval ji fenomenografie podle toho, že popisuje realitu prostřednictvím subjektivních výpovědí jednotlivých aktérů učení. Typologicky se jedná o empirický kvalitativní výzkum v rámci interpretativního paradigmatu (Hendl, 2016).

1.4 Dotazník *ASI/RASI* – Entwistleův model⁴ přístupů ke studiu

Další významnou linií zkoumající přístupy ke studiu se staly kvalitativně-kvantitativní studie prováděné pod vedením N. Entwistlea, které navazovaly na předchozí výzkumy studijního chování studentů a kognitivního zpracování informací (Entwistle, 2018). Široce koncipovaný výzkum hledal odpovědi na otázky, čím je specifické učení ve vysokoškolském prostředí, jakým intelektuálním vývojem studenti procházejí, jaké přístupy volí ke studiu, jak je ovlivňují odlišné osobnostní rysy a kognitivní styly, jak vnímají své oborové zaměření a jak vnímají své učení. Zaměřil se na kontextové a procesuální faktory učení.⁵ Design výzkumu vycházel z rozhovorů se studenty. Na základě analýzy rozhovorů vznikaly položky do dotazníkového šetření a do jeho tvorby se promítalo subjektivní vnímání zkušenosti studentů s vlastním studiem validizované prostřednictvím analýzy esejí a porovnáním se skutečnými výsledky studia. Tak vznikl dotazníkový nástroj *Inventář přístupů ke studiu* (*Approaches to Studying*⁶ *Inventory*, dále jen *ASI*, Entwistle & Ramsden, 1983).

⁴ Klíčovou postavou výzkumu byl N. Entwistle, a proto o něm budeme v souladu s literaturou mluvit jako o Entwistleově modelu, i když se na něm podílela řada dalších spolupracovníků.

⁵ Již v předmluvě k výzkumnému projektu (Entwistle & Ramsden, 1983) upozorňuje J. Perry na problémy s konceptualizací termínů. Předchozí výzkumy vytvořily široké pole pojmů, které se částečně překrývají nebo jsou spolu v různé míře hierarchičnosti. A protože pojmy vznikaly na základě izolovaných empirických studií, jejichž autoři hledali co nejvíce vyjádření pro své výstupy, stojí vedle sebe velmi podobné koncepty jako „kognitivní styly“, „percepční styly“, „styly učení“, „strategie učení“, „učební orientace“, „přístupy k učení“, „vzorce učení“, „dovednosti učení“, „studijní návyky“, „studijní procesy“, aniž by se je jejich autoři pokoušeli navzájem vymezit. V tomto nepřehledném poli koncepcí učení je podle Perryho složité udržet terminologickou čistotu.

Pozn. autorky: Entwistle a Ramsden terminologickou problematiku neřeší explicitně operacionalizací proměnných. Navazují na předchozí jak vlastní, tak cizí výzkumy a přebírají jejich původní pojmy. V dalších revizích inventáře *ASI* jsou znát dílčí změny v terminologii, na které budeme upozorňovat průběžně.

⁶ V názvu dotazníku ponecháváme označení přístup ke studiu jako doslovný překlad a koncept odpovídající tehdejší terminologii dotazníku *ASI*.

Výsledky u 767 studentů druhých ročníků z devíti různých oborů na dvou skotských univerzitách v Edinburghu a Newcastlu ukázaly na tři různé přístupy ke studiu: hloubkový, povrchový a strategický/apatický⁷. Za pozornost stojí subškály, které se podařilo identifikovat pro jednotlivé přístupy prostřednictvím konfirmační analýzy. Faktorové zátěže ukázaly, že hloubkový přístup ke studiu je výrazně spojen s učením s porozuměním, vnitřní motivací a otevřeností vůči poznání, protože nachází u studentů potřebu a připravenost pátrat po vnitřním smyslu učiva, hledat důkazy pro nabízená tvrzení, propojovat poznatky a nacházet vyšší smysl ve vlastním studiu. Povrchový přístup ke studiu se naopak pojí s reprodukcí učiva, s vnějšími vlivy, například s obavami z neúspěchu, a otročným sledováním obsahu sylabu (*syllabus boundness*), což slouží k orientaci v míře plnění podmínek hodnocení. Pro strategický přístup je typická cílevědomá organizace studia, výkonová motivace a potřeba sociálních kontaktů. Apatický přístup byl doplněn pozdějšími výzkumy jako přístup ke studiu, pro nějž je typické spoléhání se na štěstí a svalování viny za neúspěch na nepříznivé nebo nespravedlivé okolnosti.

Významné postřehy o vlivu kontextu na přístupy ke studiu přineslo statistické srovnání položkové faktorové analýzy, které ukázalo na vztahy mezi přístupy ke studiu a příslušností ke studovaným oborům.⁸ Jako příklad uvedme vybrané charakteristiky pro popis ekonomicky zaměřených oborů, které jsou zajímavé pro výzkum této dizertační práce. Výsledky ukázaly, že tito studenti mají zájem o hlubší porozumění učivu, nemají chuť se učit něco z paměti, ale zato mají silnou výkonovou motivaci.

Samostatnou částí výzkumu bylo zkoumání porozumění odborným textům. Entwistle přiznává nesmírné obtíže při jejich výběru, aby byly univerzálně srozumitelné, aniž by zvýhodňovaly účastníky příslušného oboru, a rovněž při formulaci otázek dotazujících se na porozumění. Hodnocení studentských odpovědí bylo založeno na kritériích kognitivního zpracovávání informací, tedy na schopnosti vyhledávat hlavní a vedlejší myšlenky nebo podpůrné argumenty, na jejich správné interpretaci, ale i na množství a přesnosti faktů a jejich zapojení do volné odpovědi. Faktorová analýza zakódovaných položek potvrdila, že lze s přijatelnou spolehlivostí odlišit pouze dva

⁷ Označení přístupů jako *povrchový/apatický* nebo samostatně *povrchový* a *apatický* se ve studiích v rámci Entwistlova modelu objevuje u jeho spoluautorů (včetně Entwistlea) s různou frekvencí, aniž by na tuto variabilitu explicitně upozorňovali nebo vysvětlovali. Místo pojmu *apatický* se též později vyskytuje pojem *nemotivovaný* (*unmotivated*) nebo *instrumentální* (*instrumental*) (viz Entwistle et al., 1997). Prvotním záměrem bylo rozčlenit povrchový přístup na aktivní, který může zvýšenou péčí vést k úspěšnému průchodu studiem, a pasivní, který se vyznačuje apatií ke studiu, nejasnou motivací a dalšími nezdravými strategiemi, což v důsledku vede k zanechání studia.

⁸ N=2208, obory: anglistika, historie, psychologie, ekonomie, technické obory, umění.

faktory, a to hloubkový přístup ke zpracování textu (v přesnosti zachycení významu) a povrchový (ve snaze upínat se na fakta). Výsledky této kvalitativně-quantitativní analýzy byly až překvapivě shodné s těmi, které publikoval Marton a Säljö (1976a,b), a podpořila je i tematická analýza rozhovorů se studenty. Formulace, jimiž studenti zdůvodňovali způsob zpracování textu, se nápadně podobaly formulacím studentů ve švédské studii. Navíc se ale ukázala potřeba odlišení aktivního a pasivního strategického přístupu k učení. Pasivita vede ke spoléhání se na náhodu při odpovídání na otázky a student nevyužívá ani strategie předvídání, k čemu by mohly otázky směřovat, a podle toho se v textu orientovat. U aktivního povrchového přístupu se ukázalo, že student sice zvládne minimální požadavky zadání úkolu, ale stojí ho to nemalé úsilí (Entwistle & Ramsden, 1983).

Čtvrtá část výzkumu obsahovala *Dotazník vnímání výuky v kurzu*, tzv. *CPQ* (*Course⁹ Perceptions Questionnaire¹⁰*, Entwistle & Ramsden, 1983), který zkoumal zkušenosti studentů z výuky v konkrétním předmětu nebo oboru. Zaměřil se na jevy, jako je zájem o studium předmětu, náročnost studia, vyučovací metody, význam jednotlivých kurzů pro budoucí profesní orientaci, existence srozumitelných cílů a pravidel, sociální klima studijních skupin, kvalita vztahů mezi akademiky a studenty a také na pocit svobody a volby v rámci studia. Protože se distribuoval současně s *Dotazníkem přístupů ke studiu ASI*, očekávalo se, že potvrdí nebo vyvrátí závislost přístupů k učení na vnějším prostředí. Překvapivě se ale výrazně silnější korelace objevily opět jen mezi vztahem oborového zaměření studentů, což potvrdilo, že mezi obory existují výrazné rozdíly v tom, jak jejich studenti vnímají studium a co považují za podstatné.

Autoři shrnují poznatky o přístupech k učení z výzkumného projektu trvajících přes čtyři roky do níže uvedené tabulky (Tab. 1). Jako kategorii prvního řádu označují studijní orientaci, kterou rozlišují na orientovanou na porozumění významu a souvislostem, reproduktivní, neakademickou, která je typická nízkou připraveností na vstup do vysokoškolského vzdělávání, a strategickou, vyznačující se vysokou mírou organizace studia. Kategorií druhého řádu jsou přístupy k učení, kde základní dva typy, hloubkový a povrchový, jsou dále rozděleny na pasivní a aktivní, což má dopady na procesy, které se využívají při učení. Třetí kategorií se stal styl učení, který se vyznačuje buď všestranností

⁹ Pozn. autorky. K překladu „course“ uvádíme, že tento výraz může označovat jak jednotlivý kurz či předmět nebo také celkový obor nebo studijní zaměření. Zde se uplatňuje jeho význam ve smyslu obor.

¹⁰ Příklady tvrzení v dotazníku *CPQ*. Respondenti se vyjadřují, jaké mají preference ve výuce a učení. Pokud si nejsou jisti, mohou tak označit svou odpověď.

Tvrzení č. 1 Mám rád učitele, kteří nám jasně řeknou, co si máme poznamenat.

Tvrzení č. 2 Mám rád učitele, kteří nás podporují v tom, abychom o látce sami přemýšleli.

Tvrzení č. 3 Mám rád zkoušky, kde můžu ukázat, že jsem o látce sám přemýšlel.

Tvrzení č. 4 Mám rád zkoušky, kde stačí to, co jsme si zapsali v poznámkách.

a zájmem o porozumění, nebo spoléháním se na pamětní učení, náhodu, či naopak vysokou organizovaností studijního chování.

V námi upravené tabulce (Tab. č. 1) již vynecháváme deskriptory pro osobnostní charakteristiku, které se v pozdější revidované verzi dotazníku *ASSIST* (Entwistle, McCune & Tait, *Approaches and study skills inventory for students*¹¹, 1997) spolu se studijní orientací a styly učení již neobjevily (označeny*), protože jejich faktory nevykazovaly dostatečnou sílu a konzistentnost. Ukázalo se, že propracovanější model přístupů k učení jde na úkor přehlednosti a přesvědčivosti výsledků. Naopak jinde zpřesnění umožnilo odlišit disonance výsledků faktorové analýzy a lépe je interpretovat v návaznosti na studijní výsledky, což se plně projevilo u rozdělení hloubkového a povrchového přístupu na dvě varianty: aktivní a pasivní. To umožnilo vysvětlit, proč i studenti s převažujícím hloubkovým přístupem k učení mohou selhávat, protože ulpívají na detailech, příliš se rozbíhají do šířky, a pak nestačí plnit podmínky studia včas. Naopak studenti s převažujícím povrchovým přístupem k učení mohou dosahovat solidních studijních výsledků, přestože by to podle tradiční představy mělo vést k neúspěchu, protože používají efektivní strategie pamětního učení, které jim umožní kompenzovat nedostatky v porozumění významu.¹²

Dále se podařilo prokázat, že volba přístupů k učení je pod nepřehlédnutelným vlivem akademického prostředí, metod výuky, formátu zadávání úkolů a celkového klimatu vysoké školy. Všude tam, kde studenti referovali o zastaralém pojetí výuky založeném na frontální přednášce sloužící k pouhému předávání poznatků, při němž vnímali odtaziťost výuky od reálné praxe, aroganci a nadřazenost ze strany akademiků nebo byli zavalováni nadměrnou studijní zátěží, aby jim bylo dokázáno, kolik toho neznají, reagovali tím, že se zaměřili na pouhou reprodukci látky, místo aby vyvíjeli snahu o hlubší porozumění učivu.

¹¹ Přeloženo z angličtiny: Inventář přístupů a studijních dovedností pro studenty

¹² Otázku kauzality pojednávají autoři s velkou obezřetností. Opírají ji o triangulaci dat z kvantitativního výzkumu přístupů ke studiu (*ASI*), kvalitativního výzkumu vnímání oborové výuky (*CPQ*) a výzkumu studijních výsledků. Základní odlišnosti mezi hlavními přístupy k učení – hloubkovým, tj. směřujícím k poznání významových souvislostí, a povrchovým, tj. budujícím poznatkovou základnu prostřednictvím reprodukce obsahu – jsou ale zřetelně vystupující. Navíc se opakovaným výzkumem potvrdilo, že se tyto přístupy vyskytují v různých akademických kontextech, typech univerzit, v oborovém zaměření i napříč kulturními odlišnostmi.

Tabulka 1 *Entwistleův model přístupů k učení*

Studijní orientace*	Přístup	Styl*	Procesy	Pravděpodobné výsledky
Významová orientace (porozumění a souvislosti)	Hlubkový aktivní	Všestranný	Kritické využití důkazů, logická argumentace, kreativní interpretace	Detailně a přesně vysvětluje učivo Vynikající studijní výsledky
	Hlubkový pasivní	Snaha porozumět učivu	Intuitivní přístup, převažuje vlastní interpretace, upozaďuje důkazy	Slušný přehled o učivu Spíše velmi dobré studijní výsledky
Reprodukcující orientace	Povrchový aktivní	Pamětní učení	Přesně popisuje fakta a reprodukuje argumentaci, ale bez širších souvislostí, sleduje obsah a požadavky hodnocení	Studijní výsledky závisejí na studovaném oboru a mohou být vynikající
Neakademická orientace	Povrchový pasivní	Roztěkanost, spoléhání na náhodu, hostilita	Náhodně zaměřuje pozornost na fakta, často vytržená z kontextu, činí unáhlené závěry	Nízké hodnocení práce
Strategická orientace	Hlubkový nebo povrchový dle situace a úkolu	Strategický	Zaměřuje se na fakta a porozumění podle požadavků učitele nebo úkolu	Velmi dobré studijní výsledky

Zdroj: Entwistle & Ramsden, 1983, s. 217-218. (Zkráceno a upraveno)

Přestože se podařilo dotazníku *ASI* i *ASSIST* replikovat závěry švédské studie Martona a Säljöa, při ověřování přístupů k učení jako prediktoru výsledků studia narazili autoři na zklamání. Korelace byly velmi slabé, což potvrdilo, že není možné najít přímou úměru mezi přístupem k učení a výsledky učení. Přesto zůstali Entwistle s Ramsdenem (1983) přesvědčeni, že pozitivní postoje ke studiu, hlubkový přístup k učení, vnitřní motivace a studijní pokrok souvisejí s dobrou výukou. Pokud studenti vnímají výuku jako efektivní a hodnocení jako přiměřené, je pravděpodobné, že projeví více zájmu o učení. Zato pocity nevhodného nebo nadměrného testování spolu s příliš rigidně strukturovaným kurikulem vyvolávají pocit vnějšího tlaku, podněcují negativní postoje a připravují půdu pro povrchový přístup k učení. Kvalita a výsledky učení pak budou pravděpodobně nižší.

Zdálo by se, že tak rozsáhlý výzkum, jaký provedl Entwistle s Ramsdenem (1983) uspokojil potřebu pochopit faktory ovlivňující, jak se studenti učí ve vysokoškolském prostředí, ale ve skutečnosti spíše pomohl udržet mohutnou vlnu zájmu o tuto problematiku a přinesl další zpřesnění poznatků. Samotný Entwistle a jeho nový tým (Entwistle, McCune & Tait, 1997) se k němu vrátil přepracováním škál přístupů k učení

a vznikl revidovaný *Inventář přístupů ke studiu a studijních dovedností ASSIST* (*Approaches and study skills inventory for students*).

Výsledky upraveného *Inventáře ASSIST* identifikovaly nové podškály, které se jeví jako charakteristické pro volbu konkrétního přístupu k učení. V oblasti hloubkového přístupu to byla snaha monitorovat vlastní pokrok v porozumění učivu. Ve strategickém přístupu to byla koncentrace na plnění nároků stanovených obsahem kurzu, aby bylo dosaženo co nejlepšího hodnocení, zato v povrchovém/apatickém přístupu slouží k tomu, aby bylo možné absolvovat kurz s minimálním úsilím. Interkorelace výsledků faktorové analýzy vybraných výzkumů¹³ poukázaly na některé další faktory, které predikují budoucí studijní výsledky. Především to jsou nedostatečné předchozí znalosti, výdělečná činnost studentů a apatický přístup ke studijním povinnostem, které zvyšují pravděpodobnost selhávání při studiu. Závěry výzkumu znovu připomínají, že přístupy k učení jsou především v prvním ročníku vysoké školy pod výrazným vlivem předchozích znalostí, zkušeností a strategií učení a lze je chápat jako přechodové strategie. Přechodové strategie je třeba rozvíjet žádoucím směrem pod vlivem vhodně pedagogicky strukturované výuky a formovat je do přístupů k učení, které posilují zájem o hlubší porozumění, akademických dovedností a studijních návyků

Dotazník *ASSIST* byl o něco později upraven Richardsonem (2005) pod označením *RASI* (*Revised ASI*). Jeho hlavním cílem bylo extrahovat faktory úspěšnosti studia u studentů prvního ročníku (604 studentů z 6 oborů technicky zaměřené univerzity). Dotazník byl zkrácen na 18 položek, aby neodradil respondenty od vyplňování, a kromě hloubkového, povrchového a strategického přístupu přidal škálu měřící připravenost na vysokoškolské studium a vlivy působící na studium (např. osobní vztahy, výdělečná činnost nebo sportovní a jiné zájmy). Vynechal preference k učení, ale ponechal preference k výuce a přidal průměr ročníkového hodnocení. Tím doplnil výzkumné pole o další faktory, které se týkají sociálních vlivů na úspěšnost vysokoškolského studia. Navíc upozornil na protipóly přístupů k učení, které nacházejí své ekvivalenty v přístupech ve výuce, jak upozorňoval později i Biggs (1987a) nebo Trigwell et al. (1999) (podrobněji podkapitola 1.10)

1.5 Výzkumy slabých výsledků ve studiu

Dotazník *ASI* a jeho zkrácená verze *ASSIST* dostal příležitost ověřit svoji citlivost u skupin studentů, kde hrozilo, že zanechají studia kvůli slabým studijním výsledkům. Entwistleův

¹³ Detailní matice podškál je k dispozici v Entwistle, McCune, Tait, 2013, s. 8.

model přístupů k učení této skupině přiřazuje neakademickou studijní orientaci, pro kterou jsou typické negativní postoje ke studiu, nahodilé používání strategií učení, spoléhání se na štěstí a náhodu a nesoustředěnost akademické práce. Výsledky faktorové analýzy u skupiny studentů se slabými výsledky učení ale nebyly natolik konzistentní, aby vytvořily jednotnou charakteristiku. Spíše naopak. Například Meyer et al. (1990) a poté i Entwistle et al. (1991) zjistili u studentů, kteří neuspěli u zkoušek, že jsou jejich odpovědi naprosto atypické a v kontrastu s očekáváním. Dokonce působily dojmem, jako by byly náhodně zvolené, když studenti se slabými výsledky odpovídali, že mají hluboký zájem o obor, chtějí se naučit víc, jsou připraveni tvrdě pracovat, ale zároveň považují studium za zbytečně náročné a obviňují učitele z nespravedlivého hodnocení, protože považují své výsledky za uspokojivé. Tato situace přiměla výzkumníky (Tait & Entwistle, 1996; Entwistle, Tait & McCune, 2000), aby se v dalším výzkumu znovu zaměřili na skupinu selhávajících studentů, která se jevila mnohem heterogennější, než původně předpokládali. Výsledky nakonec dokázaly identifikovat podskupinu studentů, kteří vědí nebo podvědomě tuší, že studium vyžaduje snahu o hluboké porozumění, ale jejich předpoklady ke studiu a studijní dovednosti jim neumožňují k tomuto cíli směřovat. Proto studenti deklarují zájem využívat náročné formy studia, aby dosáhli požadovaných výsledků, ale jejich skutečná aktivita v rámci přednášek nebo seminářů zůstává na povrchu. Tím se tato skupina liší od druhé podskupiny, kde studenti vykazují slabé akademické výsledky způsobené nízkou soustředěností na studium, negativním přístupem ke studiu i k vysokoškolskému prostředí a uchylováním se k nečestným praktikám. Výsledky klastrové analýzy tak ukázaly, že povrchový přístup k učení je vnitřně mnohem více strukturovaný, než se původně předpokládalo, a to badatele vedlo k vyčlenění neakademického přístupu s nejasnou studijní orientací a nezdravými strategiemi studia.

1.6 John Biggs a jeho dotazníky přístupů ke studiu

Zájem o vliv kontextu na výsledky učení vedl australského psychologa Johna Biggse k tomu, aby se pokusil na základě svých předchozích výzkumů týkajících se studijního chování (1970) vytvořit dotazníkový nástroj pro měření různých přístupů ke studiu, který dokáže včas zachytit rizikové strategie u nově nastupujících studentů. Počítalo se s praktickým využitím v poradenských centrech univerzit, které by nabízely jak individuální poradenství v případě selhávajících studentů, tak kurzy akademických dovedností, aby rozvíjely potřebné studijní návyky a dovednosti. Biggsův *Dotazník studijních procesů* (*Study Process Questionnaire, SPQ*, 1987a, 1987b), který obsahuje 42

položek,¹⁴ se opírá o teoretický model učení v prostředí terciárního vzdělávání nazvaný jako 3P (Obr. 1), který dává do souvislosti *předpoklady* ke studiu, *procesy* studia a *produkt*, tedy výsledky učení. Z grafického znázornění vyplývá, že studium, jeho procesy a výsledky jsou ovlivněny faktory na straně studenta – především závisejí na jeho schopnostech, předchozích zkušenostech, znalostech a studijních návycích. Dále jde o kontextové a institucionální faktory, typ a formu studia, cíle, metody a hodnocení výuky, které ovlivňují, jak studenti přistupují k činnostem v rámci výuky. Během nich se jejich přístupy proměňují - buď se posilují, nebo oslabují - a následně ovlivňují výsledky učení. Tak spoluvytvářejí kontextově závislé *přístupy ke studiu*¹⁵.

¹⁴ Příklady otázek dotazníku *SPQ* (Biggs, 1987a, s. 135-138). Červeně označené otázky byly z pozdější verze *R-SPQ-2F* vynechány. Jsou to především ty, které měří výkonovou motivaci (č. 1, 3), úzkost (7), ale i o otevřenost (č. 8). Naopak některé sledují strategie učení (č. 5, 6 a 11) – a přesto se revidované verze nedostaly. Biggs výběr jednotlivých otázek nevysvětluje, pouze se odvolává na testy reliability. Jiné otázky se naopak do užšího výběru dostaly, přestože je jejich vztah vzhledem k postojům a strategiím studia nejasný. Například otázka č. 14 může měřit vnitřní/hloubkový zájem o poznání, ale stejně tak může ukazovat na odhodlání, což je osobnostní rys, který není ovlivněn kontextem učení. Otázka č. 17 nemusí být relevantní pro studenty s povrchoвым přístupem nebo slabými výsledky učení, protože se soustředí na to, aby zvládli fakta. Otázka č. 38 měří hodnotovou orientaci, která zcela jistě souvisí s hloubkovým přístupem ke studiu, ale jde již nad rámec cílů dotazníku. Tato ukázka objasňuje, že nízká reliability především u povrchového přístupu a nekonzistentní výsledky při ověřování dotazníku jinými výzkumníky mohly být způsobeny samotnou konstrukcí dotazníku a formulací otázek, které poskytují prostor pro různou interpretaci u různých respondentů

Otázka č. 1. Předměty si vybírám spíš s ohledem na kariéru vyhlídky po studiu než z vnitřního zájmu.

Otázka č. 2. Studium samotné mi přináší hluboký pocit uspokojení.

Otázka č. 3. Ve většině předmětů se snažím získat nejlepší známky, abych si mohl po studiu vybírat z nejlepších pracovních nabídek.

Otázka č. 4. Studuji poctivě jenom to, co je zadáno v hodině nebo v sylabu kurzu, co je nad rámec, to je plýtvání času.

Otázka č. 5. Když se něco učím, často si představuji, k čemu by se to dalo v reálných situacích využít.

Otázka č. 6. Doporučenou literaturu si prostuduji a shrnu ve formě poznámek k přípravě na zkoušku.

Otázka č. 7. Špatná známka mě demotivuje, bojím se, jak dopadnu při příštím testu.

Otázka č. 8. Úvědomuji si, že jak narůstají naše znalosti, mění se i naše vnímání, co je pravda. To mě motivuje k tomu, abych se dozvěděl, co se v současnosti považuje za pravdivé.

Otázka č. 10. Něco se učím drilem, opakuji si to pořád dokola, dokud to neumím z paměti.

Otázka č. 11. Když se učím něco nového, často si uvědomuji, jak je to provázané s tím, co už vím, a vidím ty věci v novém světle.

Otázka č. 14. Mám pocit, že mě dokáže zaujmout jakékoli téma, jakmile se do něj ponořím.

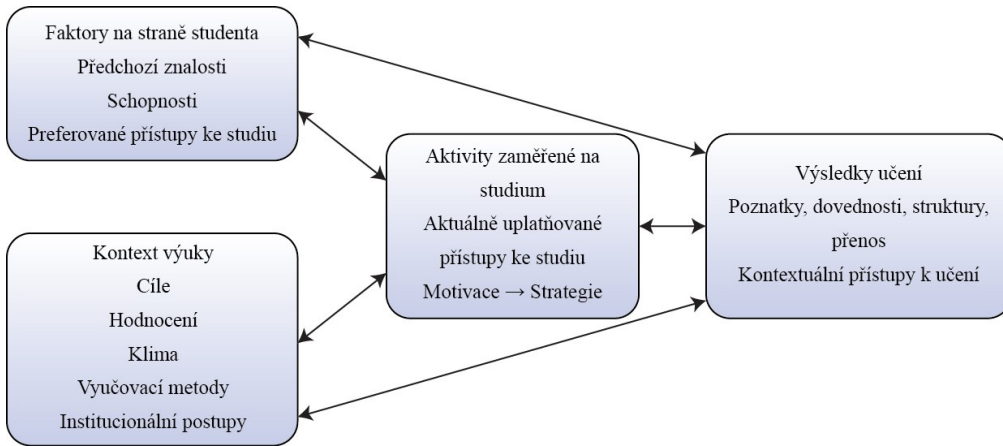
Otázka č. 17. Víím, že musím vynaložit velké úsilí, abych si vytvořil vlastní názor na učivo, s nímž jsem spokojený.

Otázka č. 25. Učitelé by neměli očekávat, že studenti vynaloží značné množství času na prostudování učiva, o kterém všichni vědí, že se nebude zkoušet.

Otázka č. 38. Studium změnilo moje názory na politiku, náboženství a moji životní filozofii.

¹⁵ Pojmy jako učení a studium ponecháváme v textu podle Biggse. Pokud Biggs hovoří o přístupech, týkají se celkového studia, pokud hovoří o strategiích, vztahuje je ke konkrétním procesům učení. Bližší rozlišení nebylo nalezeno. Operacionalizaci těchto pojmů provádí Biggs podle svých slov faktorovou analýzou jednotlivých škál motivace a strategií učení. Opakovaně ale bývá kritizován pro formálnost provedené operacionalizace.

Obrázek 1 3P model studia na vysoké škole



Zdroj: Upraveno podle Biggse et al., 2001, s. 136

Výsledky faktorové analýzy dotazníku *SPQ*¹⁶ (Biggs, 1987b) odlišily tři přístupy ke studiu, které se skládají ze dvou dimenzí: motivace ke studiu a strategií učení. Povrchový přístup ke studiu (*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, především je typické memorování údajů, pojmů a definicí, výčtů a klasifikací, aniž by docházelo k propojování poznatků v ucelený systém znalostí. Naopak hloubkový přístup ke studiu (*deep approach to study*) je veden vnitřním zájmem o osvojovanou látku s cílem porozumět dané akademické disciplíně do potřebné šíře i hloubky. V tomto přístupu je cílem učení vyhledávat význam a smysl učiva, ověřovat hypotézy, propojovat s předchozími poznatky a vytvářet spojnice s navazujícími tématy. Třetí přístup ke studiu byl nazván jako výkonový (*achieving approach to study*), protože je veden snahou získat co nejlepší známky a hodnocení bez ohledu na to, jestli je učivo pro studenta přínosné nebo zajímavé. Cíle je dosahováno prostřednictvím efektivní práce s časem, plánováním organizace studia, vysokou účastí na přednáškách a seminářích, pečlivým vedením

¹⁶ Jako ukazatel reliability dotazníku byla zvolena vnitřní konzistentnost měřená koeficientem alfa a pohybovala se od 0,61 (pro povrchový přístup), přes 0,65 (hloubkový přístup) k 0,72 (výkonový přístup). Kombinované přístupy povrchově-výkonový vykazoval koeficient 0,77 a hloubkově-výkonový 0,85 (Biggs, 1987a). Z těchto údajů vyplývá, že výkonový přístup ke studiu lze identifikovat s největší spolehlivostí na základě výrazné složky výkonové motivace, třebaže používá mix strategií učení včetně povrchových. Naopak povrchový přístup ke studiu má relativně nejnižší naměřenou spolehlivost, což vede k pochybnostem o vhodnosti formulace zvolených dotazníkových položek.

poznámek a snahou zjistit předem přesné podmínky hodnocení, aby bylo možné jim maximálně vyhovět.

Podle Biggse (1987a) povrchové a hloubkové strategie učení popisují způsob, s jakým studenti přistupují ke konkrétnímu studijnímu úkolu, zatímco výkonová strategie učení vystihuje, jak si studenti organizují čas a podmínky, aby splnili úkoly podle svých představ. Pokud zjistí, že ke splnění úkolu stačí pamětní učení, využijí memorování poznatků podle poznámek. Pokud jde například o okrajový předmět, který nenavazuje na hlavní zaměření studia, už se nezdržují s tím, aby hledali souvislosti nebo se snažili aplikovat poznatky na konkrétní situace. Pokud ale zjistí, že pro získání hodnocení jsou nutné významové aspekty učiva, využijí hloubkovou strategii. Málokdy ale překročí vymezený rámec učiva, protože jim k tomu chybí vnitřní motivace. Naopak studenti s povrchovou motivací používají povrchové strategie jen do té chvíle, než zjistí, že jsou nedostatečné, nebo pokud jsou vystaveni úkolům, které je nutí vyhledávat význam učiva.

Tyto tři přístupy ke studiu, hloubkový, povrchový a výkonový, mají své dopady i v afektivní oblasti učení. Povrchový přístup ke studiu vede k pocitu zklamání, nudy nebo vyložené nechuti ke studiu. Studenti svádějí neúspěch na smůlu nebo na 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 ke studiu vede k pocitům uspokojení a posílení zájmu o obor, ke ztotožnění s oborem a ambicím podílet se na růstu tohoto oboru. Výkonový přístup ke studiu se v různé míře překrývá s povrchovým i hloubkovým, proto Biggs hovoří o potřebě zavést *složené přístupy (composite approaches)*, například hloubkově-výkonový přístup ke studiu (*deep-achieving approach to study*).

Zajímavé byly i další výsledky, které se podařilo zjistit při testování Biggsova dotazníku *SPQ* (1987b) na dvou australských a kanadských univerzitách, jehož se účastnilo téměř 4000 studentů. Dvoufaktorová analýza ANOVA zjistila, že s každým vyšším ročníkem studia mírně stoupá podíl hloubkového přístupu ke studiu, ale spíše koreluje s typem fakulty nebo oboru než s ročníkem studia. Posun nebyl rozhodně lineární a vykazoval nevysvětlitelné poklesy. Více signifikantní byl podle očekávání věk studentů. U povrchového přístupu byl vidět soustavný pokles se stoupajícím věkem jak u denních, tak dálkových studentů, a to ve prospěch hloubkového přístupu. Podobný trend byl potvrzen obdobnými výzkumy, které přičítají výsledek faktoru zrání (*maturity*), tedy

stoupajícím studijním, životním a profesním zkušenostem, kterým pomáhají studentům propojovat učivo s nároky profese (Biggs & Tang, 2011).

Dotazník *SPQ* (Biggs, 1987a) měřil i vztah přístupů ke studiu a výsledků studia. K tomu využil jednak vlastní hodnocení respondentů ve srovnání s vrstevníky stejného oboru (*self-rated performance*), jednak spokojenost s dosaženými výsledky (*satisfaction with performance*). Dotazníkové šetření probíhalo anonymně a nebylo možné ověřit naměřené hodnoty ve vztahu k aktuálně získanému počtu kreditů a průměru dosažených známek. Dosažené výsledky nepotvrdily, že přístupy ke studiu jsou jednoznačným prediktorem úspěšnosti studia. Povrchový přístup k učení sice negativně koreloval se subjektivně hodnocenými výsledky učení, ale opačná korelace se neprojevila u hloubkového přístupu. Spíše se jevílo, že pro samotné úspěšné studium jsou potřebné oba přístupy v závislosti na studovaném kurzu nebo oboru. Dalším zklamáním bylo zjištění, že hloubkový přístup ke studiu neposiluje lineárně v závislosti na postupu studia. Také je ale možné, že použité metody a navržené škály neumožňovaly tento vztah vhodně měřit, nebo byly zkoumavé jevy nedostatečně operacionalizované, jak kriticky připomněli Hattie společně s Biggsem (1996).

Kritické reflexe vedly Biggse (Biggs et al., 2001) k tomu, aby vytvořil revidovanou a výrazně zkrácenou dvoufaktorovou verzi dotazníkového nástroje k měření přístupů ke studiu, která měla jeho použití výrazně zjednodušit a zpřístupnit pro učitele v praxi vysokoškolské výuky. *Dotazník R-SPQ-2F*^{17:18} již neměří výkonový přístup ke studiu, ale pouze povrchový a hloubkový, protože výkonový přístup ke studiu se nepodařilo spolehlivě odlišit od povrchového a hloubkového kvůli dominantní složce motivace. Stal se tím velmi přehledný a srozumitelný pro využití v praxi, protože obsahuje pouze složku motivace a strategií učení, které dohromady tvoří přístup ke studiu.

Přes jisté otazníky a nejasnosti přinesl jak *Dotazník studijních procesů (SPQ)*, tak jeho revidovaná verze mnohé změny v uvažování o kvalitě výuky na vysokých školách.

¹⁷ Dotazník obsahuje 20 otázek. Faktorová analýza identifikovala 4 konstrukty: hloubkovou motivaci – HM, hloubkovou strategii – HS, povrchovou motivaci – PM a povrchovou strategii – PS) prostřednictvím 5 dotazníkových položek pro každý z nich a odlišila dva přístupy: hloubkový (HM = 0,44, HS = 0,77) a povrchový (PM = 0,60, PS = 0,80) (Biggs et al., 2001). I zde vidíme nedostatky v reliabilitě především složky motivace u hloubkového přístupu a o něco uspokojivější u povrchového přístupu ke studiu. Výsledky vyvolávají pochybnosti o korelaci motivační složky se složkou strategií učení a účelnosti využití motivace pro měření přístupů ke studiu.

¹⁸ Příklady nových otázek:

Otázka č. 3 Mým cílem je absolvovat kurz s co nejmenším úsilím. (povrchová strategie studia/PS)

Otázka č. 4 Když mě předmět nezajímá, vynaložím na studium minimální úsilí. (PS)

Otázka č. 10 Zkousím sám sebe, jestli nové učivo umím, dokud mu úplně nerozumím. (hloubková strategie/HS)

Otázka č. 13 Učím se hodně, protože mě látka zajímá. (HS)

Otázka č. 14 Trávím hodně času tím, že si čtu o věcech, které se probíraly v různých předmětech. (HS)

Otázka č. 20 Nejlepší způsob jak složit zkoušku je naučit se nazpaměť odpovědi na pravděpodobné otázky. (PS)

Díky podrobnému manuálu (Biggs, 1987b) se stal široce dostupným nástrojem, který umožnil podrobně prozkoumat, jak studenti přistupují ke studiu v různých kontextech vysokoškolského vzdělávání napříč obory a ročníky studia. Mimo jiné přispěl k další silné vlně kritiky frontální výuky a memorování jako převažujícího způsobu učení a J. Biggs se stal jedním z hlasitých propagátorů aktivizačních metod výuky na vysokých školách (Biggs & Tang, 2011).

1.7 Kritické ohlasy na dotazníky přístupů k učení

S první vážnější kritikou modelu přístupů k učení přišli Hattie, Biggs a Purdieová (1996), kteří prostřednictvím meta-analýzy 216 studií (převážně experimentů) zkoumali vliv intervence na přístupy k učení. Výsledky analyzovaných studií byly často velmi slabé a nekonzistentní, nebo si studie vzájemně odporovaly, proto se nepodařilo prokázat, že přístupy k učení ovlivňují výsledky učení. S další kritikou modelu přístupů ke studiu se ozval Webb (1997). Vytkl jim nízkou operacionalizaci základních pojmů, které označuje za pouhé metafory¹⁹, dále zaměření na dimenzi motivace a postojů ke studiu a nízký zájem o strategie učení. V reakci na tuto kritiku uvádí Entwistle (1997), že metaforičnost je naopak velkou předností modelu, protože je snadno srozumitelný těm, jimž je určen, tj. vysokoškolským pedagogům a všem, kteří rozhodují o budoucím směřování vysokoškolského vzdělávání. Stejně tak je srozumitelná i dichotomie hloubkového a povrchového přístupu ke studiu, protože cílem vysokoškolského vzdělávání je rozvíjet hloubkový přístup ke studiu, který zaručuje osvojování poznatků a dovedností v požadované šíři a hloubce, kdežto povrchový přístup je nežádoucí a s kvalitní s vysokoškolskou výukou neslučitelný. To je podle Entwistla zárukou, že model je dobře empiricky ukotvený.

Biggs se pokusil obhájit svůj model tvrzením, že se chtěl úmyslně vyhnout způsobu vytváření dotazníku vycházejícího z teorií kognitivních dovedností a zpracovávání informací (Pask 1988, Pintrich & de Groot, 1990), přestože poskytují „univerzální a spravedlivé, pokud jde o kulturní prostředí, postupy“, jak zkoumat procesy učení (Biggs et al., 2001, s. 134). Naopak považoval za důležité podchytit složku motivace, hodnotovou orientaci studentů a přístup k plnění studijních úkolů, aby prokázal potřebu aktivizovat výuku na vysokých školách a poukázat na faktory, které ovlivňují volbu přístupů ke studiu, ve smyslu charakteru výuky a způsobu hodnocení práce studentů.

¹⁹ Tj. označení hloubkový a povrchový.

S další výraznou kritikou Biggsova modelu přístupů ke studiu²⁰ přišli Howie a Bagnall (2013). Ti sice rovněž uznávají jeho téměř dominantní postavení v oblasti využívaných psychometrických nástrojů v terciárním vzdělávání, ale nedostatek kritického posouzení dotazníků *SPQ* a *R-SPQ-2F* přičítají na vrub podmínkám, za nichž vznikaly. Výsledky výzkumů, které využily obou dotazníků, totiž padaly na úrodnou půdu akademické obce, která hledala vysvětlení pro stále se zvyšující množství selhávajících studentů. V té době bylo už prioritou hledat příčiny rozdílů ve studijních výsledcích jinde než jen v individuálních odlišnostech a dispozicích učícího se jedince. Biggsov model přístupů k učení naplňoval představy o nové podobě výuky v souladu se sociálním konstruktivismem, který se v té době dostával stále více do popředí, a protože se Biggs nemusel vyrovnávat s jinou konkurenční teorií, rychle opanoval diskurz vysokoškolského výzkumu a výuky jako „příběh s dobrým koncem“ (Howie a Bagnall, 2013, s. 394). Model se ale už dále nerozvíjel a v důsledku toho „nezískal patřičnou důkazovou základnu, která by vysvětlila obtíže při interpretaci nekonzistentních výsledků“ (Howie a Bagnall, 2013, s. 299).

Přes mnohé nedostatky vyplývající ze zvolené kvantitativní metodologie, nedostatečné operacionalizace hlavních konceptů a validizace²¹ měřených škál se dotazník *SPQ* a především *2F-SPQ-R* dočkaly nesmírné popularity. Jak připomíná Lake et al. (2017) o téměř čtyřicet let později, co Biggs publikoval své první práce, význam obou verzí dotazníku lze doložit i počtem odkazů na Web of Science. Pro srovnání přikládáme námi získané aktuální údaje z Google Scholar, který uvádí pro *SPQ* počet citací: 3821/4171 a pro *R-SPQ-2F* počet 2250/2618 (údaje k 28. 1. 2020/30. 3. 2021). Z toho je patrné, jak značný vliv měly a stále mají oba dotazníkové nástroje na zkoumání této oblasti. Lake a kol. (2017) připouštějí, že je někteří badatelé považují za „zastaralé“ (s. 100), ale zdůrazňují, že model *3 P studia na vysoké škole*²² (Biggs, 1987b, též Biggs et al., 2001) neztratil nic ze své komplexnosti a dynamičnosti. Za další přednost obou Biggsových dotazníků považují prokazatelnou vazbu na strategie učení a na postoje ke studiu. Z tohoto důvodu doporučují využít revidovaný dotazník *R-SPQ-2F* k měření

²⁰ Howie & Bagnall (2013) se sice téměř výhradně obracejí se svou kritikou vůči J. Biggsovi, ale v podtextu zahrnují do této kritiky všechny výzkumné proudy výzkumů přístupů ke studiu a učení (např. Entwistleův model ASSIST nebo Vermuntův ILS), aniž by mezi nimi činili rozdíly. Jejich nejsilnější kritika míří na nízkou operacionalizaci konstruktů, pojmovou nejasnost, metaforičnost a překrývání se jejich obsahů, které vedou k zavádějícím nebo neoprávněně paušalizujícím tvrzením.

²¹ Srov.: Příklady obtížně interpretovatelných otázek s nejasnou formulací, které mají testovat hloubkovou motivaci: „Mám pocit, že mě začne výrazně zajímat každé téma, jakmile se do něj ponořím.“ „Studium odborných témat mi připadá stejně vzrušující jako četba dobré knihy nebo sledování filmu.“

²² Viz Obr. 1

kvality výuky v konkrétním kurzu nebo ke zjištění, jak studenti přistupují ke zpracování konkrétního úkolu. Výsledky pak udávají, nakolik konkrétní výuka podněcuje k hledání významu a souvislostí, tedy nakolik podporuje hloubkový přístup k učení.

1.8 Model stylů učení - *The Inventory of Learning Styles – ILS*

Další model přístupů k učení, který v této práci podrobněji zmiňujeme, vznikl v prostředí nizozemských univerzit a označuje se jako *styly učení* podle svého hlavního výzkumného nástroje *Inventáře stylů učení (The Inventory of Learning Styles/ILS)*. Vznikl na základě prací J. D. Vermunta (např. 1996, 1998, 2004, 2017) a přinesl detailnější propracování problematiky obohacené o metakognitivní aspekty učení podepřené výzkumy americké větve přístupů k učení, především Paska (1988) a Pintricha a de Groota (1990). Metodologicky se Vermunt inspiroval fenomenografickým přístupem a svoji prvotní studii (1996) zpracoval jako analýzu rozhovorů se studenty. Jeho záměrem bylo prozkoumat, jak regulační procesy ovlivňují procesy a výsledky učení. Na rozdíl od Entwistlea a Biggse provedl nejprve operacionalizaci některých pojmů, které se týkají procesů učení.

Za *kognitivní procesy* učení označuje Vermunt (1996) ty činnosti, které studenti používají při zpracování poznatků, při vytváření znalostí, jejich porozumění a při rozvoji dovedností. *Afektivní procesy* zahrnují emoce, které mohou pozitivně nebo negativně ovlivnit proces učení a dosažení žádoucích studijních výsledků. *Regulační procesy* ovlivňují kognitivní a afektivní procesy, a jsou tak nepřímo zodpovědné za studijní výsledky.

Vedle těchto procesů má podle Vermunta (1996) vliv na výsledky učení také *pojetí učení (conception of learning)*. Studenti si vytvářejí představy o tom, co pro ně znamená učení, jaké učební činnosti vedou k uspokojivým výsledkům, jak jim konkrétní situace a úkoly usnadňují osvojování učiva, jak se na něm podílí spolupráce s ostatními a interakce s učiteli. Další vliv má *orientace k učení (learning orientation)*, která zahrnuje osobní cíle, motivaci ke studiu, ale i očekávání, pochybnosti o volbě studia a postoje ke studiu obecně. Pojem *styl učení (learning style)* je pak zastřešující pojem pro kognitivní, afektivní a regulační procesy, pojetí učení a orientaci k učení. Tímto novým označením vnesl Vermunt do linie výzkumů přístupů k učení terminologickou nejasnost, protože pojem styl učení²³ (např. VARK) bývá spíše spojován s relativně stálou charakteristikou učení,

²³ Například styly učení definované Flemingem (1995). I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom, In Zelmer, A., (ed.) *Research and Development in Higher Education, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA)*, HERDSA, Volume 18, pp. 308 – 313.

zatímco přístup k učení je sice relativně stálý, ale podléhá změně podle kontextu a učební situace.

Na základě analýzy rozhovorů se studenty vznikl o dva roky později *Inventář stylů učení* (*Inventory of Learning Styles*, 1998). Vermunt ho koncipoval jako diagnostický nástroj stylů učení a obsahuje 120 položek, na které studenti odpovídají pomocí 5-místné Likertovy škály. Model učení obsahuje čtyři složky: kognitivní strategie, metakognitivní regulační strategie, pojetí učení a orientaci k učení. Vzájemnou kombinací jednotlivých složek vznikají vzorce a styly učení²⁴.

Vzorec učení *orientovaný na význam* (*meaning-directed learning pattern*) se vyznačuje znaky, jako jsou hloubkové zpracování učiva, vytváření souvislostí a struktury poznatků, kritické myšlení, autoregulace procesů učení, monitorování studijních výsledků a snaha aplikovat poznatky na řešení problémů. Jde o pojetí učení ve smyslu vlastního konstruování poznatků, kde orientace k učení je vedena osobním zájmem. Tento vzorec odpovídá hloubkovému přístupu učení u jiných autorů, např. Biggse a Entwistlea.

Vzorec učení *zaměřený na reprodukci učiva* (*reproduction-directed learning pattern*) využívá strategie pamětního učení a osvojování oddělených celků učiva. Učení je chápáno jako hromadění poznatků a orientace k učení, je vedena snahou o získání diplomu nebo kvalifikace. Tento vzorec odpovídá povrchovému přístupu k učení.

Neřízený vzorec učení (*undirected learning pattern*) se vyznačuje nedostatkem vlastní regulace, spoléháním se na vnější stimuly a vyžadováním podnětného prostředí. U jiných autorů se překrývá s neakademickou orientací (Entwistle) nebo opět s povrchoým přístupem k učení (Biggs).

Vzorec učení *zaměřený na aplikaci učiva* (*application-directed learning pattern*) preferuje konkretizaci postupů při osvojování poznatků a dovedností. Vyznačuje se výraznou profesní orientací.

Později si Vermunt a Vermeeten (2004) kladou otázku, nakolik je diagnostika pomocí tohoto inventáře stabilní, aby mohla sloužit jako vodítko pro pedagogické intervence. Jsou přesvědčeni, že vzorce učení a strategie učení jsou vývojová záležitost, protože s narůstajícími zkušenostmi a rozmanitou výukou si jedinci rozšiřují repertoár strategií a motivačních zdrojů a směřují k vyhraněnějšímu typu. Proto doporučují koncipovat výuku, která nabízí podnětné prostředí, aby si studenti mohli nové strategie

²⁴ Vermunt používá nejprve pojem *styl* pro označení extrahovaných faktorů (1996, 1998), v pozdějších verzích od tohoto pojmu upustil a nahradil ho *vzorcem učení*. Naopak nevyužívá komplexní označení *studium*, ale systematicky vztahuje škály k pojmu *učení*. Jeho snahou bylo vytvořit univerzálnější model, který lze aplikovat i na střední školy včetně odborného výcviku.

vyzkoušet. Je to prostředí, kde se studenti „učí učit“ (Vermunt a Vermeeten, 2004, s. 377). Je to výuka, v níž se zviditelňují procesy učení a stávají se přístupné pro reflexi a vlastní monitorování učení. Vnější kontrola učení ztrácí svou motivační sílu a jedinec rozhoduje stále častěji o tom, jaké strategie učení využije pro plnění úkolů.

Je zřejmé, že adaptační fáze není bez obtíží. Je třeba počítat s tím, že na začátku se tempo výuky zpomalí, protože se pozornost věnuje nácviku nových strategií, které jako všechny procesy potřebují čas, aby dozrály a studenti je mohli efektivně využívat. Pokud se zavádějí inovace do výuky původně založené na tradičních pojetích, dochází k tření a je třeba velké trpělivosti, jak u učitelů, tak studentů, aby inovace přijali za své. Nové strategie učení jdou i na úkor množství osvojených poznatků, což může způsobovat nejasnosti a obavy u studentů, kteří očekávají tradiční metody výuky a hodnocení a mají obavy, že nezvládnou předepsaný rozsah učiva. K usnadnění zavádění změn je zapotřebí dostatek srozumitelné komunikace, aby vznikl soulad jak mezi institucemi, tak jejich učiteli a studenty. Na podporu svých tvrzení uvádějí autoři mnohé studie. Například Lonka a Aholá (1995, cit. podle Vermunt a Vermeeten, 2004) testovali výsledky inovace výuky a dospěli ke zjištění pozitivního vlivu na dosažené studijní výsledky, ale až po delším časovém úseku.

Vermunt a Vermeeten (2004) považují své výzkumy za druhou generaci výzkumů přístupů k učení a vyzývají k rozpracování modelu ve třetí generaci. Připomínají, že 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.

1.9 Přístupy k učení v pojetí kognitivních věd

Pravděpodobně první model přístupů k učení vznikl v USA pod vlivem kognitivních věd a teorie zpracování informací. Byl nazvaný jako *Inventář procesů učení (Inventory of Learning Processes, ILP)* autorů Schmecka et al. (1977). Cílem dotazníku bylo identifikovat procesy učení, které jsou významné pro úspěšné osvojování učiva. Podstatným rozdílem oproti pozdějšímu Biggsovu modelu *Dotazníku studijních procesů (SPQ, 1987a,b)* je soustředění se na kognitivní a metakognitivní procesy učení místo na motivaci k vysokoškolskému studiu. Procesy učení se dělí podle Schmecka et al. (1977) na hloubkové a rozvíjející procesy (*deep and elaborative processes*), systematické učení

(*methodical studying*) a pro faktografické učení (*fact retention*). Motivace je sice v jejich dotazníku další dimenzí učení, ale ovlivňuje ji studentovo sebepojetí (*academic self-concept*) a vnímání sebeúčinnosti (*self-efficacy*). Podškály dotazníku *ILP* jsou ale v detailech natolik odlišné, že lze nacházet široké paralely pouze mezi reflektivním učním (odpovídající hloubkovému přístupu) a konvenčním učním (odpovídající přibližně povrchovému přístupu). Jak vidíme, zkoumání procesů učení bylo v tomto pojetí obohaceno o do té doby opomíjené oblasti, jako jsou sociální aspekty učení, především o sebepojetí a sebeúčinnost.

Jiné dotazníky vycházející z kognitivních věd se zaměřily spíše na metody a techniky učení. Například Weinsteinová a Meyer (1991) a jejich *Dotazník strategií učení a studia (Learning and Study Strategies Inventory, LASSI)* byl vyvinutý pro speciální kurzy studijních dovedností určené pro studenty vysokých škol, a proto se zaměřuje především na procesy učení a zpracovávání poznatků v odborných textech.

1.10 Srovnání různých modelů přístupů k učení

Jak jsme viděli v předchozích podkapitolách, badatelský terén v oblasti přístupů k učení (*student learning approaches/SLA*) se rozvinul do bohaté šíře. Jednotlivé modely reagovaly na výrazné aspekty učení v různých kontextech vzdělávání a díky mnoha výzkumům, které se je pokoušely ověřit, získaly silnou datovou základnu. Na druhé straně autoři přicházeli s mnoha odlišnými pojmy pro koncepty, které nebyly dostatečně definovány a vzájemně odlišeny. Pojmová i koncepční roztržitost si vysloužila oprávněnou kritiku (viz podkapitola 1.5), protože vedla ke značným obtížím při porovnávání výsledků empirických studií. Entwistle a McCuneová (2004) se pokusili o základní srovnání hlavních modelů přístupů k učení a jejich konceptů. Konstatovali, že pojmy jako *přístup* a *strategie* nebo *studium* a *učení* bývají používány spíše nahodile. Pojem *studium (study)* se podle nich vztahuje k vysokoškolskému vzdělávání jako celku a je širší než učení (*learning*). Proto hovoří o studijních přístupech, které zahrnují motivaci, postoje, organizaci a strategie učení, zatímco učení se chápe jako osvojování konkrétní látky, zpracování textu, hledání významu a způsoby zapamatování informací. Naopak Vermunt (1996, 1998, 2004, 2017) hovoří výhradně o učení, přestože by na mnoha místech bylo vhodnější hovořit o studiu jako nadřazeném pojmu, když student zvažuje volbu studia kvůli profesním ambicím nebo se rozhoduje, které předměty si vybere do studijního plánu.

Největší riziko chybné interpretace výsledků výzkumů založených na odlišných model přístupů k učení je situace, když jsou některé pojmy použity v jiném významu, než

je zažité. Například Vermunt (1996) zavádí ve svém *Inventáři učebních stylů* pojem *styl učení* jako zastřešující pojem namísto zavedeného *přístup*, aby tím označil relativně stabilní, ne však neměnný způsob učení, který je ovlivněn jak osobnostními, tak kontextovými faktory. Kvůli pozdější kritice Vermunt tento pojem nahradil výrazem *vzorec učení*, aby nedocházelo k záměně se styly učení vyvíjené jinými autory, kteří hledali příčiny odlišností ve výsledcích studia u smyslových způsobů přijímání informací.

Jinde se obsah pojmů u různých autorů liší. Například Entwistle a Ramsden (1983) používají termín *orientace* pro postoje k učení a procesy učení měřené inventářem *ASI*. Později byl nahrazen termínem *přístup*, protože byl výstižnější a silněji se etabloval i jako směr pedagogicko-psychologického výzkumu. Naopak Vermunt (1996) používá termín *orientace k učení* jako typ směřování studenta neboli hodnotovou kategorii, která odlišuje profesní, osobní, akademické a sociální cíle ve vysokoškolském prostředí.

Entwistle a McCuneová uznávají, že měnit zavedené termíny v modelech, které prošly intenzivním ověřováním a dočkaly se mnoha empirických aplikací, je prakticky nemožné. Stejně tak je obtížné zavádět nové a doplňují atributy, které mohou narušit „elegantní jednoduchost“ přístupů k učení (2004, s. 339). Pro budoucí badatele to představuje nemalou komplikaci, protože se musejí rozhodnout pro jeden z modelů, aniž by vždy souhlasili s jeho celkovým pojetím. Dále autoři upozorňují na nebezpečí neustálého doplňování dotazníků, díky němuž narůstá jejich délka a přímou úměrou klesá chuť a zájem respondentů je vyplňovat. Nehledě k tomu klesá i ochota pedagogů dotazník využívat pro zlepšování vlastní výuky. Opakované studie sice prokázaly existenci přístupů k učení, ale nepodařilo se je spolehlivě provázat s dosaženými studijními výsledky. Významným přínosem však bylo porozumění tomu, jak studenti o svém studiu a učení uvažují, jaké postoje zaujímají a jaké strategie používají ke zvládnutí požadavků hodnocení.

1.11 Přesahy přístupů k učení do výuky – přístupy k výuce

Jak připomíná Richardson (2005), výzkumy přístupů k učení u pregraduálních studentů byly sice vedeny snahou predikovat jejich budoucí výsledky, velmi záhy ale ukázaly na vztah mezi přístupy ke studiu a přístupy k výuce a začaly být využívány jako zdroj zpětné vazby od studentů pro zkvalitňování výuky (Duff, 2004). Mnohé výzkumy potvrdily, že studenti volí strategie učení v závislosti na obsahu a zadání konkrétního úkolu, v závislosti na kontextu a požadavcích hodnocení. Richardson uvádí jako příklad svůj předchozí výzkum, který prokázal, že studenti preferují problémový přístup při vedení přednášky a odmítají tradiční výklad jako nudný a neefektivní (Sadlo & Richardson, 2003, cit. podle

Richardson, 2005). Proto se zdálo, že stačí připravit odpovídající parametry kurzu a jeho sylabu, zvolit vhodné metody výuky i hodnocení, a studenti budou automaticky používat žádoucí strategie. V některých případech se sice podařilo prokázat soulad mezi strategiemi výuky a volbou strategií u studentů, jinde byly výsledky rozporuplné nebo málo přesvědčivé. V některých případech se tak mohlo dít i proto, že studenti nebyli připraveni na změnu charakteru výuky.

Záhy si ale autoři povšimli, že tak, jako si studenti vytvářejí svá pojetí učení a přístupy ke studiu, vytvářejí si i učitelé svá pojetí výuky (*conceptions of teaching*) a přístupy k výuce (*approaches to study*). Proto téměř zrcadlově s přístupy ke studiu vznikly četné studie Prossera a Trigwella, kteří po vzoru Martona (1986) uplatnili fenomenografický přístup při analýze rozhovorů s vysokoškolskými učiteli. Identifikovali pět přístupů k výuce (1994):

- Na učitele zaměřený přístup, jehož cílem je přenos poznatků;
- Na učitele zaměřený přístup, jehož cílem je vytvářet porozumění oboru;
- Interagující přístup, kde se na porozumění oboru podílejí jak učitel, tak student;
- Na studenta zaměřený přístup, jehož cílem je, aby si student vytvářel vlastní porozumění učivu;
- Na studenta zaměřený přístup, jehož cílem je, aby dokázal měnit své porozumění učivu.

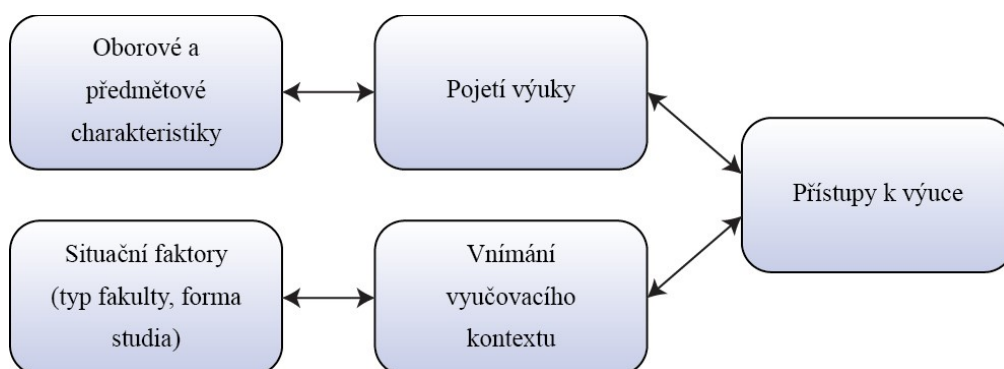
Aby výuka vytvářela prostředí pro vlastní aktivitu studentu při porozumění učivu, které vede k zaujímání postojů a ochotě je měnit, je třeba nabízet podnětné aktivity a interagující prostředí, podávat zpětnou vazbu a diskutovat se studenty o příčinách a souvislostech. Důraz se neklade na to, kolik je odučeno, ale do jaké hloubky si studenti látku osvojili a nakolik si vytvořili její mentální obrazy.

Na základě studie z roku 1994 vytvořili Prosser, Trigwell a Taylor *Inventář přístupů k výuce*, zkoumající pojetí výuky a výukové strategie u učitelů (1996, *Approaches to Teaching Inventory, ATI*). Ten ukázal, že učitelé, kteří vnímají výuku jako zaměřenou na studenta a jeho zapojení do výuky, formují u studentů hloubkově orientovaný přístup. A naopak přístup zaměřený na přenos poznatků a dominantní roli učitele vede k povrchovému přístupu a strategii memorování a reprodukce poznatků.

Další studie (Trigwell, Prosser, Waterhouse, 1999) se pokoušely identifikovat vzájemné vztahy mezi přístupy k učení, přístupy k výuce a výsledky učení a našly opět významnou korelaci mezi pojetím výuky zaměřené na učitele a orientované na předávání

poznatků a převažujícími povrchovými strategiemi u studentů. Z těchto závěrů vyplývá, že právě propojením výzkumů přístupů k učení a přístupů k výuce můžeme získávat relevantní argumenty pro zavádění aktivizačních metod forem výuky. Richardson (2005) k těmto poznatkům přidává i vlivy oborové (specifičnost oboru nebo jednotlivých předmětů, náročnost na rozsah znalostí nebo rozvoje dovedností), situační a kontextové (charakter vzdělávací instituce, teritoriální umístění, kulturní odlišnosti), které spolu s pojetím výuky (zaměřené na výuku a vytváření poznatkové báze nebo naopak výrazně zaměřené na učícího se) a vnímáním vyučovacího kontextu (akademických hodnot, vztahů mezi vyučujícími a studenty, klimatu prostředí apod.) spoluovlivňují konkrétní přístup k výuce (viz Obr. 2).

Obrázek 2 Okolnosti ovlivňující volbu přístupů k výuce



Zdroj: Upraveno podle Richardson, 2005, s. 679

1.12 Shrnutí významu přístupů k učení a současnost

Biggs a Tangová (2011) považují za největší přínos empirických výzkumů v oblasti přístupů k učení vytvoření množství didaktických inovací a teoretických rámců. V případě Biggse šlo o vytvoření taxonomie výsledků učení nazvané SOLO²⁵, kterými propojil teorie, které definovaly cíle učení pro nižší stupně vzdělávání (např. Bloomova taxonomie cílů učení), s kontextem terciárního vzdělávání. Biggs cíle přizpůsobil, aby odpovídaly učebním situacím a aktivitám rozmanitých oborů, a propojil je s poznatky o přístupech k učení a studiu. Výsledkem byl princip tzv. *konstruktivního sladění (constructive alignment)*, který vyžaduje, aby cíle, obsah a metody výuky byly v souladu s cíli, metodami a formami hodnocení. Princip konstruktivního sladění by pak měl být uplatňován i mimo výuku již od přípravy kurikula celého oboru a jednotlivých sylabů až

²⁵ SOLO zkráceně angl. *Structure of the Observed Learning Outcome*/Struktura pozorovaných výsledků učení

po jeho průběžnou evaluaci a inovaci, což by mělo připravit dobré základy pro koncepci kvalitní výuky již na institucionální úrovni.

Entwistle (2018) přinesl spolu díky propojení kvalitativní a kvantitativní metodologie a komplexnímu pohledu rozsáhlého výzkumu detailní porozumění tomu, jak studenti vnímají zkušenosti s výukou a jak přistupují ke zpracování úkolů, které jsou typické pro terciární vzdělání, čímž je *studium odborných textů a psaní esejí*. Také přispěl k významnému pochopení toho, do jaké míry ovlivňuje přístupy ke studiu oborové zaměření. U hloubkového a povrchového přístupu se mu podařilo odlišit dva aspekty: aktivní a pasivní, které pomohly interpretovat některé nesrovnalosti při ověřování škál a lépe porozumět výsledkům učení, které lze za pomoci těchto přístupů dosahovat. U selhávajících studentů pak identifikoval *nezdravý přístup k učení*, který využívá strategie, jako je spoléhání se na štěstí a náhodu, a projevuje se nízkou úrovní seberegulace při organizaci studijních povinností. Tyto poznatky se pak staly součástí zájmu o faktory zanechávání studia (*drop-out factors*).

Přínosem Vermuntova modelu (1996, 1998, 2004, 2017) bylo doplnění přístupů k učení o orientaci na *aplikaci učiva v praktickém nebo profesním kontextu*, která byla do té doby opomíjena, a obohacení škál o nové faktory, jako je *potřeba stimulující výuky a týmové spolupráce*. Podle jeho pojetí (a v souladu s ostatními) jsou styly učení (rozumějme přístupy ke studiu) relativně stabilní vzorce učení, které jsou *ovlivněné učební situací a vzdělávacím kontextem včetně stylu výuky*, jak ukázali také Prosser a Trigwell (1993).

Přínosem Weinsteinové (Weinstein & Meyer, 1991) a *Dotazníku strategií učení a studia* bylo zjištění, že mnohé *akademické dovednosti* jsou natrénovatelné a mohou vyrovnat hendikep u těch studentů, kteří nastupují do terciárního vzdělávání z méně akademicky vyspělého prostředí. To byl další z celkových přínosů zkoumání přístupů k učení, protože byly vedeny zájmem o diagnostiku učení a prevenci selhávání prostřednictvím *vzniku studijních center*, která nabízela jak pedagogicko-psychologickou intervenci, tak specializované kurzy studijních a akademických dovedností (Biggs & Tang, 2011).

V centru zájmu empirických výzkumů se ocitly i *netradiční skupiny studentů*, jako byli studenti distančního studia. Například u Vermunta to byl velký zájem o porozumění studijnímu chování studentů Open University, kterým takřikajíc předběhl dobu zkoumáním didaktických procesů distanční výuky.

Ashwin (2019) oceňuje význam studií přístupů k učení (SAL) jak v jejich rozsahu, tak v míře dopadů na praxi vzdělávacích systémů po celém světě. Připomíná, že ne vždy

jsou výsledky výzkumů správně interpretovány a často se v praxi a vzdělávací politice ztotožňuje povrchový přístup s osvojováním věcných poznatků oblíbenou metodou biflování. Podle něj nejde o samotnou techniku osvojování učiva, ale o účel a další využití poznatků. Pokud jsou totiž smysluplně propojovány do souvislostí a slouží k detailnímu a hlubšímu porozumění oboru v jeho nezbytné šíři, nejde o znak povrchového přístupu k učení, ale o individuálně zvolenou techniku pamětního učení. Ashwin dále upozorňuje, že vlny kritiky encyklopedičnosti vysokoškolské výuky ve prospěch rozvoje kompetencí a na úkor výuky obsahu vedou jen k dalšímu nepochopení významu zkoumání přístupů k učení. S cílem zamezit dalšímu zjednodušování upozorňuje i na oblíbený výraz „příklady dobré praxe“ a vehementně odmítá, že by bylo možné přenášet efektivní řešení z jednoho vzdělávacího kontextu do druhého, aniž by se zohlednila specifika kulturní, socioekonomická, institucionální a oborová.

Poté, co se samotný koncept přístupů k učení ukázal jako nedostatečný pro objasňování nesčetných faktorů, které ovlivňují zkušenost studentů s vysokoškolským studiem a jejich studijní výsledky (Baeten et al, 2010; Boring et al., 2016), posunulo se bádání v 21. století do souvislostí, jimž dominují témata jako *sebeúčinnost (self-efficacy)* a *seberegulace*, ale berou se v potaz i negativní vlivy pramenící z přechodové fáze studia, a naopak se zdůrazňuje pozitivní význam akademické a profesní identity pro začleňování do akademické komunity a zvyšování motivace ke studiu (Trede, 2012). Velkou přínosem bylo zkoumání zkušenosti studentů prvních ročníků vysokoškolského vzdělávání a zdůraznění náročnosti přechodu z nižších do vyšších stupňů vzdělávání (Kyndt et al., 2017). Z pohledu vysokoškolské didaktiky se největší pozornost posledních třiceti let věnuje interaktivním formám výuky a využití hodnocení a zpětné vazby směřující k aktivizaci studentů a zlepšování jejich zkušenosti se studiem (Carless & Boud, 2018; Wingate, 2010; Winstone & Carless, 2020).

Přes nedostatky a zjednodušení, které v sobě koncepty přístupů k učení inherentně obsahují, je třeba zdůraznit, že žádné jiné modely nedokázaly přinést ucelenější porozumění tomu, jak studenti přistupují k učení a jaké faktory ovlivňují výsledky jejich vzdělávání. Jak připomíná Ashwin (2019), do budoucnosti je třeba více propojovat koncepty z různých vědních disciplín, abychom získávali komplexnější poznání, jak probíhají procesy vysokoškolské výuky a procesy učení.

Jak jsme viděli v této úvodní teoretické kapitole, modely přístupů k učení přinesly mnohovrstevnatý pohled na porozumění tomu, jak se učí studenti na vysokých školách a co ovlivňuje kvalitu vzdělávání. Vedle nich byly samostatně rozvíjeny i mnohé další

související pedagogické koncepty, které významně ovlivňují zkušenost studentů se studiem a jejich motivaci k dosahování dobrých studijních výsledků. Pro účely této práce se v následující kapitole zaměříme na teoretické práce a empirické výzkumy, které přinášejí poznatky o významu zpětné vazby a hodnocení, které je významnou součástí zpracování a hodnocení seminární práce.

2 Význam zpětné vazby a hodnocení pro volbu přístupů k učení

Cílem této kapitoly je propojit poznatky o tom, jak se studenti učí, co je motivuje a jak přistupují k plnění učebních úkolů, s dalšími pedagogickými koncepty, které ovlivňují volbu přístupů k učení. Bude nás zajímat vliv zpětné vazby a formy hodnocení na vytváření podmínek pro hloubkový přístup k učení a naopak negativní vliv, který podporuje povrchový přístup k učení. Krátce zmíníme prvky seberegulace a sebeúčinnosti, které ovlivňují i úspěšnost učení, ale detailněji se jimi budeme zabývat v následující kapitole (podkapitola 3.3 a 3.4).

Vzhledem k zaměření práce analyzujeme především výzkumné práce, které jsou zakotveny v kontextu ekonomicky orientovaného terciárního vzdělávání (*business higher education*) především v evropských i anglosaských a zemích, jejichž modely ovlivňují současnou podobu vysokoškolského vzdělávání v našem domácím prostředí. Pokud nejsou práce s takto specifickým zaměřením k dispozici, využíváme relevantní poznatky čerpající z výzkumu výuky jiných oborů vysokoškolského vzdělávání. Souvisejícími výzkumy z domácího kontextu se budeme zabývat v kapitole 4.

2.1 Význam zpětné vazby a hodnocení pro podporu přístupů k učení

Výuka orientovaná na studenta je dnes čím dál více samozřejmostí, což se zpětně promítá do studentského hodnocení jako pozitivní zkušenost, která vede k vyšší spokojenosti s výukou, angažovanost a podpoře hloubkového přístupu k učení (Baeten et al., 2010). Studenti dále oceňují srozumitelnost cílů studia a požadavků na hodnocení, stejně jako srozumitelné, spravedlivé a interaktivnější formy a metody hodnocení.

Sumativní hodnocení je chápáno jako proces, kterým je možné posoudit míru splnění požadavků oproti očekávané nebo stanovené normě, naopak formativní hodnocení je zaměřeno na posouzení jednotlivých kritérií hodnocení vzhledem k budoucnosti. Studenti jsou si vědomi, že při průchodu studiem je pro ně nezbytné plnit požadavky předmětů, které jsou vyčísleny do podoby kreditů nebo dosažených známek, a zaměřují se na získání maxima informací, aby porozuměli podmínkám a kritériím hodnocení. Zároveň očekávají, že dostanou formativní zpětnou vazbu od učitele, která jim pomůže identifikovat silné a slabé stránky jejich výkonu a orientovat se v možnostech, jakými lze dosáhnout zlepšení. V mnohých případech je pro ně dodatečnou podporou i vrstevnická zpětná vazba. Na základě těchto zjištění navrhuje Sambellová et al. (2013) pro hodnocení v terciárním vzdělávání holistický model, který podporuje procesy učení jako celek (*enhanced learning*). Holistický model lze realizovat za splnění následujících podmínek:

- Využívání autentických a komplexních testovacích úloh vede k rozvoji rozmanitých dovedností v prostředí úlohy, která vyžaduje propojování poznatků, vytváření souvislostí a zapojení specifických znalostí.
- Využívání sumativního i formativního hodnocení zároveň vede k poskytování formální i individualizované zpětné vazby na zpracovaný úkol. Student získává reálný náhled na rozsah a kvalitu splnění zadaného úkolu ve srovnání se stanovenými kritérii, díky nimž může plánovat své další učení.
- Zajištění dostatečného prostoru pro procvičování a upevňování učiva prostřednictvím širokého spektra aktivit, které neohrožují výsledné hodnocení (*low-stake activities*), ale poskytují rozmanitou formální i neformální zpětnou vazbu týkající se kvality a správnosti zpracovaných úkolů, posiluje kompetence k učení a sebedůvěru při závěrečném sumativním hodnocení.

Evansová (2013) souhlasí, že holistické a iterativní hodnocení je nejefektivnějším způsobem poskytování zpětné vazby. Doporučuje, aby byli studenti průběžně seznamováni s typy a formami hodnocení, aby správně rozuměli jejich obsahu, podmínkám a dopadům, vnímali jejich význam jako indikátory svého pokroku a dokázali si efektivně organizovat své studium a přípravu na hodnocené úkoly, testy a zkoušky.

Studenti by neměli zůstat pasivními příjemci hodnocení, ale spolupodílet se na porozumění kritériím hodnocení a spoluvytvářet je všude tam, kde je to možné nebo vhodné. Také by se měli co nejvíce zapojovat do hodnotících aktivit ve formě vrstevnické zpětné vazby, aby se naučili hodnotit výsledky svého učení nejen u jiných, ale rovněž u vlastních výkonů.

Evansová (2013) rovněž připomíná, že k efektivnímu využití zpětné vazby je třeba mít na paměti, že se dotýká afektivní dimenze na straně příjemce. Jakékoli hodnocení úkolu lze totiž vztahovat k osobě nebo týmu, který ho vytvořil, proto je zprostředkování zpětné vazby vždy citlivou situací. Z toho vyplývá, že zpětná vazba by neměla vyznívat kategoricky, neměla by se vztahovat k osobě, která daný úkol vytvořila, a neměla by porovnávat výkon s jinými výkony, pokud jde o absolutní měřítko. Naopak by měla poskytovat dostatek konkrétních informací o kritériích, která byla splněna odpovídajícím způsobem, a vysvětlit, v čem a kde práce nedosahovala potřebné úrovně, nebo kde došlo k nepochopení.

Vliv zpětné vazby se nedá podle Evansové (2013) paušalizovat. Její dopad na výsledky učení nelze explicitně prokázat, spíše se jeví jako silný korelační faktor spolu s celkovým kontextem výuky. Ani zapojení samotných studentů do hodnotícího procesu

není vždy jednoznačným přínosem. Carless a Boud (2018) upozorňují na to, že studenti nejsou často připraveni, nebo schopni zapojit se do poskytování zpětné vazby, protože mají dojem, že jim tato role nepřísluší, nebo proto, že pro ni nemají rozvinuté dovednosti. Pozitivní zkušenosti pocházejí především z kontextů, kde učitelé využívají na studenta orientované pojetí výuky, která studenta aktivizuje a zapojuje ho rozmanitými metodami a normami do procesu učení. V těchto podmínkách je holistické pojetí hodnocení přirozenou součástí procesů výuky a učení, přestože ani se do těchto procesů nezapojují všichni studenti stejnou měrou.

Nezbytnou součástí holistického hodnocení je podle Evansové (2013) i vlastní hodnotící zpětná vazba (*self-assessment feedback*), díky níž student monitoruje své studium, procesy svého učení, zapojení do učebních aktivit a úroveň zpracování úkolů. Tuto schopnost již obhajoval Vermunt (1996) jako dílčí prediktor úspěšnosti studia. Ale do jaké míry vede schopnost hodnotit vlastní výsledky učení ke zlepšování strategií učení nebo nakolik ovlivní volbu přístupů k učení, je přinejmenším sporné, jak tvrdí Archerová (2010). Odvozuje svůj závěr z poznatků o procesech sebereflexe, která se často používá jako synonymum pro vlastní hodnocení. Podle Archerové sebereflexe jen málokdy přispívá k tomu, abychom měnili své postupy a náhledy, naopak jejím cílem je často posilovat předchozí zkušenosti a závěry. Proto definuje sebereflexi jako schopnost monitorování vlastních činností a interakce s okolním prostředím, která je ovlivněna individuálními charakteristikami jedince a kontextovými proměnnými. Archerová uzavírá, že schopnost monitorovat vlastní postupy učení a konstruktivně na ně reagovat je třeba cíleně rozvíjet v podmínkách všech vzdělávacích systémů, protože tato schopnost výrazně přispívá k formování sebeřízeného učení (*self-directed learning*) a je součástí seberegulačních mechanismů.

2.2 Zpětná vazba jako specifická forma komunikace

Poskytování zpětné vazby je z převážné většiny formulováno jazykovými prostředky, proto svou roli hrají také socio-lingvistické vlastnosti akademického diskurzu, tedy způsobu, jakým spolu učitelé a studenti hovoří. I proto je třeba nahlížet na zpětnou vazbu jako na specifickou formu komunikace. Higgins et al. (2001) analyzuje příčiny známé kritiky, která se snáší na hlavy studentů, že formativní zpětné vazbě nevěnují patřičnou pozornost a zajímají se pouze o výsledná hodnocení a známky. Přestože studenti dostanou detailní komentář ke zlepšení určité části úkolu (zpravidla eseje nebo projektového úkolu), studenti poznámky ignorují a opakovaně odevzdávají úkol v téměř nezměněné kvalitě,

nebo doporučení odmítají a tvrdí, že splnili úkol přesně podle zadání. Takové situace jsou pro učitele zcela jistě velmi frustrující a mohou vést ke ztrátě víry v efektivitu poskytování zpětné vazby.

Na druhé straně jsou studenti, kteří doufají, že se dozvědí, zda správně porozuměli tématu a v čem by se mohli zlepšit, ale mohou být opakovaně zklamáváni, protože dostávají pouze sumativní hodnocení v podobě známky nebo stručného komentáře. Sumativní hodnocení je sice globálním posouzením kvality práce, ale studenti by přivítali konkrétní postřehy a rady. Jak vysvětluje Higgins et al. (2001, s. 272), „studenti vynakládají do zpracování úkolu nemalé emoční úsilí a očekávají jakousi návratnost své investice.“

Dalším problémem zpětné vazby jako formy komunikace je postavení jejich účastníků na protipólech akademické hierarchie. Učitelé zauímají pozici autority a uplatňují moc na základě své expertnosti a postavení v institucionálním kontextu. K tomu přistupují i komplikace související se způsobem vyjadřování zpětné vazby. Stručné glosy psané akademickým žargonem nemusejí být pro studenty terminologicky srozumitelné nebo emočně přijatelné. Příliš obecné poznámky typu neuspokojí studenty, kteří by stáli o detailnější posouzení kvalit své práce, naopak strohé výrazy typu „zavádějící“, „nelogické“, „nepodstatné“ patrně nepomohou studentům najít příčinu chybné formulace. Proto Higgins et al. (2002) doporučuje využívat ústní formu předání zpětné vazby pro její bezprostřednost a možnost přeformulovat výhrady, aby jim studenti lépe rozuměli.

Higgins et al. (2002) zajímalo i to, jak studenti vnímají obsah a kritéria hodnocení zpracování eseje. Na prvním místě stojí podle studentů prokázání znalostí (97 %), provázaná struktura textu (89 %), schopnost kritické analýzy (89 %) a na posledním místě stylistika a jazyková správnost (79 %). Při dotazování, čeho by se nejvíce měla týkat zpětná vazba, studenti shodně odpovídali, že chtějí vědět, v čem by se mohli zlepšit a v čem udělali chyby. Z těchto výsledků autoři vyvozují, že studenti ve zkoumané skupině neodpovídají představě o běžném studentovi jako konzumentovi vysokoškolského vzdělávání, jemuž jde v závěru o pouze získání diplomu a kvalifikace. Motivace studentů mohou být sice částečně pragmatické, ale přesto jejich chování svědčí o hloubkovém přístupu k učení. Autoři závěrem připomínají potřebu adekvátního a srozumitelného vyjadřování zpětné vazby s ohledem na rostoucí diverzitu studentů nastupujících do terciárního vzdělávání z méně akademicky orientovaného předchozího studia, aby bylo možné podporovat hloubkový přístup k učení „efektivní komunikací cílů, obsahu a podmínek studia“ (Higgins et al., 2002, s. 56).

Leenknechtová et al. (2019) zjistila, že existují různé strategie přijímání zpětné vazby, a to především *přímé kladení otázek (inquiry)* a *monitorování zpětné vazby (monitoring)*. Studenti, kteří se orientují na ovládnutí učiva, chápou zpětnou vazbu jako nástroj ke zpřesňování svých znalostí a dovedností. Nemají obavy vyhledávat situace, v nichž by mohli v některém úkolu selhat, ani se nebojí negativní zpětné vazby, protože ji chápou jako výzvu a příležitost jak prohlubovat své učení. Vyhledávají zpětnou vazbu aktivně tím, že kladou otázky, aniž by se obávali, že upozorní na své nedostatky nebo nejistotu. Naopak studenti, kteří jsou orientovaní na výkon, takové situace nevyhledávají, protože by mohli ztratit tvář, a raději preferují pouhé monitorování zpětné vazby jako bezpečné formy ujistění se o kvalitě zpracovaného úkolu. I oni jsou schopni písemné poznámky využít k tomu, aby vlastními silami odhalili příčinu nedostatků a našli lepší řešení, přesto tu hrozí riziko, že některé poznatky zůstanou nevyužity nebo nepochopeny.

Přínosem výzkumu Leenknechtové et al. (2019) je další zpřesnění porozumění chování a myšlení studentů. Autorky výzkumu vidí řešení ve vytváření atmosféry v kurzu, která je přátelsky naladěná, nesoutěživá a podporuje sdělování postřehů a komentářů. K pozitivní atmosféře přispívají i interaktivní formy výuky, jako jsou projektové práce, které svým charakterem vybízejí k předávání zpětné vazby v průběhu i v závěru projektu více či méně neformálním způsobem. Kolegiální atmosféra je vhodná k eliminaci strategií vyhýbání se zpětné vazbě a zabraňuje nevhodně formulovaným komentářům, které vyznívají útočně nebo zesměšňují autora.

Geitz et al. (2015) se zaměřil na otázku, co posiluje ochotu studentů vyhledávat aktivně příležitosti zpětné vazby. Výzkum ale nepřinesl jednoznačné závěry. Autoři se pokusili o experimentální ověření tzv. udržitelné zpětné vazby (*sustainable feedback*) v rámci 8-týdenního kurzu založeného na problémově orientované výuce u studentů v posledním trimestru prvního ročníku marketingu, ale výsledky získané prostřednictvím dvou dotazníkových inventářů šly proti očekáváním. Studenti během semestru vykazovali větší sklon k povrchovému přístupu k učení a orientaci na výkon, přestože bylo vytvořeno výukové prostředí, které mělo všechny předpoklady k tomu, aby podporovalo rozvoj hloubkových strategií učení. Autoři výsledky přisuzují krátkému trvání experimentu a setrvačnosti přístupů k učení.

Důvodem, proč se často nedaří změřit posun v charakteru přijímání zpětné vazby a dopad na strategie učení, je i fakt, že zpětnou vazbu je nutné chápat jako proces, v němž probíhá dekodování informace, na jehož kvalitě závisí, zda student učiní aktivní kroky směřující k využití zpětné vazby ve prospěch vlastního učení. Carless a Boud (2018)

definují zpětnou vazbu jako proces, v němž se studenti pokoušejí porozumět informacím z různých zdrojů a využívat je pro zlepšování svých výkonů a prohlubování strategií učení. V jejich definici jde o víc než jen o pouhé předávání komentářů, kdy učitelé sdělují své postřehy, zdůrazňují přednosti a upozorňují na slabé stránky. Jejich definice zdůrazňuje klíčové postavení studenta v procesu zužitkování zpětné vazby. Dokonce mluví o využívání zpětné vazby jako o jedné ze zásadních akademických dovedností. Umět efektivně využívat zpětnou vazbu bývá zpravidla na začátku studia pro studenty zpravidla obtížné, proto je úkolem učitelů, aby vytvořili situace, v nichž studenti porozumí významu zpětné vazby pro jejich studium, aby z ní mohli co nejvíce těžit.

Vzdělavatelé si obvykle uvědomují, že častou příčinou neefektivní zpětné vazby je nezralost studentů, která omezuje jejich studijní potenciál, ale i odlišný charakter studia na vysoké škole. Hodnocení a zpětná vazba přicházejí méně často, než jsou studenti zvyklí ze střední školy nebo než by potřebovali. Na tyto poznatky reagoval projekt ekonomické fakulty University v Glasgow, jak o něm referují McCallumová a Milnerová (2021), když připravily pro studenty prvního ročníku sérii e-testů pro předměty Úvod do statistiky a Úvod do účetnictví, které zpravidla fungují jako síto, kterým procházejí lépe studenti s vyššími předpoklady k úspěšnému studiu. E-testy byly dobrovolné a pokrývaly učivo předchozího týdne. Obsahovaly různé typy úkolů včetně matematických úkonů, zdůvodnění, srovnání a kognitivně náročnější úkoly. Studenti projektové aktivity v masovém měřítku využili a potvrdili, že jim pravidelná zpětná vazba pomáhala s průběžným ověřováním, nakolik učivo ovládají a nakolik jsou připraveni k závěrečné zkoušce. Ukázalo se, že forma krátkých úkolů s okamžitou a konkrétní zpětnou vazbou pomáhá studentům v začátcích studia s efektivním s monitorováním vlastního učení. Toto potvrzují i další studie, které vidí vícezdrojovou zpětnou vazbu jako klíčový faktor pro úspěšné zvládnutí přechodové fáze studia a pokračování ve studiu (Robinson, 2013).

2.3 Autentické hodnocení

V předchozí podkapitole jsme viděli, že funkční zpětná vazba přispívá k aktivnějšímu zapojování do hodnocení vlastních výsledků učení a tím k posilování zdravých přístupů ke studiu. Dalším zprostředkujícím faktorem je autentické hodnocení (*authentic assessment*), které přibližuje vysokoškolské studium podmínkám profesního uplatnění a může mít pozitivní vliv na studijní chování. Především v profesně orientovaných studijních programech, jako jsou ekonomické obory, studenti očekávají, že si kromě teoretických poznatků odnesou i dovednosti a zkušenosti, které uplatní v praxi. Proto by i učební

aktivity, úkoly a formy testování měly zrcadlit profesní praxi (James & Cassidy, 2018). Autoři se odvolávají na principy *konstruktivního propojení* (*constructive alignment*) cílů, obsahu a metod výuky s adekvátními cíli, obsahem a formami hodnocení (Biggs & Tang, 2011). Požadují, aby profesně orientované studijní programy integrovaly teoretické poznatky s dovednostmi, které studenti využijí v reálném profesním životě. Studenti by se neměli učit o marketingu, ale měli by umět zpracovat marketingovou studii, navrhnout marketingovou komunikační strategii, realizovat ji a následně vyhodnotit. Bez těchto prvotních částečných dovedností zůstanou teoretické poznatky prázdnými skořápkami. Autoři netvrdí, že by výuce propojenost hodnocených úkolů s praxí chyběla, ale dokládají svá tvrzení nevyvážeností některých předmětů a oblibou tradičních formátů úkolů a jejich hodnocení, jako jsou klasické eseje.

Sridharan a Mustard (2016) zpracovali přehled učebních situací, které lze využít pro přiblížení požadavků reálné praxe a úkolů, které se v ní typicky objevují. Pro písemné úkoly lze využít v závislosti na stádiu studia a charakteru předmětu například zpracování dílčích podkladů pro analýzy, návrhová řešení a tvorbu produktů, ale i zpráv o zavádění inovací, řízení firemních procesů, řešení problémů spojených se spokojeností zákazníků a mnoho dalších úkolů, které vycházejí z reálné praxe. Pro ústní úkoly se nabízejí prezentace zpráv a analýz, obhajoby projektových výstupů, simulace vyjednávací strategie nebo hraní rolí při komunikaci se zákazníkem či obchodním partnerem. Podobné úkoly motivují studenty více než tradiční teoreticky zaměřená zadání, protože dávají prostor pro vlastní učení ve smyslu procvičování učiva a ověřování svých dovedností, ale také oživují výuku praktickým charakterem a často i týmovou spoluprací.

2.4 Studentské evaluace jako nástroj měření kvality výuky a hodnocení

Získávání zpětné vazby od studentů ve formě pravidelných evaluací studia je povinným nástrojem každé instituce terciárního vzdělávání k měření kvality vzdělávání (Holland, 2019). Cílem studentských evaluací je získat poznatky o tom, jak probíhá výuka v jednotlivých kurzech, v rámci studijního programu nebo napříč fakultami a univerzitami. Poznatky z evaluací výuky slouží učitelům a vedoucím oddělení k reflexi toho, jak studenti vnímají výuku, s čím jsou spokojeni a co jim chybí. Na tomto základě je následně možné měnit sylabus, formy výuky a testování nebo přebudovat celý studijní program, pokud se ukáže, že se některé předměty překrývají, a naopak doplnit témata, která chybějí.

Praktický význam studentských evaluací je nezpochybnitelný, přetrvávajícím problémem ale zůstává jejich sporná validita a reliabilita, které ztěžují interpretaci

a vytváření závěrů. Boringová et al. (2016) upozorňují, že výpovědi studentů mohou být zkreslené pod vlivem osobních preferencí, předchozích studijních zkušeností a kontextu vzdělávání, ale například i předsudků vůči ženám nebo příslušníkům jiných národností a etnik. Jak uvádí Hollandová (2019), kontextové faktory a předchozí studijní zkušenosti jsou statisticky významné kvůli vysoké heterogenitě studijních skupin, kde se v úvodních a teoretických kurzech potkávají studenti z odlišně zaměřených studijních programů, což ovlivňuje jejich zájem o daný kurz a následně jeho hodnocení. Podobně negativní vliv mají i odlišnosti ve skladbě studentů, kde někteří přicházejí přímo ze střední školy, jiní již prošli nějakou zkušeností z vysokoškolského vzdělávání a mnozí mají pracovní zkušenosti a některé profesní dovednosti. Podobné výhrady sice nic neubírají na potřebě získávat zpětnou vazbu od studentů, ale problematizují její využití.

Některé univerzity jsou si vědomy diskrepancí mezi tím, jak kurzy vnímají učitelé a jak je hodnotí studenti. To je i případ společného projektu *TESTA* čtyř britských univerzit (*Transforming the Experience of Students through Assessment*), jehož cílem bylo zvýšit kvalitu výuky prostřednictvím inovace systému hodnocení (Jessop & El Hakim & Gibbs, 2014). Indikátorem kvality se stala spokojenost studentů s poskytováním zpětné vazby a hodnocením, protože má podle autorů studie vliv na další studijní chování. Provedený výzkum se zaměřil na kvantitu a kvalitu zpětné vazby, studijní zátěž v podobě hodnocených úkolů a aktivit (*assessment loading*) a srozumitelnost podmínek hodnocení. Výsledky ukázaly, že mezi studijními programy existuje široká variabilita ve sledovaných ukazatelích a formativní zpětná vazba je poskytována spíše jednorázově, a proto nemá takové pozitivní dopady na výsledky učení studentů a jejich spokojenost s výukou, jaké by mohla mít. Projekt dospěl ke stejným závěrům, jaké jsme popsali výše (Higgins et al., 2002; McCallumová a Milnerová (2021), tj. že je třeba nabízet studentům častější možnosti získávání zpětné vazby v podobě kratších aktivit, které ověřují, nakolik studenti zvládají učivo, namísto jedné tradiční seminární práce a zkoušky.

Paziová (2016) využila měřicí nástroje z projektu *TESTA* a aplikovala je na Univerzitu v Greenwichi, která se v té době potýkala s nízkým hodnocením týkajícím se poskytování zpětné vazby a hodnocení. Její výsledky znovu prokázaly, že nesrozumitelnost zadání a kritérií hodnocení úkolů vede k nespokojenosti studentů. Mimo jiné studenti často uvádějí, že hodnocení probíhá u každého učitele jiným způsobem, resp. „co u jednoho bohatě stačí, je u jiného zoufale málo“ (Pazio, 2016, s. 102). Na druhou stranu studenti přiznávají, že nevěnují vždy dostatečnou pozornost zadáním a pokynům k hodnocení, což přispívá k pocitu nejistoty a dezorientace.

Rozkolísanost standardů týkajících se hodnocení a poskytování zpětné vazby byly odhaleny i na straně učitelů a studijních programů. Někteří učitelé poskytují detailní komentáře k výsledkům hodnocení, komunikují se studenty například prostřednictvím e-mailů a poskytují rady, které vedou ke zlepšení slabších částí úkolů. Takovou praxi studenti velmi oceňují a výsledky výzkumu navíc ukázaly, že těmto poznámkám nevěnuje pozornost zcela zanedbatelné procento studentů. Opět se prokázalo, že neplatí často opakovaná výtka, že studenti se zajímají pouze o získané kredity a známky. Studenti vyjadřovali nespokojenost s příliš stručnými komentáři, které jim nepomáhají ověřit si, v čem se potřebují zlepšit. Druhým problémem bylo zpoždění hodnocení, které přicházelo až několik týdnů po odevzdání práce.

Studenti si navíc stěžovali, že se většina hodnocení sbíhá do předvánočního období, což vytváří tlak na plnění úkolů, na druhé straně přiznávali, že sami mají problémy s organizací studia, přesto většina úkolů je oznámena s dostatečným předstihem. Navíc se u některých studijních programů objevil problém s posuzováním portfolia a s ním související studijní zátěže. Podle studentů není spravedlivé ohodnotit dlouhodobou práci méně body než vykonání zkoušky, která je nakonec jen završením odevzdaných úkolů. Paziová (2016) se domnívá, že je třeba více komunikovat se studenty při vysvětlování důvodů, proč je úkol zadáván a jak bude hodnocen. Na úrovni kateder a fakult doporučuje, že je třeba více komunikovat o tom, jak jednotlivé předměty a kurzy přispívají k celkové studijní zátěži.

Na podobný problém diskrepancí mezi vnímáním zpětné vazby u učitelů a studentů naráží i Robinsonová et. al. (2013). Autorky dokládají četnými výzkumy, že spokojenost studentů se zpětnou vazbou je trvale nižší než s jinými složkami výuky, přestože jsou učitelé přesvědčeni, že poskytují adekvátní, dostatečnou i včasnou zpětnou vazbu. Výzkum u studentů prvního ročníku ukázal, že vnímání zpětné vazby je částečně ovlivněno předchozí zkušeností se zpětnou vazbou. Někteří studenti ignorují zpětnou vazbu a pouze nepatrné procento využije některou z možností, jak si doplnit učivo nebo zlepšit své akademické dovednosti. Poněkud nečekané výsledky vedou autorky studie k úvaze, že studenti vyžadují zpětnou vazbu především jako formu ujištění, že jejich výsledky odpovídají očekáváním.

Robinsonová et. al. (2013) si rovněž všímá, že v prvním ročníku je mnohem běžnější, že někteří studenti s nízkým hodnocením výsledků studia svalují vinu za špatné výsledky na neobjektivnost učitelů a jejich přehnané a nespravedlivé požadavky. I to lze přičíst na vrub přechodové fázi studia a nereálným očekáváním ohledně náročnosti studia,

keré mohou souviset i s nejasnou studijní orientací. Celkově autorky shrnují, že faktorem efektivitv zpětné vazby není jen srozumitelnost a včasnost, ale míra jejího skutečného využití. V tomto smyslu doporučují, aby se učitelé v prvním ročníku zaměřili na strategie, které by studenty naučili využívat zpětnou vazbu efektivněji, například v podobě využití ukázkových esejí s hodnotícími komentáři a poznámkami, s nimiž lze pracovat v hodině. Tím lze napomáhat správnému porozumění komentářům a vést studenty k samostatné práci a zlepšování akademických dovedností.

2.5 Shrnutí

Jak jsme viděli v této kapitole, zpětná vazba může přispívat k podpoře hloubkového přístupu k učení, pokud je srozumitelná, konkrétní a včasná, pokud se vztahuje k obsahu učení (co má být osvojeno) a pokud se realizuje formou, která je bezprostřední a 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. To zvyšuje hodnotu zpracovávaných úkolů a získaných hodnocení a jako nová zkušenost připravuje půdu pro přijímání zpětné vazby v budoucnosti.

Problematičnost poskytování hodnotící zpětné vazby je dána apriorně rolí autority na straně učitelů a závislosti na straně studentů, proto pro porozumění hodnotící zpětné vazbě je důležité vnímání sociálních a mocenských vztahů mezi aktéry učení a specifčnost akademického diskurzu, ale stejně tak se na efektivnosti zpětné vazby podílejí další faktory, jako je včasnost poskytování zpětné vazby, její forma, konkrétnost a srozumitelnost hodnotících kritérií a indikátorů.

3 Seminární práce a přístupy k učení

Cílem této kapitoly je shrnout poznatky, které souvisejí s pedagogickým využitím seminárních prací v rámci vysokoškolského studia a s podporou hloubkového přístupu k učení. Ze zahraniční literatury vybíráme výsledky výzkumů, které objasňují, jak studenti prožívají zkušenost se zpracováním seminární práce, jakým obtížím čelí a jaká řešení se nabízejí pro zvýšení kvality seminárních prací. V další části této kapitoly se budeme věnovat motivaci k akademickému psaní, propojení s prezentačními dovednosti a projektům jako svébytnému typu seminární práce spojenému s týmovou spoluprací. V závěru kapitoly se dotkneme problematiky plagiátorství a jeho prevence.

Pokud jde o seminární práci jako typ studentského textu, pro který se v anglosaském prostředí používá označení esej, v praxi najdeme bezpočet variant, které blíže popíšeme v praktické části (viz podkapitola 6.3). Například Biggs (1988, s. 185) hovoří o eseji jako o „souvislém prozaickém útvaru, který odpovídá na předem stanovenou otázku, který student zpracovává ve svém vlastním čase a který je zpravidla součástí sumativního hodnocení.“ Tato definice je natolik obecná a obsáhlá, že do sebe pojme téměř všechny varianty seminární práce (kromě ústní prezentace), a proto se jí v naší práci přidržíme.²⁶

Pro žánr eseje je typická souvislá struktura textu, který ztvárňuje obsah do očekávané podoby daného oborového kontextu. Účelem eseje je, aby text srozumitelně, výstižně a po formální stránce odpovídajícím způsobem řešil problém, porovnával jevy, vyhledával a posuzoval argumenty, objasňoval příčiny a vyvozoval následky, zvažoval důsledky a obhajoval vlastní stanovisko. Podle tohoto hlediska esej zrcadlí, do jaké míry studenti porozuměli nastudovaným textům a nakolik ovládají akademické dovednosti. Definice eseje, ale i požadavky na jejich hodnocení se mohou lišit v závislosti na charakteru studijních oborů a vědeckých disciplín, v jejichž rámci vznikají (de Chazal, 2014).

3.1 Esej a přístupy k učení

Písemné práce studentů se staly již v začátcích zkoumání přístupů k učení prvotním zdrojem poznatků o tom, jaké přístupy k učení a strategie zpracování textu studenti

²⁶ V této kapitole budeme vycházet ze zahraničních zdrojů, a proto se přidržíme termínu esej, abychom mu ponechali jeho kulturní konotaci. V domácím kontextu tomuto žánru odpovídá termín seminární práce, či dřívější označení referát (jak písemný, tak ústní), ale stylistické a žánrové charakteristiky nejsou na rozdíl od eseje v domácí praxi zdaleka tak ostře vymezené jako v anglosaském prostředí.

využívají v závislosti na charakteru zadání úkolu (Marton, & Säljö, R. (1976a,b) a jaké přístupy uplatňují během studia (Biggs, 1988). Pokud jde o povrchový přístup k učení, studenti vidí esej pouze jako nezbytný, ale nepřekročitelný požadavek k získání hodnocení. Studenti nejsou motivováni ani tak zájmem o konkrétní téma, jako spíše vnější nutností úkol splnit. Takové eseje se potom převážně skládají z reprodukce poznatků z původních odborných textů, výrazně se opírají o faktografické údaje a méně relevantní pasáže, které tvoří rušivé odbočky. Rovněž postrádají hloubku analýzy, argumentace bývají zjednodušující nebo banální. Objevují se neopodstatněné generalizace a unáhlené soudy, které nejsou podloženy relevantními argumenty. Studenti také opomíjejí příležitost pro vlastní jazykové ztvárnění textu a dopouštějí se různých forem plagiátorství, aniž by si byli vždy vědomi, v čem tkví jejich prohřešky, protože se domnívají, že cílem úkolu je zaplnit potřebný počet stran, napsat formální úvod a závěr s využitím jazykových klišé a úkol odevzdat ve stanoveném čase. Esej je pouze prostředkem ke splnění úkolu, nikoli příležitostí pro prohloubení porozumění danému tématu nebo oblasti disciplíny, proto studenti nevěnují zpracování eseje potřebný čas. Soustřeďují se na slovní obraty jako na vnější důkazy porozumění, ale méně na význam textu jako důkazu vnitřního porozumění. Proto celek působí jako mozaika faktů a koláž myšlenek, které nejsou provázané, a proto z nich není možné vyvodit věrohodné závěry.

Naopak studenti s hloubkovým přístupem k učení přistupují k úkolu se zájmem dozvědět se více, pochopit příčiny a souvislosti. Takové postupy jsou viditelné v řazení jednotlivých odstavců, které jsou logicky provázané a řadí jednotlivé myšlenky a argumenty tak, že dochází ke gradaci, takže závěr působí jako přirozené vyvrcholení celého textu. Text je také zviditelněním myšlenkových procesů autora a ukazuje na schopnosti posuzovat váhu argumentů, hledat příčiny a uvažovat o dopadech jevů. V takových esejích je možné najít osobní přínos autora, zaujetí pro téma, potřebu objevovat problémy a nacházet řešení. Jejich snahou je co nejvýstižněji vysvětlit význam diskutované problematiky a sdělit ji publiku tak, aby autor přesvědčil o stanovisku, které zaujímá (Biggs, 1988).

Hounsel (1997, 2005) souhlasí s Biggem v tom, že studentský esej je častým nástrojem hodnocení a posuzování znalostí a dovedností, ale v psaní eseje vidí především příležitost k učení. Nedívá se tedy na esej jako na výsledný produkt, ale jako na proces učení, který už nemusí být nutně součástí sumativního hodnocení, ale výukovou metodou práce v kurzu. To nevylučuje, že je esej dokladem znalostí a dovedností studenta, oproti tradičním ústním zkouškám a testům přináší mnohem hlubší obraz o výsledcích učení.

3.2 Studentské eseje a jejich stylistická charakteristika

Jako proces učení je zpracování eseje mnohem náročnější než jiné písemné učební činnosti, jako je psaní poznámek z přednášky, a v mnohém se liší. Student musí správně pochopit zadání eseje, správně porozumět nastudovanému tématu, vybrat relevantní poznatky, některé vynechat úplně, náročné myšlenky rozvolnit, srozumitelné zestručnit a nakonec je vhodně rozmístit do textu, aby vytvořili logicky provázaný celek. Ideální eseje je přehledný, srozumitelný, výstižný, má vygradovanou argumentační sílu a díky tomu i afektivní dopad na čtenáře (de Chazal, 2014). Orientace na očekávanou strukturu, stejně jako logické zpracování odstavce a důraz na formulační preciznost tematických vět²⁷ jsou obecně vzato typické rysy odborného stylu. Problémem je, že studenti se jako autoři odborných textů s touto dovedností postupně seznamují a zdokonalují. Ovládnutí této dovednosti bohužel není otázkou několika hodin tréninku a výstižných komentářů tutora.

Podle Hounsela účely, kvůli nimž jsou eseje zadávány, spolu „nesnadno koexistují“ (1997, s. 107). Pokud je jejich účelem sumativní hodnocení, které ovlivňuje studijní výsledky, studenti se mohou ocitnout v zajetí protichůdných zájmů. Jedním zájmem je získat co nejlepší známku, k čemuž vedou doporučené postupy, které lze do jisté míry uplatnit velmi mechanicky. Druhý zájem je ovlivněn osobní potřebou porozumět danému problému co nejhlouběji. Protože je eseje omezen počtem stran, zadáním a termínem odevzdání, nakonec dochází k určitému kompromisu mezi rozsahem a hloubkou toho, co by student chtěl nastudovat, a tím, co realizuje v eseji.

Dalším zdrojem tření je postavení autora eseje jako studenta a z toho vyplývající omezení na straně hloubky porozumění. Z toho pramení mnohé věcné i argumentační nedostatky, protože studentské eseje zcela ojediněle dosahují úrovně odborného textu psaného expertem. Spíše se jedná o texty, které slouží k nácviaku akademického psaní a odborné argumentace. Navíc mohou eseje jen opět zcela ojediněle (v závislosti na oboru a stupni studia) přispět k poznání vlastním přínosem čili sdělit čtenáři, kterým je erudovaný expert, cokoli zásadního nebo nového. V neposlední řadě experti píší především z vnitřní potřeby sdílet své poznatky s odbornou komunitou, zato studenti píšou na popud zvnějšku a málokdy mohou ovlivnit zadání, rozsah nebo termín odevzdání. To vše podle Hounsela (1997) limituje studenty jako autory zadávaných esejí a nutně musí ovlivnit, jak jsou hodnoceny.

Navzdory významnosti eseje jako součásti studia se věnuje jen minimální

²⁷ Tematická věta je úvodní věta odstavce, která provazuje předchozí téma s tématem nového odstavce a seznamuje čtenáře s jeho zaměřením. Termín pochází z anglosaské stylistiky (*topic sentence*). Přeloženo autorkou.

badatelská pozornost obtížím, které souvisejí s jeho pedagogickým využitím na podporu procesů učení. Výjimku tvoří četné studie, které se zabývají stylistikou psaní esejí, hodnocením esejí ze strany učitelů a jeho spolehlivostí (Humphry & Heldsinger, 2019; Scouller, 1997, 1998) či vlivem zpětné vazby na kvalitu psaní (Vardí, 2012).

S ohledem na proměnu výuky a hodnocení výsledků učení soustředující se na studenty se zvyšuje i zájem o jiné formy hodnocení, než jsou písemné testy a ústní zkoušky. K těmto formám patří nejen psaní esejí, ale i různé projektové práce (Pereira et al., 2017). Stále platí to, co Housel konstatoval již v roce 1997, totiž, že víme jen málo o tom, jak studenti prožívají zkušenost se zpracováním eseje a v čem shledávají obtíže především v počátcích studia. Příznačné je, že existuje nesmírné množství návodů a rad, jak napsat úspěšný esej, ale stížností učitelů na nízkou úroveň esejí neubývá (McEwan, 2017).

Například Housel (1997) prostřednictvím rozhovorů zkoumal, jak studenti přistupují k psaní eseje a na jaké obtíže narážejí. Studenti sice deklarují, že rozumějí argumentačnímu charakteru eseje a jeho požadavkům, ale prakticky se ukazuje, že nemají dovednosti, které by jim umožnily úkol splnit, a proto jenom zopakují v závěru to, co již předtím reprodukovali, aniž by dokázali přesvědčivě formulovat vlastní stanovisko. Takový esej Housel označuje za pouhé „uspořádání myšlenek“ (1997, s. 124), které popisuje to, co je doposud známo o daném tématu. Popisné eseje se soustřeďují na shromáždění dostatečného množství poznatků a mohou se lišit jak mírou výběru nejpodstatnějších myšlenek, tak i v míře jejich logické provázanosti. Z výpovědí studentů je cítit značná nejistota ohledně požadavků na dobrý esej a zpětné vazby, kterou dostávají. Jak sděluje výstižně jedna studentka:

„Nejspíš se po mně chce detailnější přístup, řekla bych. Jenže minule mi bylo řečeno, že jsem se zabývala až moc vysvětlováním a že bych měla víc argumentovat a interpretovat, takže jsem se teď snažila víc, abych to vyargumentovala a interpretovala, kromě toho že jsem vysvětlovala fakta. Jen si nejsem jistá, jestli jsem nesklouzla k moc velkému zevšeobecňování, protože já když začnu argumentovat a interpretovat, tak hned všechno zevšeobecňuju.“ (Housel, 1997, s. 124)²⁸

Uvedený citát svědčí o velkém tápání a nezkušenosti autorů některých studentských esejí, které nemusejí nutně souviset jenom s tím, jaké jsou jejich prvotní úmysly, jak poněkud zjednodušuje Biggs (1988), který povrchovému přístupu automaticky přiřazuje úmysl splnit úkol s minimálním úsilím. Ale spoléhání se na reprodukci, omezená nebo nulová přítomnost interpretace, nebo přítomnost naopak unáhlených a neoprávněných

²⁸ Vlastní překlad autorky.

generalizací je podle nás dokladem přechodového stádia učení a nedostatkem orientace v samotné disciplíně, pro kterou se esej zadává. Upozorňuje i na nutnost většího prostoru pro nácvik dovedností pro psaní eseje. Samotné vysvětlování komentářů zpětné vazby může být, jak vidíme z uvedené výpovědi, jen zdrojem dalších nejasností a frustrací.

Nebezpečí vytváření zjednodušených závěrů ohledně povrchové motivace, která vede studenty k odevzdávání esejí s nízkou kvalitou, si je vědoma například Lavelleová a Zuercherová (2001). Autorky připouštějí, že nedostatky ve studentských esejích nemusejí nutně souviset pouze s celkovým přístupem k učení, který vychází z úmyslů studenta nebo způsobu formulace úkolu, ale mohou pramenit z obtíží, které jsou způsobeny samotnými procesy psaní. Opírají se o výsledky analýzy rozhovorů se studenty prvního ročníku vysoké školy (vzorek: velká renomovaná univerzita v USA, přípravný ročník, kurz akademického psaní), které ukazují, jak studenti přistupují k procesům psaní. Cílem jejich výzkumu bylo ověřit validitu vlastního Inventáře procesů k akademickému psaní²⁹ (*Inventory of Processes in College Composition*, 1993). Z analýzy vychází, že nejsnadněji je možné extrahovat hloubkový přístup k učení, zato povrchový přístup k psaní eseje je zastíněn mnohočetnou škálou důvodů.

Hloubkový přístup k psaní je podle Lavelleové a Zuercherové (2001) typický vysokou mírou zaujetí pro téma, samostatností autora a aktivním vytvářením významu. K dalším rysům kvalitního eseje patří efektivní využívání metakognitivních schopností při plánování a editování textu, hierarchická organizace faktů a myšlenek, plynulé přechody mezi odstavci, schopnost přeformulovat stanovisko, zřetelná orientace na čtenáře (publikum) a snaha, aby závěrečné tvrzení působilo přesvědčivěji. Toto jsou sice znaky zkušeného autora a kvalitního textu, ale v počátku studia se málokdy setkáváme s takto vyspělými ukázkami psaní, přestože pocházejí od studentů, kteří mají prokazatelný zájem i schopnosti k úspěšnému studiu. Proto nemůžeme učinit automaticky rovnítko mezi kvalitním esejem a hloubkovým přístupem ke studiu, přestože je k němu nutnou podmínkou.

Znaky povrchového přístupu jsou podle autorek obrácenou stranou hloubkového přístupu. Neobratný esej je silně ovlivněn nastudovanými zdroji, řazení faktů a myšlenek odpovídá řazení v původních textech, jde o pouhou reprodukci s mnoha nadbytečnými informacemi. Student nedokáže ani sám posoudit, nakolik jeho text splňuje zadání a očekávání, a proto ho odevzdává s velkou nejistotou a obavami. V tomto směru

²⁹ Pojem kompozice (*composition*) je třeba chápat jako synonymum pro argumentativní nebo názorový esej. (Pozn. autorky)

nesouhlasíme s Lavelleovou a Zuercherovou, že jde výhradně o manifestaci povrchového přístupu k učení, protože zde chybí jednoznačně prokazatelný úmysl splnit úkol s minimálním úsilím.

Zato lze identifikovat spíše povrchovou strategii učení, na niž se student spoléhá, aby dokázal úkol dokončit, protože mu chybí rozvinuté dovednosti v akademickém psaní a pravděpodobně i ve čtení s porozuměním. Proto je ze studentských textů cítit formalismus v podobě nepřirozeně sofistických akademických obrátů v okolí neobratných formulací a falešných oslích můstků, až úzkostlivé sledování toku argumentace zdrojové literatury a absence vlastní interpretace. Jedná se podle nás spíše o znaky nezkušeného autora, nerozvinutých dovedností psaní a začátečnického textu, jak to odpovídá vzorku studentů přípravného ročníku, kde byl výzkum realizován. A proto více odpovídají postavení studenta v počátku studia, který se vyrovnává s nároky, na něž není připraven z předcházejícího stupně vzdělávání. Spíš, než důkazem o přítomnosti povrchové motivace ke studiu, jedná se o indikátory přechodových povrchových strategií učení.

Souhlasíme s autorkami v jejich závěru, že povrchové strategie jsou podporovány jednak nedostatkem specifické výuky zaměřené na akademické psaní, jednak sumativními způsoby hodnocení, popřípadě nedostatkem srozumitelné zpětné vazby. To celkově vytváří zátěžovou situaci a při neexistenci rozvinutých akademických dovedností studenti reagují aktuálně dostupnými strategiemi, aniž by dokázali využít příležitosti akademického psaní k rozvoji strategií zaměřených na hledání významu a schopnosti interpretace.

O dopadu přechodové fáze studia na kvalitu studentských esejí svědčí i studie McEwana (2017, s. 511), který vidí zpracování eseje jako „zvětšovací sklo“, které zviditelňuje, jak odlišně vnímají studenti a učitelé psaní eseje v prvním ročníku britské univerzity (vzorek: N=37, britská univerzita, fakulta s ekonomickým zaměřením). Zcela očekávatelně se rozcházejí očekávání pedagogů a studentů ohledně porozumění zadání a hodnocení esejí. Rozdíly jsou již na začátku, když učitelé očekávají větší samostatnost a zodpovědnost od studentů, naopak studenti očekávají, že zodpovědnost ponесou převážně učitelé tak jako na střední škole.

Dotazníkové šetření malého rozsahu ukázalo, že největší rozdíl je ve vnímání plagiátorského chování. Učitelé prohlašují, že studenti nerozumějí, co přesně obnáší plagiátorství, s čímž ale naprosto nesouhlasí studenti, kteří jsou ve 100 % přesvědčeni, že ví, co jsou to nečestné praktiky. Navzdory malého vzorku, který znemožňuje posoudit statistickou významnost tohoto sdělení, je možné se domnívat, že studenti na začátku studia nemají přesnou představu o tom, jak se mohou dopouštět plagiátorství, aniž by si

toho byli vědomi.

Studenti se rozcházejí s učiteli v chápání, co je účelem eseje. Jsou přesvědčeni, že smyslem eseje je prokázat znalosti, ale služebně starší učitelé směřují svá očekávání k tomu, aby studenti prokázali schopnost umět zdroje kriticky interpretovat. Takové očekávání může být pro studenty v začátku studia spíše nereálné. Víceméně shodně vnímají obě skupiny strukturu eseje, která má sloužit k tomu, aby uspořádala poznatky a fakta do logicky navazujícího textu s jasně vyargumentovaným sdělením. Neshody panují v tom, že studenti považují za cestu k tomuto cíli prvky textové koheze, které propojí odstavce pomocí jazykových prostředků (např. spojek), kdežto učitelé zdůrazňují myšlenkovou provázanost a argumentační sílu, které zhutní obsah eseje do výrazné pointy. Tento rozpor ukazuje na menší zkušenost s psaním u studentů, kteří vidí zpracování textu jako mechanickou aplikaci stylistických zásad práce s odstavci a zpracování požadovaného úvodu a závěru opět dle stylistických doporučení. McEwan (2017, s. 518) uzavírá své postřehy v tom smyslu, že zkušenosti studentů prvního ročníku odpovídají přechodové fázi vysokoškolského studia, v níž se pokoušejí porozumět „pravidlům hry“.

Readová a Robsonová (2001) se rovněž pokoušejí porozumět obtížím, kterým čelí studenti posledního ročníku bakalářského studia (vzorek: N=45, sociální vědy v prostředí tradiční a „nové“ britské univerzity). Výsledky analýzy rozhovorů ukazují, že nejde jen o zvládnutí přiměřeného vyjadřování a osvojení si norem akademického a vědeckého jazyka. Studentům chybí jasná, srozumitelná a předem daná kritéria hodnocení – a to i tehdy, kdy jsou k dispozici formální hlediska hodnocení v podobě rubrik. Studenti implicitně chápou, že hra má svá pravidla a rádi by jim porozuměli co nejlépe, aby je mohli využít pro získání co nejvyššího hodnocení. Chybí ale vnitřní porozumění důležitosti těchto norem, proto tápou v tom, jaká jsou očekávání učitelů a jak je adekvátně naplnit. Znejišťuje je i to, že například vyjadřování vlastního názoru je jedním učitelem oceňováno, druhým ignorováno a jiným dokonce penalizováno. Studenti hledají svůj „hlas“, což je metaforou pro hledání vlastního vyjadřovacího stylu, který je adekvátní roli studenta. Autorita a moc je ale na straně učitelů, bezmoc a závislost na straně studentů, proto autorky doporučují přezkoumat, jakým způsobem se poskytuje hodnotící zpětná vazba, a nakolik se jazyk zpětné vazby přizpůsobuje zkušenostem studentů.

Z výsledků studií v této podkapitole jsme identifikovali znaky kvalitního a nekvalitního či neobratného studentského textu a pokusili jsme se je provázat s přístupy k učení. Z podstaty teorie přístupů k učení můžeme vidět tři větve uvažování o příčinách studentských textů nízké kvality. Zprvé může jít o doklad přístupů k učení, které

vycházejí z nejasné či nezdravé motivace studenta ke studiu a jeho individuálních odlišností a stylu učení. Zadruhé může jít o doklad strategií učení, které se přizpůsobují konkrétnímu zadání eseje. Zatřetí jde o přechodovou strategii učení v počátcích studia, pokud není student vybaven dovednostmi psaní už z předchozího vzdělávání. Problémy s nízkou kvalitou esejí mohou souviset i s psaním jako specifickou dovedností, která je svázána sociokulturními normami, a ty mohou být pro studenty nesrozumitelné nebo mylně chápány jako pouhé formální symboly univerzitní kultury.

3.3 Vnímání sebeúčinnosti a akademické psaní

Jak jsme viděli v předchozí podkapitole, psaní akademického eseje je významným projevem přechodové fáze studia, je součástí adaptace na nové podmínky a vytváření nových studijních návyků včetně porozumění nárokům a kritériím hodnocení. Z podstaty psaní jako specifické dovednosti je třeba zvažovat i vliv představ a přesvědčení studentů o svých vlastních schopnostech. Vnímání sebeúčinnosti (*self-efficacy*) ovlivňuje motivaci, vytrvalost, rezilienci a emoční stabilitu, a stává se tak moderující proměnnou mezi předchozími zkušenostmi a následným chováním (Bandura, 1991). Lze se domnívat, že uspokojivé výsledky v psaní eseje a pozitivní zpětná vazba mají příznivý vliv na další psaní a postoj k této aktivitě. Naopak soustavné neúspěchy a kritika vedou k obavám a volbě strategií, které zdánlivě eliminují nízké hodnocení.

Jak dokládají četné studie, mezi nimi například Prat-Salaové a Redforda (2010), vysoká sebeúčinnost koreluje významně s hloubkovým přístupem k učení a vnitřní motivací, naopak nízké představy o sebeúčinnosti korelují s povrchovými strategiemi. Korelační analýza potvrdila, že v obou významných akademických dovednostech čtení s porozuměním a psaní je vysoká sebeúčinnost prediktorem úspěšného studia a navíc posiluje hloubkový přístup k učení, naopak nízká míra sebeúčinnosti dokonce ještě zesiluje využívání povrchového přístupu k učení a u některých studentů snižuje míru využívání hloubkového přístupu ke studiu. To je varovné sdělení, které dokladuje, že v oblasti akademického čtení a psaní, které jsou základními učebními situacemi vysokoškolského vzdělávání, nestačí, aby studenti procházeli výukou a postupně si osvojovali dovednosti. Naopak se zdá, že u některých studentů s nízkou rozvinutými akademickými dovednostmi existuje nebezpečí, že samotná výuka v nich bude posilovat pocit, že na zvládnutí učiva nemají dostatečné schopnosti, a budou se uchýlovat k nečestným praktikám.

Podobnou otázku vztahu sebeúčinnosti a akademického psaní si položil tým autorek z irské univerzity (Maguireová et al., 2013) prostřednictvím třech opakovaných

dotazníkových šetření (N=77, zdravotnický obor, první ročník pregraduálního studia). K měření sebeúčinnosti v oblasti akademického čtení využili 12-položkový inventář Prat-Salaové a Redforda (2010). Jejich výsledky zpřesňují předchozí závěry, když naznačují, že studenti, kteří nevnímají akademické psaní jako problém, zároveň deklarují, že se v této oblasti potřebují více zlepšit, aniž by v nich toto vědomí vyvolávalo pocity nejistoty. Jejich výsledek podporuje dosavadní závěry, že studenti s vysokou mírou sebeúčinnosti jsou lépe připraveni překonávat obtíže.

U studentů s nízkou sebeúčinností ukazuje studie Delahuntové et al. (2012) na relativně vysokou variabilitu v oblasti povědomí o plagiátorství. Čím více studenti postupují výukou, tím více se zvyšuje jejich nejistota ohledně nechtěného plagiátorství, která vrcholí v závěru studia. Autorky vysvětlují, že se na počátku studia střetávají předchozí, v mnoha ohledech zjednodušené představy studentů o nečestném jednání, s edukací v rámci výuky, která rozšiřuje rozpoznávání plagiátorských technik na mnohem širší pole typů a příkladů, což zřejmě vede k nárůstu nejistoty. Proč tato nejistota přetrvává i ve vyšších ročnících je mnohem složitější otázka. Protože nejistota koreluje i s nízkou sebedůvěrou ve vlastní schopnosti, zdá se, že pokud si studenti hned na začátku studia neosvojí srozumitelné zásady, jak se vyvarovat plagiátorství a jak strukturovat esej, jejich šance na zlepšení zůstávají trvale nízké. Jinými slovy nízká sebeúčinnost na začátku studia vede ke zvyšování nejistoty a každá obtíž, třebaže se jeví jiným jako banální a snadno řešitelná, může některým studentům připadat jako nepřekonatelná. To je i dokladem potřebnosti a užitečnosti kurzů akademického psaní v počátcích studia, jak je mají zpravidla vysoké školy v anglosaském světě pevně zakotvené do struktury studia.

Delahuntová et al. (2012) diskutují i další výpovědi studentů o akademickém psaní, které se týkají autorství. Studenti sdělují obavy vyjádřit svůj názor, protože se domnívají, že ho musejí podložit zdrojem, což vede k celkovému názoru, že akademický esej je především o citování a uvádění odkazů a zdrojů, ne však o vlastním hledání odpovědí a řešení. Takové představy nepodporují smysluplné učení. Závěrem autorky konstatují, že přehnaná pozornost, která se věnuje formálním náležitostem psaní, nejasné představy o smyslu eseje spolu s nedostatkem neformální formativní zpětné vazby zapříčiňují, že se studenti stále více uchylují k povrchovému strategiím učení. Autorky uzavírají, že je třeba pečlivě zvažovat i obsah výuky akademického psaní, aby nevedla k mylné představě, že psaní eseje je pouze mechanicko-technická záležitost, při níž je nutné dodržet formální strukturu textu navenek zviditelněnou typickými obraty a frázemi, které propojují jednotlivé odstavce a vytvářejí zdání plynulosti a logické návaznosti. Takové chápání eseje

může vést ke kontraproduktivním strategiím zpracování akademického textu na úkor obsahového zpracování.

3.4 Motivace k akademickému psaní na základě očekávané hodnoty

Motivaci k akademickému psaní a následnou kvalitu zpracování seminární práce ovlivňuje v neposlední řadě i vnímání hodnoty úkolu, která se seminární práce přisuzuje, a hodnota úkolu se následně poměřuje množstvím času, který je třeba vynaložit na její zpracování. Jak vysvětluje Ecclesová a Wigfield (2002) ve své teorii založené na očekávání hodnoty (*expectancy-value theory*), motivace ke splnění úkolu je rovněž závislá na poměru získaného přínosu a nákladů, které je třeba vynaložit na jeho splnění. 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 průpravou 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 vyššímu zapojení i společná známka za projekt, která vede k minimalizaci úsilí jednotlivých členů. Hodnotu úkolu snižuje i absence formativního hodnocení. Pouhá přítomnost sumativního hodnocení může vést k nižšímu úsilí a méně kvalitním výsledkům učení.

Jak autoři připomínají, motivace založená na očekávané hodnotě úkolu je ovlivněna i tím, jak jednotlivci konkrétní úkoly vnímají, jakou hodnotu mu přisuzuje kolektiv, ale i jaké mají předchozí zkušenosti, jak je emočně prožívali a jak si je interpretovali (Eccles & Wigfield, 2002).

3.5 Seminární práce jako příležitost pro rozvoj prezentačních dovedností

V posledních dvou dekadách se dostávají do popředí zájmu výuky a výzkumu i takzvané měkké dovednosti, které jsme vyhodnotili jako dodatečné faktory, které zvyšují hodnotu

seminární práce v očích studentů. Děje se to v souvislosti s proměňujícími potřebami trhu práce, které podmiňují profesní úspěch měkkými dovednostmi, jako jsou komunikační dovednosti, týmová spolupráce, sociální dovednosti a kreativita. Jak upozorňují Anthonyová a Garner (2016), vysoké školy musejí řešit otázky, jakými způsoby měkké dovednosti do výuky zakomponovat, jak je učit a jak je hodnotit. Výsledky jejich experimentální výuky u studentů ekonomického zaměření (N= 55, různé ročníky) ukazují, že je třeba dovednosti učit více v konkrétních situacích než o nich pouze informovat nebo je předvádět. Studenti velmi dobře vnímají, že měkké dovednosti jsou obtížněji osvojitelné ve srovnání s poznatky, a vyžadují více času a praktického nácviku. Autoři uzavírají, že rozvoj měkkých dovedností je třeba integrovat do výuky spíše než je učit jako paralelní kurzy. Jejich hodnocení může představovat další obtíž, protože některé z nich jsou z didaktického hlediska hůře analyzovatelné, a tím pádem i měřitelné.

Ústní prezentace se jeví jako logické zapojení seminární práce do výuky, které navíc podporuje rozvoj prezentačních dovedností, jak o tom hovoří Murillo-Zamorano a Montanero (2018). Ústní prezentace jako forma komunikace obsahu směrem k publiku patří k ceněným dovednostem i mimo prostředí ekonomiky, ale zároveň patří k úkolům, které jsou nejvíce obávané a nejméně vyhledávané. Zejména to platí pro studenty, kteří zkušenosti teprve získávají. Zásadní roli v těchto situacích hraje forma zpětné vazby, která slouží k lepšímu pochopení zásad ústní komunikace s publikem, zpracování obsahu do přehledné struktury, výběru relevantních poznatků, srozumitelná a přesvědčivá formulace argumentů a závěrů a schopnost zaujmout publikum. Takové cíle by měla podle autorů sledovat výuka prezentačních dovedností, a z nich odvozená kritéria hodnocení, kde je třeba kombinovat se zpětnou vazbu, kterou podává učitel, a se zpětnou vazbou, kterou podávají vrstevníci.

Snaha o zapojení nácviku prezentačních dovedností vede některé učitele dokonce k tomu, že věnují významnou část hodin ústním prezentacím. Tomsett and Shaw (2014) konstatují, že taková výuka nemusí nutně vést ke spokojenosti studentů, právě naopak může být zdrojem nudy, pasivity a pocitu plýtvání časem u studentů, kteří prezentace svých vrstevníků sledují. Autoři zjistili, že příčinou neoblíbenosti výuky založené na studentských prezentacích je nízká kvalita obsahu a zpracování poznatků, nezvládnutý rozsah a minimální schopnost předávat učivo srozumitelnou formou. Studenti se domnívají, že využívání studentských prezentací neslouží efektivně k předávání nových poznatků, protože prezentující studenti jsou nezkušení odborníci, nezkušení pedagogové a nezkušení řečníci. Studenti dále prohlašují, že lépe pochopí látku od učitelů než od svých

spolužáků, a dokonce to někteří studenti považují za způsob, jakým si učitelé usnadňují výuku. Jde sice o dílčí výsledky studie malého rozsahu ze specifického prostředí malajsijské univerzity (1. ročník, ekonomické zaměření, jazyk výuky angličtina), ale naznačuje, že takto pojímaná výuka může být studenty vnímaná jako vysoce problematická zvláště v počátcích studia, kdy studentům chybí oborový rozhled, sebedůvěra a přiměřeně rozvinuté prezentační dovednosti.

Nadužívání studentských referátů ve výuce kritizuje též Biggs a Tangová (2011, s. 52). Ti označují postoj takových akademiků za „cynický“, protože ho obhajují nadměrnou pedagogickou, badatelskou a administrativní zátěží nebo svalují vinu na nízkou kvalitu ústního projevu studentů a potřebou ho cíleně procvičovat. Kritické připomínky ke způsobu využívání powerpointových prezentací formuluje rovněž Roberts (2018), který je považuje za pasivní způsob předávání poznatků podporující povrchný přístup k učení.

Že je důvodem nezájmu studentů o prezentace vrstevníků jejich nízká kvalita, připouští i Eliášová (2012), která analyzovala strukturu prezentací v bakalářském studiu závěrečného ročníku studia napříč ekonomickými obory a zjistila obdobné nedostatky, jaké se nacházejí u písemných seminárních prací. Konkrétně se jedná o tendenci prezentovat teoretické poznatky, definice, klasifikace a fakta na úkor interpretace výsledků, hledání souvislostí a argumentací. Všimá si toho, že některé prezentace reprodukují převážně teorii a zaměřují se na méně podstatné detaily, dělají časté a zdlouhavé odbočky od hlavního tématu nebo připomínají všeobecně známé poznatky.

Jiní autoři, například De Grez et al. (2009) experimentálně ověřili, že lepší výsledky se dostávají, pokud studenti dostávají pestrou multimediální výuku specificky zaměřenou na osvojování prezentačních dovedností prostřednictvím analýzy modelových situací (N=57, 1. ročník, ekonomické zaměření, předmět psychologie). Vliv zpětné vazby na zlepšení prezentačních dovedností se sice nepodařilo spolehlivě prokázat, ale studenti vyjádřili spokojenost, že dostávali zpětnou vazbu z vícero zdrojů, včetně vrstevníků, což je postavilo do centra učení. Navíc byly prezentace velmi krátké (3 minuty), což přispělo k větší dynamice učení prostřednictvím zapojení studentů do procesů hodnocení, a posílilo tím prvky autonomie učení.

Podobně i autorka této dizertační práce (Mičinová, 2019) navrhuje k nácvičku struktury ústní prezentace využít formát mini-prezentací a vrstevnickou zpětnou vazbu. Tento formát neslouží primárně oborové výuce, ale výuce prezentačních dovedností a poskytování a přijímání zpětné vazby. Krátká forma nutí studenty, aby svá vystoupení pečlivě strukturovali, a na reprodukování teoretického obsahu nezbyvá prostor. Výstupy

působí dynamičtěji, což zamezuje vzniku pocitu plýtvání časem. K zajištění úspěšnosti je třeba, aby moderující učitel pomohl skupinám stanovit kritéria kvalitní prezentace a ukázal, jak podávat konstruktivní kritiku, která nebude snižovat vědomí sebeúčinnosti u prezentujících studentů.

3.6 Seminární práce jako projekt

Komplexním typem seminárních prací jsou ve vyšších ročnících studia projektové práce, jak se často označují některé semestrální nebo ročníkové práce. Jejich cílem je integrovat znalosti a dovednosti získávané v rámci jednoho nebo více předmětů předchozího studia do řešení problému nebo vytvoření produktu, jak je to časté v ekonomicky zaměřených oborech studia. Projekt je navázaný na teorii získávanou v přednáškách a slouží k upevnování učiva a rozvoji souvisejících dovedností ve cvičeních a seminářích.

Příkladem dobré praxe je analýza projektu pro studenty managementu pregraduálního studia (Helms, 2014). Cílem projektu bylo ověřit, jak fungují v praxi procesy zajišťující spokojenost zákazníků. Studenti kontaktovali konkrétní firmu, analyzovali případy řešení reklamací, posuzovali jejich efektivnost a v závěru připravili návrhové řešení pro danou firmu. Součástí projektu byla i písemná dokumentace včetně návrhu projektu, zpráv o jeho realizaci, kompletní písemné komunikace s firmou a dotčenými zákazníky formulace návrhového řešení. Výstupy projektu studenti prezentovali v krátkých pětiminutových prezentacích, po nichž pak reagovali na dotazy z pléna.

V dotazníkovém šetření studenti vyjádřili spokojenost s touto metodou výuky, kterou považují za přínosnější než jen samotné přednášky nebo studium odborných textů. Rovněž považovali projekt za přínosnější formu získávání hodnocení ve srovnání s běžným písemným testem. Stejně kladně hodnotili i metodu a obsah učení, které jim pomáhají lépe pochopit procesy řízení kvality v praxi a uvědomit si význam zpětné vazby zákazníků pro úspěšnost firmy. Navíc studenti deklarovali i změnu postojů vůči hodnocení stížností zákazníků a způsobu komunikace mezi firmou a zákazníky, takže došlo v rámci projektu i k přehodnocení postojů studentů ke způsobům profesní komunikace. Bylo zjevné, že projekt zvýšil i výsledky učení v závěrečném písemném testu oproti minulosti až téměř o 25 %. Nezanedbatelným přínosem jsou i vedlejší efekty, jako je osobní zkušenost z realizace projektu včetně humorných zážitků, které oživily závěrečné prezentace. Projekt přinesl i navázání spolupráce, protože některé firmy projevíly zájem o účast na dalších projektech, pozvaly studenty na exkurzi do svých provozů a seznámily je na místě

s procesy zajišťování kvality.

Z tohoto stručného popisu efektů projektu vyplývá, že seminární práce typu projekt jsou typem úkolu, který vytváří prostředí pro vysoce individualizované, komplexní a intenzivní učení, které podporuje hloubkový přístup k učení i orientaci na splnění reálného úkolu s unikátním zadáním. Prostor pro využití povrchového přístupu k učení se radikálně omezuje, stejně tak se tu nevytváří prostor pro plagiátorství. Studenti se sice mohou inspirovat předchozími projekty, ale tato inspirace je pouze metodologickou pomůckou, která pomůže méně samostatným studentům ve zpracování náročného úkolu.

3.7 Týmová spolupráce jako dovednost

Týmová spolupráce jako formát zpracování seminárních úkolů není automaticky přínosem pro všechny procesy učení. Její efekty ovlivňují mnohé faktory, a pokud nejsou uspokojivě zajištěny, může vést týmová spolupráce ke zklamání a negativnímu postoji jak na straně učitelů, tak studentů. Výsledky mnohých studií docházejí k závěru, že k efektivní týmové spolupráce je třeba, aby byli učitelé proškoleni v dynamice skupinové práce a monitorovali průběžně výsledky pracovních skupin (Volkov & Volkov, 2015).

Ale ani znalost dynamiky skupinové práce často nestačí k zajištění uspokojivých výsledků. Problémy nastávají, když se v týmu setkávají studenti s odlišnými přístupy k učení, takže dochází podle Lovaše (2019) k sociálnímu zahálení (*social loafing*) nebo ke konfliktům ohledně dělení činností a zodpovědnosti za jejich plnění. Aggarwalová a O'Brienová (2008) poznamenávají, že ke konfliktům může docházet i kvůli internacionálnímu složení skupiny a odlišným kulturním vzorcům chování a komunikace. Příčinou selhávání může být i příliš velký počet členů týmu nebo nedostatek organizačních dovedností při koordinaci aktivit a vzájemné komunikaci v rámci skupiny. Kapitolou samou pro sebe jsou obtíže při hodnocení týmové spolupráce především v těch skupinách, v nichž spolupráce není vyrovnaná.

Jako příklad méně efektivní týmové spolupráce uvádějí Riebeová et al. (2016) společné eseje a seminární práce. Argumentují tím, že sladit více částí textu od odlišných autorů bývá pro některé členy skupiny obtížné a frustrující. Navíc, v reálném životě se takové úkoly vyskytují zřídka, protože formulace textu je svěřena jedné osobě a za výsledky odpovídá vedoucí týmu. Na tento fakt se při organizaci společné kompozice zapomíná, což může vést k nízké kvalitě a konfliktům mezi členy skupiny. Stejně tak chybí skupinám pravidla pro řešení odpovědnosti za dílčí činnosti, a pokud nejsou nastavena a odsouhlasena předem, je obtížné zavádět je do praxe za chodu.

Jak jsme viděli, týmová spolupráce bývá často užívána jako řešení, které má snížit studijní zátěž pro jednotlivce, ale kvůli řadě organizačních obtíží ji mohou studenti považovat za mnohem větší zátěž, než na začátku předpokládali. To může být překvapením i pro učitele, kteří nemají dostatečné zkušenosti s jejím využíváním, a může je to odradit od dalších pokusů. Proto by se k týmové spolupráci mělo přistupovat vždy s dobrou didaktickou a psychologickou přípravou.

3.8 Seminární práce a plagiátorství

V oblasti zpracování seminární práce jsme již výše zmínili některé nezdravé strategie, které souvisejí s nekorektním využitím zdrojů, a sociálním zahálením. Z podstaty nečestných praktik by se dalo očekávat, že se jejich intenzita zvyšuje v situacích, které jsou zátěžové, jako jsou rozhodující zkoušky, testy a seminární práce, jejichž výsledek ovlivní další budoucnost studia. Podle Walkera (1998, 2010) k nim překvapivě dochází v situacích, kdy takzvaně o nic nejde, ale student se rozhodne zjednodušit si práci a zkrátit cestu k výsledku práce.

Otázkou stále zůstává, proč k plagiátorství dochází. Walker (2010) upozorňuje, že studenti prvních ročníků se mohou dopouštět podvodného jednání spíše z neznalosti, protože si dosud neosvojili normy akademické práce, nemají dostatečné sebevědomí v písemném projevu nebo trpí nadměrnými obavami z negativního hodnocení. Dalšími možnými příčinami může být nezáměr o daný předmět, výrazná vlastní ekonomická aktivita či zájmy ležící mimo oblast studia. Často se pak studenti domnívají, že se na jejich podvodné jednání nepřijde. Někteří mezinárodní studenti se mohou potýkat s nízkou úrovní kompetence v jazyce, v němž studují.

Ještě významnější otázkou je, jak plagiátorství lépe předcházet. Walker (2010) uvádí jako příklad výzkum experimentální výuky, která ověřovala vliv softwaru Turnitin na projevy plagiátorství v průběhu semestru. Studenti si mohli vyzkoušet, do jaké míry odhaluje Turnitin projevy plagiátorství a v jakých oblastech chybují, což mělo příznivý vliv na nižší výskyt plagiátorství v druhé zadané seminární práci. Walker (2010) upozorňuje, že Turnitin není samozřejmě antiplagiátorský software v pravém slova smyslu, protože pouze upozorňuje na shodu textu s jinými zdroji dostupnými na internetu nebo v databázi vložených textů. Posouzení výsledků je následně plně v rukou studenta či posuzujícího učitele. Přes uvedené nevýhody a výhrady části akademické obce se stal tento software velmi rozšířeným nástrojem k odrazování studentů k využívání nečestných praktik.

Výzkum Curtise a Tremayna (2019) na jedné australské univerzitě, kde se měřila úroveň plagiátorství v průběhu let 2004-2019, ukázal, že situace je ještě složitější. Učitelům se podařilo nejprve úroveň plagiátorství významně snížit, ale v posledních letech opět mírně stoupá v souvislosti s novým trendem, kdy si studenti kupují originální práce od jiných autorů a firem, které se na seminární práce specializují. Zaznamenaný trend je o to varovnější, že autoři sbírali data pro výzkum na základě vlastních výpovědí studentů o svém chování, takže lze počítat i s jistou odchylkou od reality, a to bohužel ve prospěch vyššího zastoupení podvodného chování. Studenti se měli vyjádřit k tomu, do jaké míry se dopouštějí podvodného chování v oblasti seminárních prací, nakolik jednotlivé typy³⁰ využívají a nakolik je považují za závažné. Méně studentů než v roce 2014 chápalo falešné parafrázování jako závažnou formu plagiátorství, naopak více studentů již vnímalo, že není možné předkládat své předchozí práce v jiných předmětech, aniž by se dopustili (byť částečně) podvodného chování.

Kromě explicitní výuky, která učí studenty rozpoznávat jednotlivé typy plagiátorství, vedou k prevenci i jiné cesty. Jak zdůrazňuje du Rocher (2018), neměli bychom zapomínat na využívání aktivních strategií učení a posilování sebeúčinnosti u studentů prostřednictvím úkolů, které nezvyšují nadměrně studijní zátěž. Ve výzkumu studentů na Londýnské univerzitě (v rámci předmětu psychologie v prvním ročníku studia) se du Rocher zaměřil na postoj k plagiátorství, který měřil Dotazníkem postojů k plagiátorství (*Attitudes Towards Plagiarism Questionnaire*, Mavrinac et al., 2010, cit. podle du Rocher, 2018). Výsledky výzkumu velmi dobře zapadají do rámce výsledků výzkumů prováděných v jiných kontextech terciárního vzdělávání. Negativní postoj k plagiátorství negativně koreluje s vysokou mírou sebeúčinnosti, orientací na cíl vzdělávání ve smyslu prohlubování znalostí a vlivu podnětného studijního prostředí, které zapojuje studenty do aktivit, v nichž posouvají své učení díky vlastnímu podílu na vytváření významu a souvislostí.

Obdobně se vyjadřuje Sowell (2018), který preferuje aktivní předcházení plagiátorství způsobem práce v kurzu a stanovováním takových témat pro seminární práce, které nelze snadno opisovat od jiných autorů nebo kompilovat prostřednictvím notoricky

³⁰ Typologie plagiátorství byla provedena podle Walkera (1998, s. 103). Rozeznává následující typy: Falešné parafrázování (*sham paraphrasing*) je použití originální formulace s uvedením zdroje, ale bez skutečného parafrázování. Neoprávněné parafrázování (*illicit paraphrasing*) neuvádí odkaz na citovaný zdroj. Doslovné kopírování textu (*verbatim copying*) bez uvedení odkazu na zdroj. Recyklování (*recycling*) znamená využití předchozí seminární práce pro účely jiného předmětu. Zcizené práce (*purlloining assignment*) zahrnují předložení celých prací nebo jejich významných částí bez vědomí původního autora jako vlastní autorské dílo. Smluvní práce (*ghost writing*) jsou získány od jiných autorů na základě finanční úhrady.

známé literatury. V tomto duchu slovenské autorky Kožaríková a Kaščáková (2020) referují o výzkumu na půdě ekonomické fakulty, který ověřoval výskyt plagiátorství před zavedením inovace témat seminárních prací v letech 2018-2019. Autorky analyzovaly 257 závěrečných projektových prací a v 54 % případů zaznamenali některou z forem plagiátorství a kompilačních strategií. Zjistily, že největší podíl kompilačních technik a plagiátorství připadá na témata, která jsou příliš široká, dobře známá a snadno dostupnou literaturou. Nízký počet nekorektního jednání naopak zaznamenaly u zadání, která byla zaměřena na řešení konkrétní situace z praxe, na řešení problému, jinými slovy u témat náročných na analytické dovednosti a práci s reálnými daty a informacemi. Na základě těchto zjištění dovozují, že učitelé mohou bránit plagiátorství již tím, jakým způsobem témata seminárních prací zadávají. Pokud budou nabízet témata, která jsou ojedinělá, protože se zaměřují na řešení konkrétního problému v praxi, omezí reálné možnosti nezdravých strategií.

Jak jsme v této poslední stručné podkapitole nastínili, plagiátorství je znakem nejasné studijní orientace, nízké motivace a snahy ušetřit čas, který je třeba vynaložit na zpracování seminární práce. K aktivnímu předcházení nekorektního jednání je třeba využít didaktické prostředky včetně explicitní výuky, která objasňuje, co plagiátorství obnáší. Efektivnější prevencí je, když seminární práce nabízejí stimulující úkoly vycházející z reálné praxe, které zvýší hodnotu úkolu ve vztahu k budoucímu profesní uplatnění, což podpoří motivaci studentů věnovat se úkolu s plným nasazením.

3.9 Shrnutí

Aby seminární práce podporovaly hloubkový přístup ke studiu, mělo by být zadání podle Biggse a Tangové (2011) sladěné s cíli učení a metodami hodnocení v souladu s principem konstruktivního propojení (*constructive alignment*). Zadání má být srozumitelné, autentické a kontextualizované, aby zvyšovalo hodnotu úkolu pro osobní rozvoj studenta. Má být i přiměřeně unikátní a náročné, aby přímo bránilo využití kompilačních technik, ale naopak podporovalo hloubkový přístup k učení a využití dovedností vyššího řádu, jak jsme viděli u seminární práce projektového typu.

Kritéria hodnocení je třeba předem jasně a srozumitelně vysvětlovat, ne pouze formálně deklarovat. Studenti potřebují příležitosti, v nichž se budou učit rozpoznávat znaky kvalitně zpracovaného úkolu. Seminární práce by neměly sloužit pouze k formálnímu sumativnímu hodnocení v předmětu, ale jako příležitost pro autentické učení, kde každý student rozvíjí své aktuální potřeby na základě aktuálně dostupných

dovedností a znalostí.

Seminární práce je rovněž zrcadlem aktuálního studentova přístupu ke studiu. Odráží například přechodové fáze ve studiu, ale i stav rozvoje akademických, stylistických a jazykových dovedností, motivaci ke zpracování úkolu, úroveň vnímání sebeúčinnosti a autorského sebevědomí. Seminární práce jako metoda výuky je s těmi jevy v dynamickém vztahu. Prostřednictvím seminární práce mohou studenti efektivněji rozšiřovat své znalosti a dovednosti, stejně tak ale mohou ztrácet jistotu, hledat bezpečnější cesty k jejímu splnění a uchýlovat se k pouhé reprodukci poznatků, aniž by nechali zaznít svůj hlas a názor.

V praktické části této dizertační práce se budeme věnovat analýze zkušeností učitelů a studentů na českých vysokých školách s využíváním seminární práce, a jak se v nich odrážejí rozmanité přístupy k výuce a učení. Pro doplnění poznatků z převážně zahraničních prací, které se staly hlavním východiskem pro koncepci této dizertační práce, se v následující kapitole zaměříme na rešerši domácích výzkumů vysokoškolského prostředí, které zamýšlený výzkum doplní, aby vznikl ucelenější obraz o postojích a studijním chování studentů a o výukových strategiích učitelů na českých vysokých školách.

4 Přístupy k učení v domácích výzkumech vysokoškolského výuky

V této kapitole zhodnotíme výsledky a podněty domácích pedagogických empirických výzkumů za poslední dekádu, tedy mezi lety 2010 až 2020,³¹ abychom zjistili, jakým směrem se ubírá výzkum v jednotlivých oblastech vysokoškolské didaktiky a do jaké míry odráží potřebu získat relevantní poznatky o současném chování studentů a jejich přístupech k učení jako zdroji poznání pro zkvalitňování výuky.

Výběr období je veden úvahou, že jde nejenom o období po zavedení Boloňské úmluvy do praxe českých vysokých škol, kdy se „uzavřela“ etapa jejich transformace a prohloubila integrace do mezinárodních vědecko-výzkumných struktur, ale zároveň došlo k intenzivní generační obměně a proměně akademického diskurzu (Šima, 2011).

Konkrétně jde v této přehledové studii o následující zjištění:

- 1) Jaké oblasti zkoumání přístupů ke studiu, studijního chování a metod vysokoškolské výuky jsou v českém badatelském prostředí tematizovány?
- 2) Jaké výsledky přináší pro další zkvalitňování výuky a vzdělávání na vysokých školách?

4.1 Kdo jsou dnešní studenti: proč a jak studují?

Jak studují dnešní studenti? Jak přistupují k plnění studijních povinností? Jak reagují na různé formy a metody výuky? To jsou základní otázky, na které je třeba v pedagogickém procesu reagovat, aby bylo možné zajistit kvalitu výuky v konkrétních kontextech vysokoškolského vzdělávání. Zároveň jsou takové poznatky významné i jako zdroj komplexních informací pro vytváření koncepce výuky v jednotlivých kurzech, pro jejich organizaci, rozvržení optimální studijní zátěže, volbu forem a metod výuky i pro nastavení

³¹ Tvorba této přehledové studie, volba kritérií výběru podkladů a jejich následné zpracování vychází metodologicky z Mareše (2013). Podklady k této studii pocházejí z rešerše literatury od předních českých publikačních zdrojů a časopisů, jako je *Aula*, *Orbis Scholae*, *Pedagogika*, *Pedagogická orientace* a *Studia paedagogica* od roku 2010 do roku 2020. K doplnění přehledu byla využita rešerše pravidelné konference České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV), která vydávala sborníky příspěvků až do roku 2015 (a poté již pouze sborníky abstraktů).

V souladu s doporučeními Mareše (2013) k metodice zpracování přehledových studií, byly některé získané podklady nakonec vyloučeny s ohledem na nízkou úroveň jejich metodologického zpracování, které bránilo posoudit validitu a reliabilitu jejich závěrů, nebo ohledem na nízký podíl empirického výzkumu studie ve srovnání s ostatním textem. Zároveň je třeba výsledky této studie vnímat se všemi omezeními, jimiž je tato rešerše zatížena. Především nemůže být v žádném ohledu vyčerpávající, protože nezachycuje veškeré publikační možnosti badatelů, kteří se věnují vysokoškolské pedagogice a didaktice, potažmo přístupům studentů ke studiu. Specifickou oblastí jsou zcela jistě oborové didaktiky dané rozmanitostí vysokoškolských oborů. Ještě větším specifickým je pak výuka cizích jazyků na vysokých školách pro nefilologické obory, která ale styly učení aplikuje na specifickou doménu osvojování jazyka prostřednictvím svěbytných strategií učení (Lojová a Vlčková, 2011). K dalšímu omezení patří publikační možnosti autorů v zahraničních zdrojích, které nebylo v silách této studie zachytit, přestože bibliografie autorů vybraných článků byla podrobena vlastním ověření prostřednictvím univerzitních webových stránek.

podmínek získávání hodnocení a naplňování cílů stanovených kurikulem.

Díky pravidelnému celoevropskému sociologické šetření EUROSTUDENT, které se opakuje každé čtyři roky a zabývá se vyhodnocením postojů a životních podmínek studentů v bakalářských a magisterských studijních programech, máme k dispozici bohatá data, která na mnohé výše uvedené otázky odpovídají. Poslední ucelená a komentovaná zpráva o tomto výzkumu pochází z roku 2016 (Vltavská a Fischer).³² Do šetření se zapojilo 16 653 studentů z veřejných i soukromých vysokých škol s relativně vyváženým podílem respondentů různých forem studia, věku i pohlaví.³³ V této kapitole uvádíme pouze vybrané závěry, které souvisejí s popisem studijního chování studentů, motivací ke studiu a spokojeností s volbou a kvalitou studia.³⁴

Nejdůležitějším faktorem, který hraje roli při výběru vysoké školy, je zájem o obor nebo snaha získat kvalifikaci, pro niž je potřebné absolvovat vysokoškolské studium. Zpětně hodnotí kladně svoji volbu pouze dvě třetiny studentů. Pro zhruba čtvrtinu studentů je významným faktorem prestiž oboru nebo školy, finanční dostupnost studia a šance na přijetí.

Považujeme za příznačné pro tuto dobu, že téměř čtvrtina studentů v minulosti neúspěšně ukončila vysokoškolské studium kvůli nespokojenosti s výběrem nebo náplní studia (celkem 45 %). Podobně vysoké procento studentů uvádělo jako důvod náročnost studia (38 %). S kvalitou výuky bylo nespokojeno pouze 20 % studentů.

Socioekonomicky významný je faktor zaměstnanosti studentů. Téměř 40 % studentů v prezenční formě má nějaký příležitostný pracovní poměr. Důvodem je potřeba získat finance k živobytí nebo získat pracovní zkušenosti. Studenti prezenční formy se věnují studiu v průměru 33 hodin týdně (z toho samostudiu pouze 4 hodiny týdně), v zaměstnání tráví kolem 17 hodin týdně. Téměř polovina studentů by chtěla více času na samostudium, druhá polovina by ho chtěla věnovat zaměstnání.

Tři čtvrtiny studentů jsou spokojeny s materiálním zajištěním výuky, ale jenom polovina je spokojena s nabídkou předmětů. Studenti jsou výrazně spokojeni s výukou, která využívá interaktivní a multimediální metody. Téměř polovině studentů vyhovuje nebo spíše vyhovuje přednáška s monologem, ale pouze 35 % je spokojeno nebo téměř

³² Další šetření EUROSTUDENT VII proběhlo opět v červnu 2019 a výsledky jsou k dispozici na webové stránce šetření <https://eurostudent.csvsdata.cz/application.html>

³³ Šetření nepracovalo s přísně reprezentativním vzorkem, ani s náhodným výběrem. Studenti byli osloveni prostřednictvím studijních oddělení všech vysokých škol v České republice a odpovídali na základě dobrovolnosti.

³⁴ Mezi odlišnými typy zaměření škol a mezi formami studia existují někdy překvapivě výrazné rozdíly, a proto byly pro účely této studie vybrány průměrné hodnoty. U otázek, na které účastníci výzkumu mohli uvádět více odpovědí, se ve výsledcích uvádějí relativní četnosti.

spokojeno s výukou v systémech LMS (např. Moodle).

Výsledky šetření EUROSTUDENT VI (2016) přinášejí mnoho podnětných informací, které umožňují lépe pochopit přístupy studentů k vysokoškolskému studiu a důvody jejich chování, zároveň ale vyvolávají řadu dalších otázek, které vyžadují doplnění a další zkoumání. Například studenti sice oceňují, že výuka má značný interaktivní charakter, otázkou ale zůstává, co pro ně znamená interaktivní výuka: zdali si pod tímto pojmem představují diskusní model výuky, týmovou a projektovou výuku nebo výuku doprovázenou videi a promítanými obrázky, jak to znají ze základní a střední školy.

Další otázkou, kterou se šetření nezabývá, je realita online výuky. Přes obrovské prostředky a úsilí vynaložené na tvorbu podpůrných nebo samostatných kurzů prostřednictvím LMS systémů, zpětná vazba od studentů není ani trochu uspokojivá. V oblasti výuky prostřednictvím LMS by bylo třeba ověřit, nakolik je tato forma studia aktivizující a nakolik je schopna zajistit efektivní přenos poznatků, aniž by se očekávala pouhá reprodukce učiva.

4.2 Jak se začínající studenti adaptují na vysokoškolské studium

Jestliže jsme výše ve zprávě EUROSTUDENT VI (2016) zaznamenali vysoký podíl netradičních studentů, kteří se z rozmanitých důvodů znovu vrací na vysokou školu, jeví se jako velmi významná studie Dejmalové (2015), která se zaměřuje na adaptaci studentů prvních ročníků bakalářského studia na Filozofické fakultě Západočeské univerzity. V souladu s výsledky ankety mezi studenty a na základě analýzy snímků studijního týdne vidí Dejmalová náročnost tohoto přechodu v absenci průběžné kontroly studia, ve značném podílu samostudia a v nepřipravenosti nebo neochotě přizpůsobit své dosavadní studijní návyky ze střední školy nárokům vysokoškolského studia.

Ve světle těchto výsledků, které dokládají náročnost adaptace na vysokoškolské studium, se pak jeví o to významnější využívat ve výuce přechodové strategie, které částečně vycházejí ze zvyklostí střední školy, dokud se u studentů nezformují nové studijní návyky vhodné pro vysokou školu. Dejmalová předkládá doporučení podle zahraniční práce Nounise et al. (2006, cit. podle Dejmalové, 2015), kteří doporučují, aby učitelé strukturovali práci do menších celků, zadávali průběžně úkoly k samostudiu a kontrolovali výsledky pomocí krátkých, ale častých testů. Dále se podle nich vyplatí, aby učitelé vysvětlovali význam zadaných úkolů a poskytovali studentům příklady, které ilustrují, jaké kroky jsou třeba učinit ke splnění úkolů.

K dalším přechodovým strategiím učení patří i to, že studenti neváhají využít

znalostí skrytého kurikula, aby si vytvářeli situačně-specifické taktiky, které jim umožní plnit studijní povinnosti. Mezi běžné taktiky patří zjišťování informací o náročnosti či přisnosti konkrétního vyučujícího a jeho předmětu, o podmínkách udělování zápočtu, o skladbě testových otázek, ale i sdílení předchozích testů a upozornění, na co je daný vyučující citlivý. Dejmalová ve své pozdější práci cituje Ondrejkooviče (1997, cit. podle Dejmalová, 2018), který tvrdí, že studenti se k těmto strategiím uchylují častěji, když cítí, že pracují pod časovým tlakem, nemají jasnou představu, co obnášejí požadavky hodnocení v jednotlivých předmětech, a když se nemohou opřít o předchozí zkušenost. Projevy přechodových strategií jsou opakovaně potvrzovány závěry obdobných studií jak u nás, například Šmídová (2019), tak i v zahraničí (Kyndt et al., 2017).

4.3 Jak si vysokoškolští studenti organizují studium

Hlouběji se osobní organizací vysokoškolského studia zabývá rovněž Dejmalová (2012, 2018). Na základě vlastního široce pojatého výzkumu dovozuje, že vysokoškolské studium pro část studentů „zaujímá stále menší prostor a význam ve prospěch vlastní ekonomické aktivity, osobních zájmů a volnočasových aktivit“ (2018, s. 68). Výsledky kvantitativně-kvalitativního výzkumu získané analýzou studijních plánů, dotazníků a rozhovorů se studenty na Filozofické fakulty Západočeské univerzity ukázaly, že nároky na studium a jeho formy se výrazně liší i podle oborů a jsou podchyceny ve studijních plánech.

Například studenti filologického oboru preferují kontaktní výuku³⁵ a samostudium se odehrává především v prostředí informačního systému prostřednictvím testových úloh. Naopak studenti sociologie mají za povinnost zpracovávat četbu odborné literatury a studenti mezinárodních vztahů mnohem častěji (než ostatní) zpracovávají písemné seminární práce formou eseje. Pokud jde o časovou náročnost studia, studenti uvádějí, že se zpravidla připravují 2–3 hodiny týdně. Intenzita značně stoupá až na několik dní před zkouškou, která mívá zpravidla charakter písemného testu. Opět se lze setkat s výraznými rozdíly mezi obory.

Závěrem shrňme, že čas, který studenti věnují samostudiu, a jeho obsah a forma mohou být indikátorem přístupů k učení a ukazovat na strategie, které jsou využívány k získávání hodnocení. Strategie mohou být hloubkové, pokud jde o studium primárních odborných zdrojů a zpracování seminárních prací, pokud jsou zadané aktivizujícím způsobem. Strategie mohou být i výkonové a organizační/utilitární, pokud studenti využívají k přípravě na zkoušky uzavřené testové úlohy. Obecně vzato, uváděné množství

³⁵ Kontaktní výuka je na Západočeské univerzitě nepovinná.

času potřebné na samostudium se nám jeví jako dosti nedostatečné, aby mohlo vést k hlubšímu poznání zákonitostí oboru a vytváření si mezioborových souvislostí, ale pohybuje se v průměru, který zjistila i analýza EUROSSTUDENT VI (2016).³⁶

4.4 Jak studenti využívají studijní materiály

Na konkrétní přístupy k učení se zaměřila Sikorová a Červenková (2015), které provedly šetření u 299 studentů učitelských oborů pedagogické a přírodovědecké fakulty Ostravské univerzity. Ověřovaly jednak přístupy k učení (hloubkový, povrchový a výkonový) prostřednictvím standardizovaného dotazníku ASSIST³⁷ a zároveň se vlastním dotazníkem ptaly na to, jaké materiály studenti používají k přípravě na zápočty a zkoušky.

Výsledky upozorňují, že studentům často stačí k přípravě na zkoušky vlastní poznámky nebo hromadně zpracované okruhy učiva. Během studia čtou málo odborné články, studují většinou ze skript a didaktizovaných materiálů spíše než z monografií, které jsou typičtější pro magisterské studium. Autorky poukazují na fakt, že sami učitelé nabízejí studentům své powerpointové prezentace, a tím podporují u studentů povrchový přístup ke studiu. Na jedné straně sice vycházející vstříc těm, kteří se nemohou přednášek zúčastnit, na druhé straně tím navozují dojem, že takové materiály plně dostačují pro osvojení učiva.

Aby didaktizované materiály ve výuce skutečně plnily účel, pro který jsou vytvářeny, tj. aby omezily psaní doslovných poznámek a ušetřily čas, který je možné věnovat problémovým úkolům a diskusím, musely by být didakticky zpracovány spíše ve formě úkolů než ve formě krátkých textů a odřázek, které postrádají formulaci vztahů a souvislostí, jak to doporučují například Biggs a Tangová (2011). Autorky sice nezkoumaly, v jaké didaktické kvalitě jsou powerpointové materiály zpracovány, nicméně vyvozují, že jsou to materiály, které nemohou vést k hloubkovému učení, protože text, který se skládá z odřázek, bez jazykově vyjádřených souvislostí, neumožňuje přesně nastolovat vztahy a souvislosti mezi jevy oproti souvislému textu. Na závěr apelují, abychom „vedli studenty k systematické práci s kvalitními odbornými zdroji a abychom dokázali tyto zdroje sami vytvářet“ (Sikorová & Červenková, 2015, s. 312).

Výzkum Sikorové a Červenkové (2015) otevřel řadu dalších otázek, které by si zasloužily další zkoumání prostřednictvím rozhovorů a dalších výzkumných metod. Chybí nám informace, jak studenti pracují s takto upravenými a didaktizovanými texty v powerpointových prezentacích a jaká je jejich efektivita, nebo do jaké míry vedou ke

³⁶ Šetření EUROSSTUDENT VII již otázku na samostudium neobsahuje.

³⁷ Autorem dotazníku ASSIST je Entwistle et al., 2006.

skutečnému porozumění učivu či podporují vytváření zjednodušených závěrů. Odpovědi na tyto otázky by pomohly zjistit, jak by měla být zpracovávána skripta a obdobné didaktizované materiály, které usnadňují porozumění tím, že vytvářejí kostru poznatkové báze.

4.5 Jaké formy prezentace učiva studenti preferují

K problematice výukových materiálů se vyjadřuje i Klement (2015), když konstatuje, že výuka na vysoké škole se stává multimediální ve smyslu zapojení nejrůznějších forem prezentace učiva, z nichž se velká část může stát součástí e-learningu jako studijní opory v LMS systémech. V praxi to znamená, že student již není odkázán na klasické přednášky a semináře, vedení si vlastních poznámek či jejich sdílení se spolužáky, ale má k dispozici širokou škálu možností, které pomohou doplnit chybějící učivo nebo ověřit, nakolik danou látku zvládl.

Na základě výzkumu u 170 studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého (strukturou odpovídající složení studentů) a za využití metody sémantického diferencíálu došel Klement ke zjištění, že většina studentů preferuje obrazovou informaci (prezentace, grafy a videa) před textovou podobou (učebnice, skripta, monografie, poznámky). Naopak přednášku a diskusi preferují studenti více než samostudium prostřednictvím e-textů. Dále studenti dávají přednost on-line komunikaci (e-maily, vzkazy v LMS) před osobním rozhovorem s tutorem, který považují za náročnější. Za nejsnadnější formu učení považují mluvené slovo (např. přednáška), nejobtížnější se jim jeví jednoznačně samostudium.

Klement nevyvozuje z těchto výsledků žádné implikace pro metody a formy vedení výuky, ani nepředkládá hypotézy o důvodech, které k tomu vedou, nebo jaké to může mít dopady na kvalitu výuky a výsledky vzdělávání. Nicméně se nabízí otázka, jaké je postavení samostudia v jednotlivých oborech vzdělávání a zdali deklarovaná neoblíbenost samostudia nesouvisí obecně s přístupy k učení, jak vyvozují mnohé zahraniční šetření (např. Lake et al. 2017). Obdobně bychom mohli uvažovat o korelaci mezi receptivním způsobem přijímání učiva (např. hromadná přednáška) a povrchoвым přístupem k učení, který preferuje co nejsnadnější cestu k získávání poznatků a průchodu studiem.

Jak vysvětluje Biggs a Tangová (2011), pro studenty s nejasnou studijní orientací nebo utilitárním/strategickým přístupem ke studiu, v němž sledují pouze získání vysokoškolského diplomu či oprávnění vykonávat profesi, je snazší odsedět si přednášky, zapsat si poznámky a pak se je naučit na zkoušku, místo aby investovali čas a úsilí do práce s textem, který je vždy obsahově hutnější a terminologicky náročnější, než tomu

bývá u přednášky nebo semináře. Faktor úsilí se zdá být zjevný, jak to ostatně dokládají mnohé zahraniční studie, které zkoumaly přístupy a strategie studentů k učení (Entwistle, 2018).

Vezmeme-li v potaz, že samostudium tvoří charakteristickou a obsahově významnou část vysokoškolského studia (Vašutová, 2002), které obnáší práci s textem, což je zároveň studenty vnímáno jako nesnadné kvůli nárokům na osobní disciplínu a organizaci práce (viz výše Dejmalová, 2015, 2018), lze jak samostudium, tak samotnou práci s textem hodnotit jako jeden z indikátorů kvalitní výuky a úspěšného studia.

4.6 Inovace koncepce státní zkoušky

Propojení cílů výuky, metod a forem výuky s metodami a formami hodnocení je v literatuře jednoznačně považováno za základ dobré vysokoškolské výuky (Ramsden, 1992). O to významnější se jeví toto propojení u závěrečných zkoušek. Článek týmu autorek Stuchlíková et al. (2014) předkládá evaluaci nové koncepce státní zkoušky z pedagogiky a psychologie na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity, která oproti minulosti obsahuje i analýzu pedagogické situace. Cílem této části zkoušky je, aby studenti prokázali schopnost propojit teoretické poznatky s reálnou situací, kterou zažili během své pedagogické praxe. Autorky zkoumaly, nakolik je úkol pro studenty obtížný. Výsledky ukázaly, že nejnáročnější je pro studenty analyzovat konkrétní situaci z pohledu teorie, tj. zařadit ji do příslušné oblasti teorie, pojmenovat ji správnou terminologií a navrhnout řešení vycházející z příslušných teoretických modelů. Nejsnadnější se jeví popis stavu a vstupní reflexe. Autorky neuvádějí, zda jsou analýzy pedagogických situací běžnou součástí metod práce v semináři, ale považují tuto novou součást hodnocení za přínos, protože přibližuje zkoušku z pedagogiky a psychologie budoucí praxi absolventů učitelských oborů a opět podporuje hloubkový přístup ve výuce, který se neomezuje na reprodukci učiva, ale vede k pochopení problematiky, k prohlubování dovednosti aplikovat teorii na reálnou situaci, predikovat další vývoje a navrhnout pedagogické intervence.

4.7 Diplomové práce jako zrcadlo přístupů studentů k učení

Součástí závěrečných zkoušek je i zpracování a obhajoba kvalifikační práce jako završení studia. Kolektiv autorů (Mouralová a kol., 2015) s primárně sociologickým záměrem zkoumal diplomové práce dvou příbuzných programů veřejné politiky. Jejich cílem bylo zjistit, nakolik se vývoj koncepcí obou oborů odráží v charakteru a úrovni zpracování diplomových prací. Mimo prvotní plán autoři podchytili rozmanitost prací podle ambicí studentů a jejich vedoucích.

Diplomová práce může být pojímána jako „samostatný tvůrčí počín“, který demonstruje, nakolik student ovládl svůj obor a dokáže o něm kriticky uvažovat (Mouralová a kol., 2015, s. 54). Studenti si zpravidla témata vybírají sami a ta odrážejí jejich autentické zájmy nebo budoucí profesní zaměření. Práce vedou zpravidla interní akademici. Druhým typem je diplomová práce koncipovaná jako kvalifikační výstup. Nápadná je uniformní struktura, témata jsou širěji koncipovaná, zdroje literatury vycházejí ze společného souboru základní literatury. Celkově se jejich autoři nepouštějí na tenký led méně zažitých postupů. Práce typicky vedou začínající akademici. Třetím typem jsou diplomové práce napsané jako nezbytný požadavek na ukončení studia. Zaměření, cíle a metodologie je spíše volné povahy a zdá se, že stačí, když student vyprodukuje vlastními silami text, který má potřebnou délku, a využije alespoň minimálně stanovené množství zdrojů.

Vytvořená typologie diplomových prací podle nás nápadně kopíruje přístupy k učení. První typ (samostatný tvůrčí počín) odpovídá charakteristice hloubkového přístupu k učení, druhý (kvalifikační výstup) je přístup utilitární/strategický, který využívá maximum metodické podpory, aby splnil zadání. Třetí (nezbytný požadavek na ukončení studia) lze označit za povrchový, protože se soustředí na splnění požadavků s minimálním úsilím, tj. na reprodukci teoretických poznatků, aniž by se pokoušel o hledání hlubšího pochopení souvislostí a interpretaci dat. Obdobně je podle nás možné kategorizovat i úroveň zpracování seminárních prací, které se svým charakterem blíží kvalifikačním pracím. Jak uvádí McEwan (2017, s. 501), seminární práce funguje jako „zvětšovací sklo“ přístupů k učení. Dokáže vykreslit velmi přesný obraz o strategiích, které student pro úspěšný průchod studiem využívá.

4.8 Interakce přístupů k výuce a přístupů ke studiu

Jako doklad platnosti závěrů, k nimž dospěly předchozí studie o přístupech studentů k učení v českém vysokoškolském prostředí, slouží i výpovědi samotných vysokoškolských učitelů. Zachytila je kvalitativní studie vedená týmem badatelů z Masarykovy univerzity (Šedřová a kol., 2016), kteří provedli analýzu 19 rozhovorů se začínajícími učiteli s délkou kariéry do 5 let a s nadprůměrným hodnocením kurzů. Přestože cílem studie byla snaha najít vztah mezi sebepojetím učitelů a jejich pojetím dobré výuky, z citovaných sdělení lze odvodit i mnohé další poznatky, které ukazují, že učitelé uvažují o strategiích výuky jako o reakci na strategie učení a chování studentů. Autoři je sice neanalyzují, ale pro účely tohoto přehledu se pokusíme jejich výsledky

interpretovat opět pohledem teorie přístupů k učení a propojit je s výše diskutovanými českými výzkumy.

Zatímco Sikorová a Červenková (2015) zjistily, že se studenti pro zvládnání učiva a přípravu na zkoušky raději spoléhají na materiály, které jim poskytují učitelé například ve formě prezentací, v této studii z Masarykovy univerzity (Šedřová a kol., 2016) nacházíme jedno z možných odůvodnění volby této strategie. Jak uvádějí začínající učitelé, cítí zodpovědnost za předávání správných, úplných a zároveň aktuálních poznatků. Jejich cílem je poskytnout studentům ucelený materiál ke studiu a kompenzovat například nedostatek srozumitelného a dostupného vědeckého textu, který by odpovídal požadavkům kurikula, nebo chtějí suplovat výuku, kterou studenti zameškají, uceleným přehledem. Tím ale přebírají zodpovědnost za ty studenty, kteří z různých důvodů nedocházejí na přednášky, a zároveň tuto možnost legitimizují, když dávají najevo, že je taková praxe tolerovatelná. Umožňují tím studentům přistupovat ke studiu jako ke strategii, tj. volit takové způsoby studia, které jim umožní ho úspěšně plnit, aniž by museli vynaložit více času či úsilí na zvládnání obsahu výuky, a bez toho, že by si museli sami vytvářet vlastní pojmové mapy a nacházet souvislosti na základě studia primárních zdrojů. Tato strategie vede k povrchovému přístupu ke studiu, protože studenti mohou chápat výtah z přednášky jako obsah, který se stačí „nabiflovat“ a poté u zkoušky reprodukovat, ať už v podobě písemného testu nebo ústního zkoušení.

Usnadňováním studijních povinností ale učitelé bezděčně přistupují na pravidla hry, kterou hrají studenti, když vyjadřují ve studentských evaluacích spokojenost či nespokojenost s kvalitou poskytovaných materiálů do výuky, jako by to byla povinnost vyučujících zajistit jim úplné a vyčerpávající zdroje studijních materiálů, protože vycházejí z přesvědčení, že vzdělání je něco, co mají dostávat „naservírované na stříbrném podnose“, stačí jen vzít, vstřebat a odprezentovat (Biggs a Tangová, 2011, s. 4).

Přístupy k učení jsou rovněž posilovány změnami, kterými prošlo vysokoškolské vzdělávání v Evropě po implementaci Boloňské dohody a které rozdělilo předchozí souvislé studium na bakalářskou a magisterskou úroveň. Tím bylo umožněno, aby do vysokoškolského vzdělávání vstoupilo široké spektrum studentů, kteří by dříve o vysokoškolském vzdělání neuvažovali nebo by ho v celé jeho délce nezvládli (Vašutová, 2002; Pabian, 2008; Biggs & Tang, 2011). Na to reaguje výuka na vysokých školách mezi jiným i tím, že usnadňuje přístup k získávání studijních materiálů a zdrojů v mnoha různých podobách včetně studijních opor dostupných např. v systémech Moodle, na druhou stranu tím posiluje tyto zvyklosti do podoby normy, aniž by rozlišovala kvantitu

materiálů od kvality jejich didaktizace.

Další výzvou pro začínající učitele je podle Šed'ové a kol. (2016, s. 25) pocíťovaná potřeba učinit výuku zábavnou a snáze stravitelnou, „aby jí studenti věnovali dostatečnou pozornost a byli motivováni se učit“. Evidentní je tu obava učitelů, aby kognitivní zátěž neodradila některé studenty v prvních ročnících od dalšího studia, proto je třeba „zabalit ji do obalu zábavy, která celý proces příjemní“ (s. 25). Učitelé si uvědomují, že jde o balancování na tenkém ledě, jehož cílem je vyvážit vážnost a hloubku sdělení formou přijatelnou zejména pro studenty, kteří se teprve adaptují na vysokoškolské studium, zvykají si na novou zodpovědnost, kompetence (Šmídová, 2019) a nároky na organizaci vlastního času a míru samostudia (Dejmalová, 2018).

Souvisejícím postřehem studie Šed'ové a kol. (2016) je i snaha učitelů o interaktivní způsob vedení výuky, který si klade za cíl vzbudit u studentů zájem, podpořit jejich schopnost soustředit se na výklad, průběžně si ověřovat, do jaké míry studenti látku pochopili, a umožnit jim, aby o ní samostatně přemýšleli a kladli si vlastní otázky. Takové chápání interaktivní výuky je podle učitelů opět další podmínkou dobré výuky. Všeobecná obliba interaktivní výuky je v souladu s výsledky zprávy EUROSTUDENT VI (2016). Pro většinu studentů je taková forma výuky více preferována než monologické výklady (Klement, 2015). Ochota studentů podílet se na společném vytváření poznatkové báze je dobrou zprávou, začínající vysokoškolští učitelé ale připouštějí, že vytvořit ve výuce atmosféru spolupráce a diskuse je zároveň nejtěžší úkol, na který narážejí.

Výsledky studie Šed'ové a kol. (2016) sice odrážejí pouze zkušenosti s výukou u začínajících učitelů a pro získání komplexnějších dat by bylo žádoucí provést výzkum u celé populace vysokoškolských učitelů, nicméně závěry jejich studie podporují výsledky, které jsme prezentovali v této kapitole. Koncepce výuky je vždy interakcí mezi pojetím kvalitní výuky a přístupy k učení, které studenti zaujmají ať už kvůli svým zkušenostem z předchozí výuky, míře motivace nebo individuálním osobnostním charakteristikám. Pro zamýšlené efekty v oblasti učení učitelé využívají takové strategie, které považují pro vlastní vzdělávací kontext, předmět a charakteristiku studentů za nejvhodnější.

4.9 Shrnutí

Přístupy studentů k učení nelze z výše diskutovaných výzkumů pro jejich lokálnost zevšeobecnovat jako trendy platné pro celou populaci vysokoškolských studentů, pro zajištění kvality vzdělávání je ale důležité vnímat některé typy studijního chování jako hrozby, které devalvuji hodnotu vysokoškolského vzdělání. Konkrétně jde o povrchový

přístup ke studiu, 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. Jak se shodují domácí i zahraniční studie, nezdravé přístupy jsou častější v počátcích studia, proto by se další výzkumy měly zaměřit i na zjištění, jak lze studentům usnadnit zvládnání nových studijních situací prostřednictvím didaktických a poradenských prostředků.

Přestože se v literatuře objevují skeptické pochybnosti o významu teorie přístupů k učení a jejich vlivu na výsledky vzdělávání (Vlčková, Bradová, 2014), neznamená to, že bychom měli rezignovat na výzkumy, které zkoumají studijní chování. Právě naopak. Výše předložené empirické studie jsou dokladem toho, že rozpoznání 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 zcela jistě se odrazí 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.

Pro zkvalitňování výuky by bylo žádoucí, aby si podobné sondy do studijního chování zpracovávaly pravidelně i jednotlivé fakulty, popřípadě obory. Obecně vzato ve výzkumu výuky na českých vysokých školách citelně chybějí práce, které by se zabývaly právě procesy výuky. Považujeme za důležité analyzovat, jak učitelé a studenti pracují s texty ve výuce, jaké formáty přednášek a cvičení považují studenti za efektivní přípravu k osvojování učiva, a zda jsou v souladu s využívanými formami testování a zkoušení. Problémem je i efektivita powerpointových přednášek a studijních opor v LMS systému, kde je zapotřebí analyzovat kvalitu jejich didaktizace, a do jaké míry podporují hloubkové přístupy k učení prostřednictvím aktivizace studenta a včasné a konkrétní zpětné vazby.

Rovněž chybí poznatky o tom, jak učitelé rozvíjejí u studentů akademické dovednosti a jak jim vštěpují akademické normy práce, jakým způsobem brání plagiátorství již na úrovni práce v kurzu a jaké strategie výuky používají k prevenci nezdravých strategií studia. Metodologicky se jeví jako zajímavý postup propojovat data z výzkumů percepce studia u studentů s percepcí výuky u učitelů a s obsahovou analýzou studijních materiálů, prací studentů a závěrečných kvalifikačních prací. Takový metodologický postup může přinášet nejen popis situace, ale postihne i její důvody a následky, a může přinést doporučení, pokud design výzkumu zahrne například případové studie nebo příklady osvědčené praxe.

Diskutované výzkumy domácích badatelů v této kapitole jsou nesporně inspirací ke zvyšování kvality výuky na vysoké škole prostřednictvím dalších výzkumů hledajících odpovědi na otázku, jak učit studenty v době převratných technologií a změn, které mění sociální zvyklosti, hodnotové žebříčky a společenské klima včetně akademického prostředí. Doufejme, že jsou inspirací i pro všechny učitele, kteří reflektují výsledky vlastní výuky, když se dennodenně ocitají na křižovatce volby, jaké výukové strategie zvolí pro své studenty, aby jim umožnili pochopit význam a hodnotu vysokoškolského vzdělání a přínos pro jejich osobní rozvoj.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Metodologie

5.1 Výzkumný problém

Cílem této dizertační práce 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.

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 osvědčily a které nevedly k žádoucím výsledkům. Neméně důležité bude prozkoumat, jaké mají učitelé představy o studentech a jejich postojích ke zpracování seminární práce, a jak je ovlivňují při volbě výukových strategií.

Dále nás bude zajímat, 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.

5.2 Výzkumné otázky

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

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

Dílejší výzkumné otázky:

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?

Cílová skupina vysokoškolských učitelů nám sice pomůže odhalit, jak učitelé uvažují o zapojení seminární práce do výuky, jak takovou výuku organizují a jak vyhodnocují své zkušenosti na základě výsledků, které tato metoda výuky přináší, ale jejich zkušenosti a postoje jsou nutně zkresleny vlastním pojetím postavení autority a na základě předchozích zkušeností. Jejich možnosti reflektovat procesy výuky narážejí na limity, které jsou dané dostupnými evaluačními nástroji, vlastní schopností reflexe a otevřeností studentů zapojit se do evaluace.

Abychom zjistili, jak proces zpracování seminární práce prožívají studenti, navrhli jsme sekundární hlavní výzkumnou otázku a její dílčí formulace, které nám umožní prozkoumat, jaké zkušenosti si ze zpracování seminární práce odnášejí vysokoškolští studenti, což nám umožní porovnat pohledy obou výzkumných skupin a ověřit, jak studenti reagují na zvolené výukové strategie.

HVO 2 Jaké postoje a přístupy³⁸ k učení zaujímají studenti ke zpracování seminární práce?

Dílčí 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?

5.3 Design výzkumu

Využití seminární práce a její zapojení do vysokoškolské výuky lze pojmut jako sérii rozhodnutí a procesů, jejichž výsledkem jsou různé podoby seminární práce, které slouží

³⁸ 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).

specifickým cílům a účelům. Aby bylo možné prozkoumat, jaké výukové strategie volí vysokoškolští učitelé v prostředí seminární práce, jaké dopady mají jednotlivé strategie na volbu přístupů k učení u studentů a jak navrhnout efektivní kombinaci výukových strategií, které povedou k podpoře hloubkového přístupu k učení, jeví se jako nejpřínosnější kvalitativní metodologie, která dokáže detailně a výstižně zkoumat komplexní a sociálně složitý jev, jakými jsou procesy výuky a učení. Obsahovou analýzou subjektivních výpovědí účastníků procesů výuky a učení je možné prozkoumat, jak prožívají tyto procesy a jak vysvětlují postoje, motivaci a hodnoty, které je ovlivňují. Proto byl pro zkoumání přístupů k učení v prostředí seminární práce zvolen typ aplikovaného, popisně-explorativního výzkumu (Hendl, 2016). Ve fázi popisu nám jde o to identifikovat cíle seminární práce, vytvořit typologii seminárních prací a popsat přístupy studentů ke zpracování různých typů seminárních prací. Ve fázi explorace si klademe za cíl vysvětlit, jaké výukové strategie podporují volbu hloubkového přístupu k učení v prostředí seminární práce a které působí jako prevence nezdravých strategií studia.

Aby bylo možné ověřit, nakolik se výukové strategie setkávají s úspěchem, prozkoumáme, za jakých podmínek považují studenti seminární práce za smysluplné a přínosné pro studium a osobní a profesní rozvoj. K tomu nám poslouží i obsahová analýza vzorků seminárních prací a zadávacích pokynů. Sběr a analýza všech těchto zdrojů dat je nástrojem datové triangulace ve smyslu systematického porovnávání „různých perspektiv zkoumaného jevu, aby mohlo dojít k jejich co nejvěrnější interpretaci“ (Hendl, 2016, s. 151).

5.4 Vzorkování

Volba výběru vzorku je vedena účelem výzkumu, kterým je získat informačně bohatá data umožňující hlubší porozumění procesům probíhajícím při zadávání a zpracování seminárních prací. Protože je hlavní výzkumnou otázkou, jaké výukové strategie podporují hloubkový přístup k učení, je i hlavní pozornost zaměřena na sběr dat od vysokoškolských učitelů v České republice. Do hlavního vzorku výzkumu jsou zahrnuti učitelé 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 působení. 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 jeví jako potřebné, aby výzkum zkoumal oborově příbuznou skupinu účastníků, kteří budou mít

obdobné pojetí cílů a metod výuky dané charakterem oboru. Tak bude možné zajistit, že nasbíraná data a výsledky bude možné do jisté míry zobecnit právě pro ekonomicky zaměřené obory.

Charakter práce v rámci cvičení a seminářů se zcela jistě výrazně liší u oborů více teoretických či naukových než více orientovaných na výkon profese. Ekonomické obory se zdají být někde uprostřed této škály s podílem předmětů, které jsou teoretické (např. obecná ekonomie, statistika) přes kombinaci teorie a aplikace (např. podniková ekonomika, cestovní ruch, ekonometrické metody) až po výrazně aplikační (např. marketing). Předpokládáme také, že najdeme širší škálu typů seminárních prací než v oborech, jako je například medicína, biologie, filologie nebo matematika.

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*³⁹. Dále byl z vybraných fakult a oborů pořízen soupis všech e-mailových adres interních členů kateder a zaslán e-mail s žádostí o rozhovor. Poté byly provedeny rozhovory se zájemci o účast ve výzkumu a účastníci byli požádáni, aby doporučili výzkum dalším kolegům. Cílem postupu bylo zajistit, aby se ve vzorku objevili ženy i muži, učitelé s různou délkou pedagogického působení a akademickými tituly, z veřejných i soukromých škol, z tradičních i novějších univerzit, z centrálních i regionálních vysokých škol a s různým předmětovým zaměřením. Tímto způsobem jsme chtěli dosáhnout co nejpestřejší skladby účastníků, aby odpovídala co nejvíce realitě výuky a zachytila i méně běžné situace ve výuce a méně obvyklé typy seminárních prací.

Předpokládali jsme, že zájem o rozhovor projeví učitelé, kteří seminární práce využívají v rámci cvičení a seminářů a budou se chtít podělit o své pozitivní i negativní zkušenosti, dále ti, kteří se zajímají o pedagogickou stránku svého akademického působení, ale i ti, co hledají inspiraci pro změny. 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

³⁹ Viz Příloha č. 1. Soupis vysokých škol s ekonomickým zaměřením v České republice a zastoupení účastníků výzkumu učitel/student podle příslušnosti k vysoké škole

roků. 3 učitelé působí na soukromé vysoké škole, 20 na veřejné vysoké škole. Počet vysokých škol, z nichž účastníci pocházejí, činí 8.⁴⁰ Celkový rozsah transkribovaných rozhovorů činí téměř 47.000 slov.

Druhým vzorkem výzkumu byli studenti vysokých škol, bakalářského i magisterského studia v prezenční formě studia. Zde jsme sledovali dva cíle. Jednak jsme chtěli porozumět postojům ke zpracování seminární práce ze strany studentů, jednak jsme chtěli získat triangulační data, aby bylo možné co nejvěrněji interpretovat data získaná z rozhovorů s učiteli. Původně jsme plánovali, že výběr účastníků výzkumu bude vykazovat strukturní faktory, jako je pohlaví, věk, ročník a studia, pracovní vytížení a úspěšnost ve studiu, ale protože hlavním cílem bylo ověřit a doplnit výpovědi učitelů, převážila hledisko párování učitelů a studentů, opět na základě dostupnosti a dobrovolnosti.

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.⁴¹ 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 výpovědi učitelů a studentů a ověření jejich věrohodnosti, samy o sobě nebyly cílem výzkumu. Hlavním účelem bylo zajistit dodatečná triangulační data, aby nedošlo k nechtěnému zkreslení významů a souvislostí a chybné interpretaci.

Rozhovory s účastníky výzkumu chápeme jako jednotlivé zkoumané případy, které jsou zasazené do kontextu stupně studia a charakteru konkrétního předmětu. Jde o doklady

⁴⁰ Demografický popis vzorku učitelů se nachází v Příloze 2

⁴¹ Demografický popis vzorku studentů se nachází v Příloze 3

způsobů využívání seminární práce a zvolených strategií jejího zpracování, jak o nich vypovídají jejich aktéři. Využili jsme trychtýřovou strategii sběru dat, 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 (Švaříček a Šed'ová, 2007).

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 nebyl sice inherentně cílem tohoto výzkumu, ale byli jsme připraveni reagovat i na situace, kdy účastníci budou mít potřebu reflektovat zvláštnosti online výuky v souvislosti s využíváním seminárních prací.

5.5 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. Využité citáty jako doklady sdělení a ilustrace kategorií byly jazykově a stylisticky mírně upraveny, aby nerušily svými formulačními nedostatky okolní text, do něhož jsou zasazeny. Týká se to především opakování slov při váhání, přechnutí 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 gramaticko-syntaktických chyb.

Zpracování dat u obou skupin respondentů bylo provedeno otevřeným kódováním polostrukturovaných rozhovorů. Pro analýzu dat, vytváření kódů, podkategorií a kategorií byly využity zásady tematické analýzy (Maguire & Delahunt, 2017) založené na fenomenografickém přístupu (Marton, 1983) s ambicí interpretovat subjektivní výpovědi v kombinaci s obsahovou analýzou dat vzorů 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)⁴².

Očekáváme, že výsledky nebudou zobecnitelné 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. Prozkoumání těchto situací umožní v budoucnosti formulovat témata pro rozsáhlejší výzkum s využitím smíšené metodologie.

5.6 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-mailech⁴³, kterým jsme potenciální účastníky oslovili, jsme vysvětlili, že je

⁴² Viz Příloha 6 Přehled kategorií, podkategorií a kódů tematické analýzy – přístupy k učení v prostředí seminární práce

⁴³ Viz Příloha 4.

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.

Před každým rozhovorem jsme požádali účastníka o souhlas s nahráváním rozhovoru v prostředí MS Teams schůzky a nabídli možnost ponechat si kameru vypnutou. (Tuto možnost nevyužil nikdo). Představili jsme cíle a kontext výzkumu a znovu ujistili o anonymizaci veškerých údajů, které by mohli účastníka identifikovat. Také jsme připomněli, že seminární práce slouží unikátním cílům v konkrétních předmětech a kontextu studia, že nás zajímají zkušenosti, které se osvědčily i neosvědčily, a že cílem výzkumu není posuzovat pedagogickou činnost nebo kvalitu vzdělávání daných institucí či pedagogů či studentů. Na závěr jsme zdůraznili, že veškeré údaje slouží výhradně pro výzkumné účely a publikaci anonymizovaných výsledků a nebudou sdíleny například s vedením kateder nebo vedením škol.

Při prepisu 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.

5.7 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. Podle Maxwella (1992) je nejprve nutné zajistit co nejuplněnější popis jevu (deskriptivní validita), který nevynechává žádné detaily, které by byly například v rozporu se zjištěními předchozích výzkumů, ale naopak pečlivě dokumentuje všechny odchylky, které nejsou v souladu ani s předchozími vytvořenými teoriemi (zde především modely přístupů k učení a modely motivace) 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 předem jsme se rozhodli odhlížet od komentářů na téma objektivnosti známkování a hodnocení seminární práce, protože se toto téma jeví nad možnosti zaměření této práce. Každá podobná situace vyžadovala pečlivé zvážení, zda vynechání informace nezpůsobí zkreslení popisu reality nebo její chybnou interpretaci.

Na popis dat navazuje podle Maxwella (1992) interpretační validita. Zde je cílem zajistit, aby porozumění výpovědím co nejlépe 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 těchto dat vychází 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 diskutovány v teoretické části práce.

Porovnáváním jednotlivých kategorií a konceptů vzniká teorie schopná zobecnit procesy, které probíhají při zadávání seminární práce, a dopady, které má volba konkrétních strategií, na její kvalitu. Tato teorie by měla být nezávislá na konkrétních výpovědích účastníků výzkumu, předmětech a institucionálním kontextu. Pokud je možné výsledky výzkumu zobecnit na zkoumanou situaci, pak Maxwell hovoří o interní zobecnitelnosti. Pokud je možné výsledky možné přenést i mimo zkoumaný kontext, jde o externí zobecnitelnost.

O validitě výzkumu můžeme uvažovat i prostřednictvím konstruktivistického pohledu Lincolnové a Guby (1985, cit. podle Hendl, 2016). Ti vyzývají, aby se výzkumníci vyrovnali s otázkou, nakolik jsou výsledky výzkumu důvěryhodné. K tomu doporučují, aby výzkum probíhal po tak dlouhou dobu, aby bylo nakonec 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, kterým se snažíme zachytit co největší rozmanitost zkušeností vysokoškolských učitelů s využíváním seminární práce. 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 nejvěřnější popis pedagogického využití seminární práce jako specifické metody výuky.

Podmínkou pro zajištění důvěřehodnosti a hodnověrnosti interpretace výsledků kvalitativního výzkumu je i triangulace dat. V případě tohoto výzkumu šlo o datovou triangulaci (Hendl, 2016), která se opírá 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 srovnání umožní vytvořit. V tomto smyslu úplné údaje o podkladech výzkumu, okódované přepsané rozhovory, poznámky a vedlejší materiály poslouží k tomu, aby výzkum splnil i poslední podmínku kvality, a tou je potvrditelnost (Hendl, 2016).

6 Výukové strategie v prostředí seminární práce

Cílem tematické analýzy rozhovorů s vysokoškolskými učiteli 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 nebo delšího úseku textu.

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).

6.1 Cíle a smysl seminární práce

V této podkapitole budeme analyzovat, k jakým cílům využívají vysokoškolští učitelé seminární práci jako specifickou metodu výuky a jak vnímají její účel a smysl. Z rozhovorů jsme analyzovali kategorie a kódy, které učitelé vnímají jako důkazy hloubkového přístupu k učení⁴⁴, aby seminární práce neztratila své opodstatnění a nestala se pouhým „*formalismem*“ (Petr).

Seminární práce může podle Hynka, „*sloužit k různým věcem v různých předmětech... kam se to hodí do koncepce*“. Jeho vyjádření svědčí o tom, že volba typu seminární práce je vnímána jako závislá na charakteru předmětu, jeho cílech a jeho postavení v kurikulu. Volbu seminární práce mohou ovlivnit i aktuální okolnosti, za jakých probíhá výuka, jak se to stalo v období nouzového stavu v akademickém roce 2020–2021,

⁴⁴ Účastníci výzkumu nebyli předem seznámeni s teoretickými východiskami dizertační práce, které se týkají přístupů k učení. V žádném rozhovoru se rovněž nepotvrdilo, že by s pojmy hloubkový a povrchový přístup k učení, ve svých výpovědích pracovali. Klasifikace kódovaných výpovědí byla provedena výhradně autorkou výzkumu.

který znemožnil kontaktní výuku v celém sektoru terciárního vzdělávání. Jak popisuje Ondřej: „Předtím jsem zadával jenom jednu seminární práci, ale protože teď je všechno online, tak se snažím dávat větší důraz na individuální práci studentů s tím, že chci, ať něco vytvoří, ne, že se něco naučí nazpaměť a pak si to stejně u toho testu budou moct dohledat, protože je taky online.“

Není to úkol pro úkol. Někteří studenti se o seminární práci vyjadřují, že je to jenom „úkol pro úkol“ a **zbytečná studijní zátěž** (viz kapitola 7). Učitelé jsou si zpravidla vědomi, že studenti nemusejí vnímat cíle seminární práce shodně s vyučujícími. Například Sylva si uvědomuje riziko formalismu, když říká, že „seminární práce by určitě neměla být zadávána, protože je to nějaká *vata*“, tedy jenom proto, aby bylo čím zaplnit výuku na cvičeních a za co napočítat kredity.

Smysluplnost, užitečnost. Petr souhlasí s tím, že „seminární práce pro práci nedává smysl. Musí to dávat nějakou přidanou hodnotu těm studentům.“ Dokonce posouvá význam seminární práce nad rámec jednotlivých předmětů, když připomíná, že dovednosti, které si student postupně rozvíjí, se nakonec odrazí v kvalitě kvalifikační práce. „A musí to být vidět na tom finálním textu, který po nich zbyde a který je pak jediným důkazem o tom, jestli tu školu absolvovali špatně nebo dobře.“

Autentičnost. Míra autentičnosti seminární práce je vnímána učiteli jako významná přidaná hodnota a smysl seminární práce. „Školní“ úkoly slouží především k pochopení a prvotnímu procvičení učiva, naopak komplexní úlohy, které vycházejí z reálné praxe, už nemají zjednodušené zadání didaktizované pro účely výuky, které pouze simulují podmínky v praxi. **Komplexní seminární práce** se stává unikátním úkolem, který má nejen **unikátní a neopakovatelné zadání**, ale také **unikátní a neopakovatelné řešení** – jak se to děje jedinečně **v praxi**. Toho se dá dosáhnout, pokud je **zadání vytvořeno společně s externím zadavatelem**, jak vysvětluje Lenka. „Ty projekty, na kterých já chci, aby [studenti] pracovali, jsou projekty, na kterých se v té dané době ve firmě pracuje... že to není něco, co ta firma už kdysi udělala a jenom to těm studentům prostě dává dokola... takže to není žádný fiktivní zadání.“ „**Živý projekt**“ má podle ní tu výhodu, že zvyšuje míru **aktivního zapojení studentů** do zpracování seminární práce prostřednictvím práce s reálnými daty.

Pokud jde o samotné cíle učení v prostředí seminární práce, na prvním místě stojí snaha **učit myslet**. A protože myšlení se odráží v jazykovém ztvárnění, pak hned na druhém místě stojí **učit se vyjadřovat srozumitelně, logicky, strukturovaně a efektivně**. Jak zdůrazňuje Ondřej, seminární práce je prostředkem k tomu, aby se studenti zlepšovali

ve vyjadřování a formulaci myšlenek, proto mu záleží na tom, „*ať to má hlavu a patu, ať to není taková ta koláž, že je nějaká jedna myšlenka, pak nějaká druhá myšlenka, ale ať je tam nějaké vzájemné pojítko mezitím. Ať to má úvod, ať si stanoví, co vlastně chtějí v rámci té práce dosáhnout, řešit, tak ať to smysluplně postupuje od úvodu přes tu vlastní práci až na závěr, ať tam je i nějaké shrnutí.*“ Účel, který Ondřej sleduje, není jen akademický ve smyslu, aby později „*třeba ty diplomky vypadaly líp,*“ ale přínos vidí i v kultivaci argumentačních dovedností pro budoucí profesní orientaci, kde „*je to určitě využitelné... jako přijít s vlastním nápadem a pak si ten nápad umět obhájit, umět to podrobně vysvětlit a přesvědčit ty druhé, myslím, že na tom něco je.*“

Proces učení. Zadávání seminární práce je jednoznačně spojeno s otázkou získávání „*hlubších znalostí, ale v našem případě i dovedností,*“ vysvětluje Hanuš. Dále zdůrazňuje pobídkový charakter zadání seminární práce (vnější tlak), která není zpravidla zadávána jako dobrovolná aktivita na rozdíl od další doporučené četby, ale „*abychom studentům umožnili, nebo možná bychom je vlastně donutili jednu část z toho předmětu pochopit sami a ideálně více do hloubky.*“ Valerie se pak domnívá, „*že tam jsou dvě role... jednak je to pro studenty způsob učení...*“

Valérie ale jedním dechem dodává, že je to pro ni současně „*způsob ověření znalostí a dovedností*“. Podobně to vnímá i Hynek, který obě kategorie bere jako neoddelitelný prostředek pro „*ověření, syntetizaci informací... a zároveň průběžně ověřující aplikaci nástrojů, které jim vykládáme při přednáškách.*“

Syntéza. Hynek akcentuje „*syntetizující*“ povahu seminární práce v tom smyslu, že propojuje postupně osvojované disciplinární poznatky v jeden celek a nabízí možnost rozvoje praktických dovedností orientovaných na danou profesi.

Samostatnost. Provázanost seminární práce s procesem učení a ověřováním porozumění je zásadní i pro Lenku, ale zároveň je pro ni důležité, aby studenti převzali zodpovědnost za výsledky svého učení a aktivně si vytvářeli vlastní porozumění. Samostatnost při zpracování seminární práce je cestou, aby si studenti ověřili, nakolik již dovedou sami využívat nových poznatků pro řešení zadaných úkolů, „*aby si sami vyzkoušeli, co všechno dokážou [vytvořit].*“

Náročnost. „*Třebaže na začátku jim to přijde velice složité,*“ podotýká dále Lenka. Upozorňuje na to, že zadání v sobě musí obsahovat **prvky neznáma a nejistoty**, které posouvají úkol z roviny pouhé reprodukce znalostí do roviny kognitivní náročnosti a kreativní aplikace.

Chtít vědět víc. Seminární práce může být i doplňkem obsahu výuky, který rozšiřuje víceméně stabilní sylabus o aktuální poznatky. To se děje, když studenti samostatně zpracují nějaké nové téma, které se ve výuce dosud neobjevilo, a pak je prostřednictvím ústní prezentace předávají ostatním. To je cílem Sylvy, které jde o to, *„aby se ti studenti podívali do oblastí, které nestíháme probrat, a abysme si na nich ukázali zajímavosti z hlediska obchodování... V rámci diskuse se snažíme upozornit na zajímavé otázky... že se naopak v praxi můžou potkat s tímhle a tímhle problémem, který tam studenti jenom nastínili nebo nepodchytili, abychom to kompletně dovršili.“*

Aktivizace. I Jiří využívá seminární práce a jejich prezentace jako prostředek rozšíření obsahu výuky a možnost prozkoumávat problémy do větší hloubky, ale navíc vyzdvihuje *„aktivní studentův přístup k vyhledávání a zpracovávání tématu a analýze praktických příkladů“*. Zapojení studenta do vytváření oborově specifických znalostí je nejenom **interaktivní metodou výuky**, ale přináší i **dynamizující prvek**. Podle Jiřího to *„dodá výuce daleko větší, řekněme, drive nebo šťávu.“*

Vysvětlit a obhájit vlastní názor. Valerie využívá tradiční písemné seminární práce pro studenty managementu, kde *„jejich úkolem je posbírat nějaký argumenty, nějaký evidence, nějaký data a na základě toho dojít k nějakému názoru.“*

Sdílení zkušeností a vzájemné učení. Cílem seminární práce může být i zprostředkovat zkušenosti se zpracováním úkolů orientovaných na řešení úkolů, které se vyskytují v profesní praxi nebo výzkumných aktivitách. Jak sděluje Martin: *„Pak si v těch skupinách navzájem řeknou co, kde, kdo, s jakými potížemi se setkali, a tak dále. To mi na tom přijde taky strašně užitečný... a studenty to fakt zajímá, protože ty úkoly nejsou úplně jednoduchý.“*

Individuální zpětná vazba. Ondřej považuje seminární práci za důležitou, protože připravuje prostor pro individuální práci se studentem, aby měl příležitost se *„dozvědět, v čem vlastně dělá chyby a jak by to šlo vylepšit.“*

Z tohoto přehledu smyslu a cílů seminární práce vyplývá, že její vhodné a promyšlené zadání směřuje k podpoře hloubkového přístupu k učení. Dokládají to výpovědi, které se soustřeďují na to, aby seminární práce byla zadávána smysluplně, prohlubovala učení, byla motivující a aktivizační, dávala prostor pro osvojování profesních dovedností a podporovala sebedůvěru studentů ve vlastní dovednosti poskytováním individuální zpětné vazby.

Základní úvahou, které vede učitele k rozhodnutí, zda využít seminární práci jako metodu učení, je otázka, k jakým cílům ji využijí a k čemu bude sloužit. Pokud pro své cíle

najdou jinou vhodnější metodu, seminární práci vůbec nevyužijí, jak vysvětluje Blanka ze své zkušenosti v bakalářském i magisterském studiu. „*Vzhledem k charakteru předmětu [základy ekonomie, mikro a makroekonomie] použití seminární práce není nejvhodnější. Potřebuji vidět, jak studenti reagují na aktuální otázky a situace, např. na reakce trhu... Při výuce jdou studenti k tabuli, kreslíme grafy, řešíme situace.*“ Metoda **krátkých průběžných úkolů realizovaných v průběhu výuky** se zdá být v této pedagogické situaci efektivnější, protože jediné takové uspořádání plní cíle výuky. Blanka poskytuje i další vysvětlení. V jejích předmětech, které jsou spíše teoretické povahy, „*se učí takové ty základy, které by mohli studenti stáhnout z veřejně dostupných zdrojů, a chyběla by tam ta kreativita studentů, kterou ukážou u tabule... také ta témata by se neustále opakovala, jejich variace by byla nízká, obsah by byl pořád stejný – jen by se opakovaly věci z přednášek a učebnic. Pokud chci něco doplnit, vím nejlíp, co je potřeba a zpracujeme to všichni v hodině.*“ Blanka upřednostnila interaktivní metodu výuky před formalismem – pokud by použila seminární práci v podmínkách, jak je popsala, patrně by to vedlo ke zklamání i na straně studentů. Ti by mohli získat pocit, že se neučí nic nového nebo hodnotného. Zklamání by zřejmě čekalo i učitele, kteří by se pravděpodobně potýkali s formami nekorektní práce se zdroji jako reakcí studentů na zadání úkolu, které jim nepřipadá stimulující a rozvíjející jejich znalosti.

Jak jsme viděli v této podkapitole, rozhodování o volbě a typu seminární práce jako způsobu učení podléhá mnoha vlivům a okolnostem. Výraznou roli hraje charakter předmětu a cíle výuky. Ty se spolupodílejí na vytváření koncepce seminární práce, která je vnímaná učiteli jako smysluplně podporující učení. V další podkapitole budeme sledovat, jaké typy a formy seminární práce se nabízejí jako řešení přizpůsobená konkrétním podmínkám výuky.

6.2 Typologie seminárních prací

Již při zkoumání smyslu a cílů seminární práce se ukázaly jako podstatné okolnosti ovlivňující vnímání smysluplnosti úkolu specifické typy, formy a formáty zadání seminární práce. Proto se v této podkapitole pokusíme nastínit typologii seminárních prací, jak jsme ji zachytili ve výpovědích učitelů, a popsat jejich cíle a organizační zvláštnosti, kterými se vzájemně odlišují. Nejprve vymezíme pro účely výzkumu samotné označení seminární práce. Dále nás bude zajímat, jaké jsou rozdíly mezi formami zpracování seminární práce, například práce samostatné nebo týmové, písemné či ústní, jakou formou se zapojují do výuky a jak se poskytuje zpětná vazba. Budeme sledovat, nakolik může

konkrétní typ a forma ovlivňovat volbu přístupu k učení u studentů, popřípadě přímo či nepřímo podporovat volbu povrchového přístupu a nezdravých strategií, jako je podvodné jednání.

Písemná seminární práce je typ samostatné práce studenta, jehož úkolem je zpracovat vybrané téma formou uceleného textu, který splňuje obsahové a formální náležitosti odborného nebo vědeckého textu, tj. naplňuje zásady akademického psaní, jak se v poslední době tento aspekt seminární práce označuje. Tato práce se zpracovává zpravidla mimo přímou výuku ve formě samostatné práce studenta (Vašutová, 2002). Učitelé i studenti v našem výzkumném vzorku tento typ často nazývají jako *klasickou* nebo *tradiční seminární práci*, aby ji odlišili od jiných typů, které mají více analytický (případová studie, analýza), aplikační (projekt), argumentační (esej) nebo tvůrčí (projekt) charakter. Některé rozsáhlé písemné seminární práce mají výraznou strukturu kvalifikační práce, a proto bývají označovány za malé „diplomky“. Nebo se hovoří o semestrálních pracích, jejichž typy mohou být opět různé a označení je spíše vedeno snahou popsat završující charakter práce na konci semestru. Rovněž může jít o ročníkovou práci zadávanou pro dva a více předmětů. Z našich poznatků vyplývá, že pojem **písemná seminární práce** nebo jen **seminární práce** je natolik obecný, že může zahrnout rozmanitou škálu textů. Jejich společným znakem je charakter dlouhodobé samostatné práce studenta zpracované písemnou formou - na rozdíl od kratších úkolů, které sice vyžadují práci s odborným textem, ale jsou zadávány buď jako domácí příprava, součást výuky nebo k dopracování po výuce.

Nejasnosti v označení ještě narůstají, protože mezi uživateli zaznívá i starší pojem *referát*, jehož obsah ale není vnímán jednoznačně. Někteří ho považují za spíše teoretickou práci na rozdíl od seminárních prací zaměřených na řešení úkolu nebo problému, nebo se o něm vyjadřují dokonce s negativní konotací jako o práci, která je pouhou kompilací zdrojů, aniž by autor přinášel něco vlastního, jiní ho naopak chápou jako ústní prezentaci.

Další možností pro označení seminární práce je pojem *esej*, jak se to děje pod vlivem anglosaského prostředí, kde uživatelé vnímají závaznou strukturu a argumentační charakter eseje jako odlišující rysy od práce, která pouze reprodukuje poznatky na základě studia odborných zdrojů, aniž by si kladla náročnější cíle. Obdobnou anglosaskou inspirací je používání pojmu *position paper* jako vědeckého žánru odborného článku, který vyžaduje, aby jeho autor opřel své názory o detailní rozbor zdrojů.

Pro účely našeho výzkumu jsme se rozhodli označovat tzv. klasickou nebo tradiční seminární práci jako *písemnou teoretickou seminární práci*, abychom ji lépe odlišili od

jiných výrazně specifických typů, jako je recenze, rešerše, analýza, projekt či případové studie, jejichž žánrové charakteristiky jsou vnímány účastníky výzkumu velmi pregnančně.

6.2.1 Písemná teoretická seminární práce

Primárním cílem, který písemné teoretické seminární práce sledují, je podpořit **samostatnost a vlastní učení studentů**. Jak vysvětluje Jindřich, „*u těch semestrálních prací předmětových, tam jde spíš asi o to, aby se [studenti] sami ponořili do tématu, zkusili si k tomu najít zdroje a obohatili svoje poznání o formální náležitosti.*“ Jak ale dále vysvětluje Valerie, „*je jejich úkolem posbírat argumenty, evidence, data a na základě toho dojít k nějakému názoru... takže to není jenom o tom, že popisují, jak to vypadá.*“ Cílem této práce je, aby studenti prokázali, že dokážou **formulovat argumenty**, posoudit a porovnat je, **vytvořit si vlastní názor** a ten potom **obhájit**. Valerie volí úmyslně témata, která **nemají jednoznačné řešení**, aby působila **zajímavě** a **motivovala ke kvalitnímu zpracování**, jako například „*práce z domova, využití open space kancelářských prostor a podobně.*“ Také nestačí, aby jen „*popsali téma na 10 stranách*“, ale aby vybrali vhodné informace a argumenty, které podpoří jejich názory, protože mají „*přemýšlet nad tím, co tam dají a co tam nedají, jak stručně nebo efektivně ty věci popíšu, a to je myslím hodně užitečný.*“

Jestliže jsou studenti vedeni k tomu, aby vnímali, proč je důležité třídít informace na podstatné a okrajové, plní takový typ seminární práce i další cíl, který spočívá v podpoře **kritického myšlení** a **aktivní práci se zdroji**, kdy posuzují jejich **relevantnost** z hlediska zadání úkolu. A pokud se tento rys seminární práce stane zároveň **kritériem hodnocení**, opět takový úkol nutí studenty **vynakládat více úsilí** a **neomezovat se na povrchní sběr dat a reprodukci informací**.

Náročné zadání. Podobně náročným zadáním je vytvoření **přehledové studie** nebo specificky vymezené **rešerše** literárních zdrojů, které může být samostatnou seminární prací nebo součástí rozsáhlejší seminární práce. Příkladem může být Karolína, která dává studentům za úkol porovnat zkušenosti ze zahraničí s domácí situací na základě rešerše článků z vybraného mezinárodního časopisu, „*kde byly různé články, jak se k nouzovému stavu postavily různé země. A studenti měli za úkol porovnat dva tři články podle svého výběru a pak to srovnat s přístupem naší vlády. Takže to byla taky velmi užitečná práce, protože si na ní uvědomili, jak je to u nás striktní.*“ Takové pojetí seminární práce slouží k rozvoji nejen rešeršních, ale i analytických dovedností práce s textem, které je obohaceno

o konfrontaci odlišných přístupů při řešení konkrétní problematiky. I zadání je dostatečně náročné a zajímavé, aby podporovalo hloubkový přístup k učení.

Zpětná vazba. Jedno z možných řešení, jak lze poskytovat zpětnou vazbu k písemné seminární práci je její ústní prezentace a obhajoba závěrů. Jako příklad slouží opět Valerie: „*Někde je **problém vymyslet dobrý téma... aby z toho nebyly potenciálně nějaký plagiáty, nebo tak něco, tak to řešíme tím, že tam máme obhajobu. A opět jsme tam s kolegou ve dvou, máme tam přizvaný externisty, a prostě je **challengujeme v tý diskusi.*****“ Obhajoba před panelem odborníků jako metoda hodnocení umožňuje ověřit, nejen nakolik studenti skutečně porozuměli diskutovanému tématu a do jaké hloubky ho dokázali analyzovat, ale i do jaké míry je seminární práce a závěry z ní učiněné vlastním výtvorem studenta. Obhajoba tedy může fungovat jako prevence plagiátorství, protože jak Valerie předpokládá, „*to bylo znát, že ten [výtvor] je prostě převzatej.*“

Nízká kvalita studentských textů. Mnozí účastníci výzkumu si stěžují, že „*studenti neumějí psát*“ (Petr, Martin, Jaroslav). Jak poznamenává rezignovaně Jaroslav: „*Chybí nějaká ta znalost psaní odborných textů... čili, oni sem přijdou ze střední školy, a teď nemluví o gramatice, stylistice a tak dál, to je samo pro sebe... ale vůbec práce s těmi zdroji.*“ Jak dále upřesňuje Ondřej, někteří studenti „*tam prostě jenom naházejou text, který někde vezmou, a ani se nad tím nezamyslí. Někdy to ani nedává smysl.*“ Jiřího překvapuje, že studenti „*neumí citovat, ačkoliv jsou to třeba druháci, třetíáci,*“ a dokonce že to někteří studenti považují za „*nadbytečné*“. Někteří učitelé přičítají problémy se psaním na vrub tomu, že „*studenti prostě nečtou*“ (Karel).

Potřeba učit jak psát seminární práce. Přitom poskytování zpětné vazby k nekvalitně zpracované seminární práci je časově zatěžující, jak sděluje Jindřich: „*Já pak trávím spoustu času tím, že jim říkám ne, takhle se odkazy nepišou, musíte takhle, musíte podle téhle normy, a to si myslím, že není úplně jako úloha učitele v odborném předmětu.*“ Proto by mnozí uvítali, kdyby se v začátku studia nabízel předmět, který bude učit studenty pracovat s odbornou literaturou a který by dal studentům základy akademického psaní, jak si to představuje nejen Ondřej: „*Asi by bylo dobrý mít v prvním ročníku nějaký kurz, jak psát seminárky a jak prezentovat, abysme to nemuseli vlastně učit všichni*“ (Ondřej).

Jak jsme zaznamenali z předchozích výpovědí, cílem písemné teoretické seminární práce je poskytnout studentům příležitost pro vlastní učení, kdy si vytvářejí samostatně poznatkovou bázi a nacházejí souvislosti na základě vlastního studia odborné literatury. Důraz se klade na rozvoj akademických dovedností, jako je práce s textem či daty a výběr relevantních poznatků. Smyslem seminární práce pak je, aby se studenti postupně

odpoutávali od závislosti na transmissi poznatků prostřednictvím přednášek expertů, vytvářeli si vlastní význam a strukturu poznatků a dokázali formulovat a obhajovat vlastní postoje.

Přes významné aspekty související s akademickými dovednostmi má písemná teoretická práce i své slabé stránky. Její charakter může svádět některé studenty k mylné představě, že seminární práce obnášejí prostou reprodukci poznatků, tj. že jde o pouhý výkladový text. K této představě mohou přispívat i opakující se témata, která kopírují obsahovou strukturu přednášek a základní literatury. Prevencí jsou pak témata, která nutí k zaujímání postoje nebo kreativní práci se zdroji. Nedostatky v jazykovém zpracování a zacházení s odbornými zdroji jsou průvodním jevem všech typů seminárních prací, proto jsou nároky na poskytování zpětné vazby časově náročné a pro učitele často i frustrující. Písemné teoretické seminární práce nejsou typické jen pro bakalářské studium, jak by se mohlo jevit podle charakteru tohoto stupně studia, kde studenti teprve získávají vhléd do své disciplíny, ale stejně dobře se uplatňují i později, kdy se stávají součástí většího celku, například analýzy, zprávy nebo projektu. Jejich využití pro podporu hloubkového přístupu k učení funguje pouze, pokud je jejich zadání postaveno na argumentaci stanoviska, postoji k řešení problému nebo má další specifické rysy, jako je tomu například u eseje, recenze a posudku.

6.2.2 Seminární práce jako esej

V některých předmětech nabývá tradiční písemná seminární práce specifické formy eseje jako žánru, který má svá pevná pravidla zakotvená v anglosaském prostředí, a svou argumentační silou se tak výrazně odlišuje od převážně výkladových nebo popisných typů tradiční seminární práce. Text eseje má výraznou strukturu. Úvod pregnantně, ale úsporně definuje problém, logicky navazující odstavce řadí argumenty pro a proti, stanovují příčiny a domýšlejí důsledky řešení. Obecné teze jsou vždy dokladovány konkrétními příklady, které podporují možná řešení. Závěr shrnuje postoj nebo řešení, aby přesvědčil čtenáře o vhodnosti či nevhodnosti předložených návrhů (de Chazal, 2014).

Naučit studenty vybudovat argumentační sílu textu není vůbec snadné. Jak se jeví z výpovědí učitelů, je to úkol, který prolíná celou dobou studia a vůbec se neomezuje pouze na vstupní fáze studia. Velmi metodicky k tomuto úkolu přistupuje například Stanislav v prvním ročníku magisterského studia. Studentům zadá anglicky psaný článek k tématu, kterým se zabývá v rámci svého předmětu „*a at' k tomu na nějakých čtyři pět stran napišou svoji reflexi toho, co je v článku.*“ Stanislav v pokynech zdůrazňuje, „že

nechce přepisovat obsah článku... ale chce, ať se [studenti] vyjádří k alespoň vybraným bodům, ať rozvedou svůj názor, co si o tom myslí, ať to okomentují, proč si to myslí.“ Stanislav potvrzuje, že s takovým úkolem, „mnoho studentů mívá problém,“ a náročnost vidí v tom, „že možná to bylo poprvé, co po nich někdo něco takového chtěl, místo toho **sepisování nějakých těch koláží a patchworku, jak jste psala** [tj. autorka výzkumu] *v emailu,*“ zatímco on po studentech požaduje, „ať prezentují svoje názory na nějaké úrovni, ať to odargumentují, ať to má hlavu a patu.“

Individuální zpětná vazba. Pro Ondřeje je také důležité, aby dal studentům „zpětnou vazbu, alespoň já nevím na 5-10 vět, co si myslím, že by mohli jinak napsat.“ Vede ho k tomu i jeho vlastní zkušenost ze studií, „že jsem prostě dostal splněno... ale nebyla tam ta zpětná vazba, tak proto to dělám pro studenty, ať mají tu zpětnou vazbu, ať konkrétně jim někdo řekne, že by šlo na té práci něco vylepšit.“

Naopak Petr dospěl k závěru, že je v některých předmětech bakalářského studia lepší zrušit tradiční písemnou seminární práci a nahradit ji nácvikem akademického psaní prostřednictvím eseje. Tuto změnu zavedl v předmětu mezinárodní studia, který svým charakterem vybízí k tomu, aby studenti zaujímali osobní stanoviska k ožehavým problémům dnešního světa. I Petr vnímá časté nedostatky v akademickém psaní studentů a jako příčinu vidí, že se „řeší jenom rozsah, ale ne úroveň jazykového zpracování, a je to patrné, když je člověk třeba v prostředí anglosaském nebo v Německu, že tam se s těmi studenty pracuje systematicky od začátku.“

K nácviku akademického psaní přistupuje v souladu s lingvodidaktikou orientovanou na psaní jako proces (de Chazal, 2014). „Začínám tím, že je nechám napsat jednoduchou esej. To znamená, že se mají vyjádřit na 1800 znaků, a mají splnit to, co je vlastně uzavřený text eseje v té angličtině, takže mají úvodní odstavec, kde mají zaujmout stanovisko, mají přidat argumenty, proč zaujímají to stanovisko, a pak v těch jednotlivých odstavcích rozebrat ty argumenty... Volím témata, která jsou jim blízká: Myslíte si, že by tady měli být přistěhovalci? Myslíte si, že by Česká republika měla dávat 2 % na obranu?“ Poté Petr analyzuje odevzdané práce a na vzorku ukáže vhodné i nevhodné postupy psaní. Také studentům vysvětlí, proč se mají soustředit na argumentační sílu myšlenek a že nejde o to, „kde co seženou a kde co narešeršují a jak to podloží citacemi, ale že musí vytvořit myšlenkově uzavřený celek.“ Následuje druhé kolo, kdy studenti píšou esej v rozsahu 3600 znaků, kterou Petr opět všem studentům zreviduje, aby viděl, jestli porozuměli principům, které pomáhají vystavět sílu argumentačního textu.

Ve zkrácení seminární práce vidí Petr velkou výhodu, protože mu umožňuje

poskytnout **detailní individuální zpětnou vazbu**, zatímco „ostatní kolegové na to jdou: chci po vás 8 stran normovaného textu, a když mají 100 studentů, tak to nemají šanci učít... takže s nimi neprobírají, co dělají dobře a co dělají špatně.“ Petr je přesvědčen, že jeho postup je efektivní, „protože jde vlastně o dosažení nějakého pokroku,“ čímž má na mysli viditelné výsledky učení ve prospěch vyšší kvality psaní, a navíc „studenti to oceňují i jako aktivizační formu výuky.“

Jak jsme viděli, krátká seminární práce typu argumentační esej může sloužit velmi dobře k nácvičce formulačních a argumentačních dovedností, a odbourávat tak představu, že seminární práce je pouhé sepsování cizích myšlenek, které zaplňují stránky textu, aniž by přispívaly k učení a rozvíjení dovedností využitelných v dalším studiu a profesním životě. Tím, že vyžaduje od studentů, aby zformulovali a obhájili vlastní postoj a kriticky posoudili protichůdné názory, rozvíjí jejich kritické myšlení. V těchto postupech má esej mnoho společného s dalšími specifickými typy písemné seminární práce, jako je posudek nebo recenze.

6.2.3 Seminární práce jako oponentský posudek/recenze

Seminární práce může být i příležitostí jak studenty seznamovat s procesem hodnocení kvality zpracování odborných textů, aby porozuměli, jak se jednotlivá kritéria posuzují. Učitelé k tomu často využívají hodnotící listy, které pomáhají studentům hodnotit sami sebe nebo své spolužáky, například při prezentacích nebo u písemných textů. Inspirací může být Karolína, která využívá formu oponentského posudku pro kvalifikační práce. Její hlavní snahou bylo ozvláštnit klasické písemné seminární práce, „aby to nebylo takový to obyčejný, aby to nebyla jenom seminárka, ale aby... jeden z dvojice na zadané téma, které si vybere, udělal seminární práci, maximálně 10 stránek s vlastním vyjádřením, a předal ji svému kolegovi, který na to udělá posudek... Dali jsme jim tu šablonu [posudku bakalářské práce] a musím říct, že hodně studentů bylo schopno odhalit ty nedostatky.“ Zde nejde jen o **nácvik vyjadřovacích schopností**, ale o schopnost **porozumět dané problematice do hloubky** a být schopen posoudit, nakolik přesně ji nový text zprostředkovává. Jak Karolína podotýká, „aby to studenti byli schopni zpracovat, musejí to přečíst dvakrát třikrát. To je příležitost pro to trénování čtenářské gramotnosti.“

V jiném případě při psaní posudku Karolína používá autentické odborné zdroje. „Dám jim link na odborný časopis s tím, že je tam taková a taková problematika a oni se k tomu musí vyjádřit... aby si trénovali tyhle dovednosti do budoucna, aby byli schopní se vyjádřit jako odborníci.“ Vidíme tedy, že recenze odborného textu je příležitostí pro

kritickou práci s textem a slouží ke komplexnímu rozvoji akademických dovedností. Studenti se učí analyzovat text, aby mohli posoudit jeho srozumitelnost, logickou provázanost a argumentační a obsahovou přesvědčivost. Pokud jsou jako témata zadávány aktuální odborné články, zcela jistě to podporuje hloubkový přístup k učení, protože se studenti seznamují s nejaktuálnějšími názory a trendy v dané oblasti. Prostor pro povrchový přístup k učení je v tomto případě omezen i kvůli obsahové a jazykové náročnosti odborných textů, které na rozdíl od některých učebnic předkládají problémy v komplexních souvislostech a bez didaktického zjednodušení. Výhodou je i to, že se student může plně soustředit na věcný obsah, což může působit motivačně, protože texty souvisejí s aktuálním stavem praxe. Podmínkou pro využití recenzí a posudků na podporu hloubkového přístupu k učení je ale jejich vhodné zapojení do výuky a efektivní poskytování zpětné vazby.

6.2.4 Seminární práce jako žádost o grant

Velmi specifickou formou písemné textové seminární práce je zpracování žádosti o grant. Tuto formu využívá například Hanuš pro výuku v předmětu, který se týká neziskových organizací a veřejné správy, kde jsou žádosti o grant prostředkem k zajištění vícezdrojového financování provozu. Studenti „*si vyzkouší napsat svůj vlastní projekt, který potom můžou podat... A tady využíváme i rámec studentských projektů na univerzitě, vnitřní soutěže pro studenty, kde si můžou dát menší projekty... a my na tom ukazujeme psaní projektů... a necháváme studenty napsat, proč byly nebo nebyly úspěšné. A pak to srovnáváme s tou realitou, aby viděli, kde se dají udělat nejčastější chyby. A potom mají za úkol si vytvořit vlastní projekt, který obhajují před zbytkem skupiny, kde si řekneme, co je tam dobře a co špatně.*“

Seminární práce v tomto případě slouží jako **přímá výuková strategie**, díky níž studenti získávají poznatky a současně si osvojují dovednosti psaní grantů. Má **průběžný charakter** a může být zadávána individuálně i skupinově. Role učitele jako průvodce při zpracování seminární práce je tu výrazná, protože jde o **předávání expertních zkušeností**, jak správně napsat žádost o grant a zvýšit šanci na jeho přidělení. Průběžnou zpětnou vazbu dostávají studenti jak od učitelů, tak od svých vrstevníků; ale učitel Hanuš využívá i prostředí fakultních grantů pro studenty, které se stává hodnotícím rámcem kvality připravených žádostí a finální zpětnou vazbou. To může studenty motivovat k tomu, aby věnovali práci **více úsilí**.

6.2.5 Analýzy a seminární práce orientované na řešení problému

Stimulující zadání. Ve výuce ekonomických předmětů jsou časté seminární práce orientované na analýzu situace nebo datových souborů s cílem navrhnout **řešení problému**. Takový formát může nabývat velmi dynamickou a časově omezenou podobu, která souvisí s charakterem předmětu, jako je tomu například u Valerie, která učí předmět Strategické rozhodování „*který se týká rozhodování a řešení problémů.*“ Probíhá to tak, „*že studenti mají 48 hodin na vypracování a vyřešení konkrétního případu. V novinách najdeme informace o nějakém problému, to jim pošleme 48 hodin předem, oni to musí zpracovat a pak nám to odevzdávají. Pak probíhá obhajoba, kde mají 10 minut na vlastní prezentaci a 30 minut diskuse, kde jsme tam s kolegou ve dvou, a ptáme se, proč tam dělali tohle, jak k tomu přišli a tak.*“ Valerie hodnotí funkčnost tohoto formátu velmi pozitivně, protože jí umožňuje **sladění s cíli předmětu**. Jednak má velmi dobrou odezvu mezi studenty, „*který to kvitují, že je to baví, že se jim to takhle líbí... taky to výborně naplňuje účely toho předmětu a to, co tam jako potřebujeme dostat a potřebujeme od nich vidět.*“

Dynamická a interaktivní zpětná vazba. Navíc poskytuje formát obhajoby před panelem odborníků vysoce interaktivní zpětnou vazbu připomínající firemní prostředí a porady s náročnou agendou. „*Máme vždycky dva týmy na obhajobu a ty mají stejný zadání... a myslím si, že je to výborný i díky té diskusi. Ne že nám to jenom odevzdají, ale že tam probíhá ta diskuse a že je tam nějaký prostor pro jejich reflexi.*“ Jak vysvětluje Valerie, v tomto formátu pracují studenti ve dvoučlenném týmu pod velkým časovým tlakem a s vědomím odpovědnosti, že svá řešení budou muset hájit před dalším studentským týmem, který pracuje na stejném zadání, a zároveň před týmem pedagogů. Takové organizační uspořádání odevzdání úkolu prostřednictvím **obhajoby a konfrontace s druhým týmem** simuluje firemní prostředí týmových porad a umožňuje studentům vyzkoušet si vlastní argumentační schopnosti v zátěžové situaci. Takové uspořádání rovněž podporuje jejich motivaci zpracovat seminární práci odpovědně a kvalitně, a protože dostávají okamžitou zpětnou vazbu na svou práci, nedochází ani k časové prodlevě mezi odevzdáním práce a jejím hodnocením.

Autentická zpětná vazba. Ani samotná diskuse při obhajobě práce neprobíhá nepřipraveně, ale učitelé věnují čas tomu, aby se seznámili s řešením navrženým oběma studentskými týmy předem a mohli diskusi skutečně řídit, než aby jen reagovali ad hoc na podněty, které zazní. Jak vysvětluje Valerie: „*Chceme, aby nám odevzdali hodinu předem, před tou obhajobou, abysme měli čas se na to nejdřív podívat a byli jsme připraveni na tu*

diskusi, aby mohla jít opravdu do hloubky.“ Zpětná vazba není poskytována formálně za splnění úkolu v termínu nebo jeho rozsah, ale zaměřuje se na **posuzování celkové promyšlenosti řešení problému jako kvalitativnímu kritériu hodnocení**, což přispívá k posilování hloubkového přístupu k učení. Motivačně působí i aktuálnost zvolených témat a tlak na výkon, který vytváří formát obhajoby řešení a nutnost zapojit se do diskuse před odborným panelem.

Valerie si uvědomuje, že tento formát zadání je stále jen jakousi simulací toho, jak probíhá řešení reálných problémů v praxi, protože naráží na limity studentů, kteří ještě nemají profesní zkušenosti, ani vyzrálé dovednosti komunikace nebo vyjednávání. Ví, že nemůže čekat, *„že by nám dali dokonalý řešení, ale chci, aby chápali, co je na něm dobrý a co není, slabiny a nevýhody... a tam se někdy někteří nedostanou.*“ Další překážkou jsou i obtíže, které souvisejí s mírou objektivitu při hodnocení míry zapojení jednotlivých členů týmu do diskuse a posouzení věcné správnosti jejich argumentace. *„Ne vždy úplně dobře zvládáme je ohodnotit, myslím jejich příspěvek do diskuze všech těch studentů.*“ Proto přistupuje k otázce hodnocení několikastupňově. Nejprve hodnotí písemně zpracované podklady, poté samotný obsah prezentace a nakonec míru a úspěšnost zapojení do diskuse. *„Máme otevřený sdílený online dokument s kolegy... a děláme si poznámky, tenhle toho řekl málo, toho vyvolávat víc, fakt cíleně jako oslovovat, ale myslím si, že to někdy asi není v našich silách... ještě přemýšlíme věcně nad tím, co říkají, a přemýšlíme nad tím, jestli jsou konzistentní, nebo že je to jako by dost náročné v té diskusi se jako zorientovat, a ještě hlídat, jako kdo řekl jak kvalitní odpověď.*“

To, že učitelé přistupují k **hodnocení s velkou vážností**, když usilují o maximálně možnou objektivnost, může přispívat i k tomu, proč studenti zadaný úkol hodnotí pozitivně jako smysluplný a užitečný a věnují mu patřičné úsilí. Strategii, která využívá prostředku obhajoby k poskytování zpětné vazby, ale zároveň i nácviku argumentačních dovedností, pohotovosti a komunikační zručnosti, lze nesporně označit za strategii, která vede k podpoře hloubkového přístupu k učení. Navíc efektivně brání povrchovému přístupu k učení. Zaprvé s ohledem na charakter zadání práce nelze využít strategii kompilace informací a jejich pouhého reprodukování, zadruhé se požaduje vytvořit řešení a promyslet jeho obhajobu a zatřetí je zadání založeno na aktuálních tématech, které tým učitelů každý rok zadává nově, takže je prakticky vyloučené, aby studenti využívali nekorektně cizí zdroje, popřípadě starší studentské práce. Kombinací těchto prvků zadání pak vzniká unikátní úkol ukotvené v aktuální profesní realitě, komplexně rozvíjející požadované

dovednosti a poskytující okamžitou a konkrétní zpětnou vazbu o kvalitě zpracovaného úkolu a úrovni dovedností.

6.2.6 Seminární práce jako polotovar

Pokud nejsou učitelé spokojeni s výsledky seminárních prací, mohou využít dílčí nebo **částečně rozpracovanou osnovu**, aby zajistili, že studenti **zpracují zadání očekávaným způsobem a v požadované kvalitě**. Vyhnou se tak nejistotě, zda studenti naplní zadání vhodným obsahem a zda se věnovali všem potřebným aspektům problematiky. Takovou zkušenost udělala například Gábina, když vysvětluje: *„Letos jsem to takto prvně využila, protože už jsem se nemohla dívat na to, že tam není to, co chci. Takže jsem jim skutečně udělala hrubou prezentaci s udělanými slajdy a odrážkami, kde jsem chtěla, aby mi to doplnili. Kolegové mi to trochu napadali, že je to zjednodušování věci, ale já si myslím, že je to taková podrobnější osnova, která je lépe navede k tomu, co se po nich chce (...) Ještě se vyplatilo to s nimi konzultovat, třeba že předem jsme se dohodli, že to projdeme. Já jsem jim tam naznačila, třeba, co říkají špatně, co si mají dostudovat a potom ten výstup před ostatními byl lepší.“*

Jak vidíme, možnost využít seminární práce jako polotovaru je vhodná tam, kde se seminární práce zapojují přímo do výuky a slouží ke vzájemnému učení. Aby byl výsledek uspokojivý a docházelo k efektivnímu předávání poznatků, je třeba, aby měly prezentace velmi dobrou úroveň. Tomu napomáhá jak připravená šablona prezentace, tak zpětná vazba v podobě předběžného okomentování a schvalování obsahu, které omezí nutnost opravovat nebo doplňovat prezentaci vyučujícím přímo v hodině, což narušuje soustředění a pozornost studentů na souvislý obsah.

Podobně lze využít již zpracované studentské seminární práce, pokud existují obavy, zda studenti úkol dobře zvládnou kvůli rozsahu dovedností z předchozí výuky. Jak vysvětluje Kristýna: *„Využijeme letošní práce třetáků a dáme je druhákům. Ti se v tom projektu rychleji zorientují a pochopí vlastně, o čem ten projekt je... tím že dostanou něco jako polotovar a posunou ho zase někam trošku dál.“* Kristýna si od toho slibuje, že se studenti neutopí v náročnosti úkolu, protože dostanou návodný vzor. Ten ale musejí aktualizovat, aby bylo vidět *„co změnili, co zjistili, nebo co doplnili, a pak si udělají už odlišný produkt od toho, co bylo vytvořeno.“* Výhoda tohoto postupu tkví v tom, že Kristýna studentům **usnadní vstup do problému**, protože budou mít k dispozici data a díky dostupnému textu pochopí snadněji, jak s nimi mají pracovat a jak je interpretovat. Jakmile získají vlastní aktuální data, kreativní řešení už bude v jejich rukách. Kristýna je

přesvědčená, že i za těchto upravených podmínek „*práce i u toho druhého ročníku bude moct být docela jako zajímavá,*“ aby se studenti naučili marketingové postupy efektivním způsobem, který dokáže zaujmout a vede ke skutečnému učení, které například klasická seminární práce typu „*referát na 10–15 stran*“, nezajistí. „*Mně to nepřijde, že by to mělo podobný přínos pro ty studenty,*“ shrnuje své přesvědčení Kristýna na závěr.

6.2.7 Případová studie

Případové studie jsou dalším způsobem, jak využít písemnou seminární práci k tomu, aby propojila teoretické poznatky s praxí, která se stává předmětem analýzy či komparace (Mareš, 2016). V případové studii jako typu seminární práce vidí mnozí účastníci výzkumu přednost v její konkrétnosti a aktuálnosti, kdy se zaměřuje „*na situaci, jaká je*“ (Sylva) a snaží se jí „*porozumět.*“ Dobře to vystihuje Jaroslav, když říká, jak studentům vysvětluje, co od případové seminární práce očekává: „*Napište mi analýzu nějakého problému, nějakého případu, nějaké zkušenosti, analyzujte kdo, kde, co, s kým a jak... čili musíte popsat tu situaci, jak tomu rozumíte, potom to ale musíte taky interpretovat a musíte to nakonec vyhodnotit.*“

Náročnost. Jaroslav připouští, že případová studie není snadným typem seminární práce, protože vyžaduje již rozvinuté schopnosti analytického myšlení. „*[Já] jim to celý semestr vyprávím a na příkladech jim to demonstruji, přesto to asi třetina tak úplně nepochopí... že to není jenom nějaká story, ale že to musejí umět rozklíčovat, strukturovat, identifikovat klíčové faktory... a to je důležité... proč jsou klíčové... a jaké to má důsledky.*“

Kritické myšlení. Navíc je případová studie i příležitostí, jak u studentů rozvíjet schopnost posuzovat objektivitu vlastního hodnocení. Jaroslav trvá na tom, aby se studenti zamysleli nad tím, nakolik jsou jejich vlastní závěry a postoje nějak ovlivněny zkršením (*bias*). „*Musí [studenti] mi říct, v čem jsou ty jeho osobní „biases“ [zkršení]... musí mi říct, já to vidím takhle, ale ještě je možné se na to dívat třeba z jiného pohledu.*“ Jaroslav považuje tuto zkušenost za nezbytnou, i když nepřichází ani snadno, ani se nedá osvojit během zpracování jedné seminární práce, ale Jaroslav věří, že „*pokud bude takových úkolů víc, tak bude [student] připravený do života, který ho postaví samozřejmě před úplně jiné otázky, ale on by měl vědět, jak s těmi významy zacházet.*“

Z těchto stručných poznámek vyplývá, že i případová studie je didaktickým prostředkem, který vede k hloubkovému přístupu k učení, protože studenti musejí nasbíraná data aktivně zpracovat, vyhodnotit a vyvodit doporučení pro budoucí

rozhodování. Povrchovým přístupem k učení by byli schopni pouze realitu popisovat, aniž by vyhodnocovali váhu jednotlivých okolností, příčin a souvislostí.

6.2.8 Projekt

Pro projekt jako typ seminární práce je typické **komplexní a náročné zadání**, pokud jde o rozsah, obsah znalostí, dovedností a časové zátěže. Jak sděluje Filip: „*Tento typ práce máme v rámci diagnostiky podniku, což je vlastně analýza podniku, kde používáme soustavu několika analytických nástrojů. Studenti dělají tu práci v průběhu celého semestru. Řeší dílčí úkoly, které pak dohromady spojí v rámci diagnostiky celé té společnosti a prezentují to. Mají možnost v průběhu prezentovat zpracovanou část, a zjistit, jak to ostatní studenti řeší. Mají od nás zpětnou vazbu a my víme, že, co řeší, mají správně. S tímto máme dobrou zkušenost. V závěru mají volnou ruku, interpretují závěry na základě předešlých kroků.*“ Z tohoto sdělení vyplývá, že projekt je využíván jako svébytná a komplexní **metoda učení**. Studenti se v tomto typu seminární práce nezaměřují na jedno izolované téma, které zpracovávají do hloubky, ale propojují předchozí poznatky z předmětů s aktuálním předmětem a jeho obsahem v celé šíři. Typické je uspořádání **do týmů** a ke **vzájemnému učení** dochází nejen mezi členy týmu, ale mezi týmy navzájem. Charakteristickým znakem projektu je i to, že přináší **konkrétní výstup**, který může mít formu produktu, například analýzy, zprávy nebo návrhového řešení procesů a produktů, jak se objevují v reálných situacích podnikové praxe.

Specifickou formou projektu je situace, kdy se projekt stává výlučnou metodou výuky. Jak Sylva vysvětluje: „*Je to ale opravdu velmi specifická seminární práce, na které se učíme, jak se zavádí HCC⁴⁵ do provozu, a aby si uvědomili, jak to vypadá, tak mají založený imaginární podnik... Pracujeme na jejich seminární práci v každé hodině, vysvětlujeme si některé záležitosti, řešíme krizové věci, který jim nejsou jasný, nebo nevědí, co s nimi, aby mohli pokračovat dál.*“

Předchozí zadání projektu využívá principu **simulace reálné situace**, ale častou variantou je i to, že se na zadání projektu podílí externí firemní partner a projekt řeší zcela konkrétní reálné úkoly firemní praxe, jak popisuje Hynek: „*My na tom [projektu] vlastně vysvětlujeme celý ten plánovací cyklus projektového managementu. Každý týden si vysvětlíme nějakou sadu projektových nástrojů... a studenti to mají do příštího týdne potom aplikovat... ale z hlediska zadavatele jde taky o ten samotnej výsledek. Celé to pak uzavíráme prezentací, kde tu výstupovou část, kterou měl ten projekt dodat, hodnotí*

⁴⁵ Pozn. Autorky: HCC – Systém certifikace kvality

partner, jestli to skutečně splnilo to, co má.“ Hlavní předností projektu je jeho **autentické zadání**, které snižuje vnímání úkolu jako pouhé školní práce tím, že ho zasadí do kontextu praxe s jejími reálnými problémy a reálnými účastníky, kteří se na jeho zadání, monitorování a závěrečném hodnocení podílejí jako **externí partneři**. Tak to vysvětluje Kristýna, kterou vede k projektovému zadání snaha, *„aby ty seminární práce **nebyly do šuplíku**, aby byly prostě k něčemu **užitečné**, a studenti, aby se na tom něco naučili... zároveň získali i **zpětnou vazbu těch odborníků**.“*

Zapojení firemních partnerů. Míra autentičnosti projektu je vnímána učiteli jako významná přidaná hodnota projektu, proto se snaží najít firmy, které by na zadání projektů aktivně participovaly. Firemní partner připraví **unikátní zadání**, které vede k **unikátnímu řešení** – tak se to děje jedině v praxi. Jak vysvětluje Lenka, jejím cílem je *„aby to byly projekty, na kterých se v té dané době ve firmě pracuje... že to není něco, co ta firma už kdysi udělala a jenom to těm studentům prostě dává dokola... takže není to žádný **fiktivní zadání**.“* Projektovým způsobem si studenti osvojují učivo a trénují dovednosti v **prostředí reálného úkolu**, kde jsou **konfrontováni s nároky firemní praxe**.

Náročnost a osobní růst. Jak vysvětluje Lenka, projekt může přispívat k získání reálného náhledu na vlastní schopnosti vypořádat se s překážkami, ideálně pak zvyšovat **vědomí sebeúčinnosti**. *„Já jim vždycky říkám... že když pracují na nějakém projektu, že je to bude opravdu bolet... a oni mi pak dávají za pravdu, že to opravdu bylo velmi náročný, že se dostali do takových kritických míst, kdy toho chtěli úplně nechat. A ve finále, když vidí svůj výstup a navíc – my spolupracujeme na těch seminárách s odborníkama z praxe... a oni, když vidí, že tu jejich studentskou práci hodnotí ti odborníci z praxe velmi vysoko, tak si toho potom sami váží. A pro mě to je potom taková ta odměna, když řeknou, naučil jsem se tohle, překonal jsem tohle, těším se, že to využiju v praxi, takovýhle věci.“*

Vzájemné sdílení zkušeností z realizace projektu je dalším cenným přínosem, protože *„pak si v těch skupinách navzájem říkají co kde kdo, s jakými potížemi se setkali,“* jak vyzdvihuje Martin. *„Pak je to taky dost variabilní,“* dodává. Pestrost situací, které studenti musejí zvládat, je opět tím, co zpestřuje výuku a vhodně propojuje teoretickou přípravu s profesními dovednostmi. Celkově prospívá **dynamice výuky** a stimuluje úsilí **odvádět vysoké úsilí**.

Živý projekt, který vzniká jako zakázka firemní praxe, vyžaduje **pečlivé plánování a organizaci**. Studenti sice dostanou hned na začátku detailní pokyny, ale reálně se neustále na něco doptávají, jak vysvětluje Lenka, *„ty živé projekty jsou vždycky takhle složité... proto potom, co dělám další hodinu, je, ono se tomu v marketingu říká*

debrief, ... [chci], aby si prostudovali zadání a řekli, čemu nerozumí. A taky už vím z předchozích projektů, na co se narazí v průběhu, takže to s nima znovu probírám, jak co bylo myšlený... a spolu to tak nějak zase projdeme.“ Pro dosažení dobrých výsledků projektu je tedy důležitá průběžná **podpora a monitorování postupu práce**, kde dílčí výsledky slouží ke komunikaci jak se studenty, tak s externími partnery.

Forma hodnocení. Prezentace projektu pro závěrečné hodnocení nemusí být jenom **obhajobou**, kde jsou studenti konfrontováni s opačnými názory učitelů a firemních expertů (viz výše Hynek nebo Lenka), ale může mít podobu pracovní porady, kde do finálního výstupu promlouvají všichni zúčastnění s cílem, aby byl výsledek co nejlepší (např. Martin).

Sebereflexe. Jako každý zvládnutý úkol, tak i seminární projekt podává zprávu o tom, jak se dotyčný student nebo skupina vypořádala s úkolem. Takto hodnotí Lenka nový nápad, kdy studenti byli požádáni, aby o průběhu projektu napsali zprávu, jak zpracování úkolu prožívali. „*To bylo fakt zajímavý, jak tam ti studenti psali, jak to zpracovávali, jak se učili ty nové věci, jak k tomu měli nejdřív negativní přístup, že je strašně štválo, že se to nikam neposouvá... a kdy přišel ten bod zlomu.*“ Díky sebereflexi získávají učitelé detailní přístup k poznatkům o tom, jak studenti uvažují, když zpracovávají projekt, na jaké obtíže narážejí, jak reflektují spolupráci v týmu a s externím zadavatelem a jak v sobě zpracovávají zážitky a pocity, které k tomu mají. Může je to upozornit na nezamýšlené efekty nebo konkrétní potíže, ale také posílit v přesvědčení, že zvolili vhodnou metodu učení. Pro studenty je to jednoznačně prostor pro reflexi procesů učení, ale i osobnostního založení a preferencí.

Živé projekty generují inovace. A přestože učitelé využívají často mnohaleté zkušenosti ze zadávání projektů, projekty jim někdy připraví nečekaná překvapení, která jsou příležitostí pro **inovace vlastní výukové strategie**. Tak o tom referuje opět Lenka, která v minulosti zadávala v předmětu orientovaném na marketing projekt, jehož cílem mělo být navrhnout marketingovou taktiku pro konkrétní produkt. Protože v době nouzového stavu byla řada maloobchodních prodejen uzavřena a studenti neměli přístup k přímému pozorování spotřebitelského chování, bylo zadání změněno na téma „*strategického rozhodování o vstupu na trh*“. Lenku překvapilo, že výsledky projektu byly výrazně lepší než v předchozích letech, přestože byl úkol podle ní mnohem náročnější. O to víc ji potěšilo, že „*studenti to zvládli a strašně se jim to líbilo, protože říkali, že jim vůbec nedošlo, že ten marketing je taková strašně složitá disciplína a jak moc chyb tam můžeme udělat, než se rozhodneme vstoupit na nějaký trh. No, jak to říkala jedna slečna:*

My jsme si v jednu chvíli mysleli, že se uanalyzujeme k smrti.“ Z těchto sdělení vyplývá, že každé nové zadání seminární práce v sobě obsahuje jistou formu didaktického experimentu a rizika. Důkladná reflexe výsledků učení ovlivní, jak bude výuka koncipována v příštích letech. V Lenčině případě změna ukázala, že studenty motivují kognitivně náročné úkoly, i když na ně musejí vynaložit více úsilí, pokud vnímají, že jim zpracování seminární práce přinese zkušenosti ceněné ve firemní praxi a náhled na své osobnostní rysy a preference. Jinými slovy hodnota úkolu je posuzována očekáváním toho, co se díky němu naučí.

Charakter zadání ovlivňuje kvalitu výsledků. Úspěšnost projektu a jeho pozitivní hodnocení studenty může být ovlivněno i dalšími okolnostmi, než je pečlivá příprava a průběžné monitorování výsledků. Jak si vysvětluje Lenka, spokojenost studentů se zpracováním úkolu vycházela pravděpodobně z charakteru zadání, kde bylo „*více manažerského zaměření, kde nebylo tolik tý kreativy.*“ Z toho můžeme usuzovat, že při zadávání tématu je třeba přihlížet i k charakteristice studijního programu. Pokud jsou studující více analyticky orientováni, vyšší míra kreativního zpracování pro ně nemusí být vhodným zadáním.

Spolupráce s externími partnery. Za druhou příčinu úspěšnosti projektu považuje Lenka výrazně „*lepší přístup firmy*“, která jim zadání zprostředkovala. Přestože ze zadání měla zpočátku obavy, výsledek předčil očekávání. Náročné zadání nakonec působilo motivačním účinkem, přestože jde o úkol, který není svěřován začínajícím manažerům. Zřejmě zapůsobil i prvek **neznámosti, nejistoty a dobrodružnosti**, který zvýšil **zajímavost zadání** tím, že umožnil studentům vyzkoušet si na vlastní kůži, jaké úkoly na ně v jejich profesi v budoucnosti čekají.

Jak jsme viděli, komplexní, náročné a unikátní zadání projektu těsně propojené s reálnými situacemi firemní praxe podporuje využívání hloubkových strategií učení a studia a ve svém principu omezuje příležitosti pro formální plnění úkolu a nezdravé strategie včetně plagiátorství. Takové zadání vede k rozvoji praktických a profesně orientovaných dovedností, utváří zodpovědné postoje k plnění úkolů, podporuje dovednost plánovat a organizovat vlastní práci a práci ostatních, účinně komunikovat a vyhodnocovat plnění dílčích úkolů, měnit postupy a doplňovat aktivity tak, aby bylo dosaženo cíle. Projekt vyžaduje, aby byl téměř výhradně zadáván jako skupinová seminární práce, a proto je neoddelitelně spojen s rozvíjením dovednosti týmové spolupráce a komunikace v týmu. Úspěšně obhájený projekt a spokojenost studentů a firem je pak dokladem vlastního růstu a zviditelněním výsledků studia. Pro učitele je důkazem, že jejich výuková strategie plní účely, které si stanovili.

6.3 Formy seminární práce

Seminární práce mohou být zadávané jako písemné nebo ústní, či případně v obojí formě. Písemná seminární práce má ucelený a souvislý charakter textu, proto se na výsledném dojmu výrazně odrážejí zvládnuté akademické dovednosti včetně psaní odborného/vědeckého textu a korektního citování literatury. Text vzniká ve většině případů na základě studia textových nebo datových zdrojů a analytického či přehledového zpracování. V mnoha případech dochází ke kombinaci těchto postupů a jejich vzájemný podíl závisí od typu seminární práce. Ústní seminární práce vychází ze stejných postupů, ale výsledek má podobu ústní prezentace, v dnešní době zpravidla s podporou powerpointové aplikace. O výsledku rozhodují nejen kvalitně zpracovaný obsah, ale i přehledně a účelně zpracované slajdy, srozumitelný komentář, zajímavost grafického ztvárnění a závěrečná diskuse.

6.3.1 Seminární práce jako ústní prezentace

V předchozích podkapitolách jsme viděli, že učitelé často volí formu ústní prezentace seminární práce jako doplněk k písemné seminární práci nebo projektu, jako způsob poskytování zpětné vazby a vytváření hodnocení. V této souvislosti se musejí rozhodnout, jakým způsobem zapojit prezentace do výuky, aby byly studenty vnímané jako smysluplná, podnětná a dynamizující příležitost pro učení.

Aplikace teorie na praxi a zajímavost prezentace. Jiří radí studentům, „že v té prezentaci je dobré dát konkrétní příklady, obrázky, videa,“ které zpestří výuku, „a tu teorii samotnou že můžou klidně dát až do té seminárky.“ Tímto způsobem zabrání tomu, aby se z prezentování teorie stalo víceméně opakování toho, co slyšeli studenti v předchozích přednáškách, což by studenti hodnotili jako ztrátu času a projev formalismu. Hlavním smyslem ústní prezentace je analýza praktických případů, což slouží k upevnování učiva a schopnosti propojit teorii s praxí. Zároveň je to příležitost pro nácvik prezentačních dovedností, kterých si praxe vysoce cení.

Riziko plýtvání časem a nuda. Karolína od prezentací seminární práce v bakalářském stupni nakonec ustoupila, protože nevedly k aktivnímu zapojení studentů, „protože to jako nikdo nedává pozor.“ A přestože se je pokoušela přimět sledovat prezentace tím, že jim rozdala „hodnotící listy, aby museli posuzovat podle vybraných kritérií, jak to zvládli,“ ani tato metoda se neosvědčila a nevedla k většímu zájmu.

Vzájemné učení. Jakub naopak využívá prezentace jako součást písemné seminární práce, aby se studenti naučili předávat poznatky. „A v rámci té prezentace ve

výuce mají studenti za úkol připravit jednostránkový výtah, který rozdají ostatním kolegům... a na konec připojí dvě testové otázky, nad kterými potom diskutujeme... a samozřejmě přidáme i svoje komentáře.“ Jakub využívá stručného shrnutí seminární práce k tomu, aby mohl rychle zkontrolovat obsah a vyznění prezentovaného tématu, a pro studenty jsou dodatečným výukovým materiálem, díky němuž si téma mohou lépe strukturovat a zopakovat ke zkoušce.

Komplexní kritéria. Jakubovi záleží rovněž na tom, aby studenti byli schopni přehledně prezentovat závěry, protože to přispívá k efektivnějšímu předávání poznatků. Zároveň tím vyjasňuje kritéria hodnocení, a co mají studenti prokázat, že zvládají. „Ukazuje se, že prezentovat ty výsledky dobře, i když ty výsledky mají stoprocentně dobře, není vždycky jednoduché, protože jednak... tady jde o ty formální a prezentační dovednosti, ale i o tu obsahovou stránku, studenti musejí rozumět tomu, co zpracovali, proč to udělali, a jaké to má využití do praxe.“ Kritéria hodnocení zahrnují nejen porozumění tématu, ale i přehledné zpracování a schopnost interpretovat výsledky v souladu s praxí.

Pokud se učitelé rozhodnou věnovat část výuky prezentacím, činí to i z důvodu, že chtějí využít zajímavé téma k tomu, aby podnítili studenty k **diskusi**. Učitelé se shodují, že zahájit diskusi k seminární práci nebývá snadné a z valné části je kvalita diskuse ovlivněna aktivitou učitele jako moderujícího. Jaroslav k tomu říká, „většinou ty prezentace mají dobrou úroveň a potom diskutujeme. Ano, samozřejmě, někdy je musím posunout, protože mi vyprávějí jako to, co už známe... a obecně je účast v těch diskusích sporná.“

Nezájem studentů o diskusi je častý dojem, jaký mají učitelé se snahy zahájit rozpravu nad obsahem prezentace. Jiří se domnívá, že je to proto, že „je ty ostatní týmy vlastně nezajímají, nechtějí jim pomoci. Oni podle mě ani nechápou to, že to vzdělávání je kolektivní aktivita, a ne jenom student versus učitel.“ Václav připomíná další negativní jev, kdy se studenti nezajímají o výsledky ostatních, přestože by mohli získat užitečné zkušenosti. Nezájem studentů se projevuje dotazem: „Můžeme to odprezentovat a jít?“ Nespokojenost s průběhem závěrečných prezentací pak vedla Václava k tomu, že jejich formu změnil: „Z toho důvodu jsme tu prezentaci prostě úplně zrušili a nahradili jsme to novým úkolem.“ Studenti vloží prezentaci do moodlu a každý se musí „podívat na pět ostatních projektů, zhodnotit je a porovnat je s tím vlastním projektem“ a napsat, „co se mi na tom cizím projektu líbí a co se na tom dá zlepšit.“ S takovým řešením už je Václav spokojený, protože se tím naplnil jeho původní cíl, aby se **studenti vzájemně od sebe učili** a předávali si zkušenosti.

Naopak výjimečná kvalita a zajímavost poznatků vyvolá zpravidla zájem ostatních studentů, jak zaznamenává Jindřich. „Jsou to spíš výjimky u těch studentů z praxe, jejichž prezentace jsou občas docela zajímavé... že to vyvolá zájem i u studentů.“

Z předchozích poznatků vyplývá, že hlavním cílem ústních prezentací je rozvíjet schopnost studentů přehledně a srozumitelně předávat poznatky a přispívat ke vzájemnému učení prostřednictvím diskuse. Aby byly prezentace efektivně zapojeny do výuky, je důležité, aby samotné zadání seminární práce neopakovalo známé učivo, ale přinášelo nové pohledy na problematiku nebo se soustředilo na aplikaci do praxe. Pak se dá očekávat, že studenti budou sledovat prezentace s větším zájmem a ochotou zúčastnit se diskuse.

Ústní prezentace jsou rovněž využívány ke sdílení zkušeností z projektů, aby si studenti rozšířili zkušenosti o jiné možnosti řešení problému a porovnávali své výstupy s výstupy ostatních. Autentičnost předávaných zkušeností je zřejmě i důvodem, proč se do následné diskuse studenti zapojují přirozeněji než do diskuse k oborové tematice. Tyto závěry ponecháváme v rovině domněnek a pokusíme se na ně blíže odpovědět prostřednictvím výpovědí studentů.

Dále je možné k podpoře efektivnosti využívání ústních prezentací využít dodatečné didaktické prostředky, jako jsou pracovní listy, kontrolní otázky pro studenty v publiku nebo vkládání prezentací do informačního systému pro získání vrstevnické zpětné vazby.

6.3.2 Týmová seminární práce

Volbu typu seminární práce ovlivňují v neposlední řadě i otázky organizační; a to zda půjde o práci individuální nebo týmovou. Jindřich vidí hlavní výhodu individuální seminární práce v tom, že studenti „*mají prostor samostatně se tomu [tématu] věnovat... a nejsou odkázáni na komunikaci ve skupině.*“ Naopak většina seminárních projektů, jak jsme viděli, se zadává jako týmová práce kvůli rozsahu a časové náročnosti. Druhotným cílem je nácvik komunikačních dovedností a pravidel týmové spolupráce.

Podpora týmové spolupráce. Pro méně zkušené studenty je možné připravit aktivity, které jim týmovou spoluprací usnadní v její počáteční organizaci a nastavování pravidel spolupráce (tj. rozdělení úkolů, řízení a způsob komunikace, řešení problémů). Jak sděluje Lenka: „*U bakalářských studentů to dělám jakoby a priori, radím jim, jak si tu práci rozdělit, a aby si zjistili, kdo je prostě víc analytickej, kdo je víc individualista, a tak.*“ U studentů magisterského studia se předpokládá, že mají za sebou teoretické

znalosti i více praktických dovedností, přesto ani tam nejde týmová spolupráce bez potíží. Lenka v tomto případě chápe týmovou spolupráci jako součást učení se komunikačním dovednostem, a proto vynechává organizační pomoc: „*Tam to nedělám, protože management už měli, chci je v tom nejdřív nechat vymáchat, aby... jak to říct, často si totiž dokážou pomoci sami... sice jim to chvíli trvá, ale tu metodu si najdou sami, a tam, kde to nejde, tam jim poradím. (...) A vidím, když prezentují, jak jsou sladěny nebo nejsou sladěny, vidím ten výstup, a oni sami vidí i výstup těch ostatních.*“

Lenka využívá prezentace nejen k vlastní kontrole průběhu projektu, ale aby rozpoznala včas, kde dochází ke komunikačním nesnázím, aby mohla zvolit vhodnou intervenci. Ke komunikaci s týmem využívá vedoucího týmu. „*A v každém týmu mám teda vedoucího týmu, a důrazně jim opakuju po každém cvičení, bude-li nějaký personální problém, což se vyskytlo teďka... tak to řeším, tak to řeším s vedoucím skupiny, i s těmi dotčenými jednotlivci.*“ Tímto organizačním řešením lze zajistit přehled o práci všech týmů, aby nedošlo k patovým situacím a nedokončení projektu. Naopak to vede k podpoře studentů a **průběžným monitorováním** lze zajistit vyšší kvalitu výsledných prací a minimalizovat rizika selhávání týmové spolupráce.

Selhávající komunikace v týmu. Jindřich shrnuje slabiny týmové práce do oblasti nefunkční týmové komunikace a sociálního zahálení, kde „*bud' se možná spoléhají jeden na druhého, že to udělá ten druhý, nebo se nějak špatně domluví.*“ Druhým problémem, který vede k nízké kvalitě prací, je podle Gábiny **sladění jednotlivých částí do souvislého a provázaného celku**, protože se stává, že studenti „*si rozdělí témata po kouskách a pak neznají ty souvislosti vzájemně, protože každý zpracuje svou část projektu a už jim to nefunguje dohromady... to pak slepí dohromady a nenavazuje to na sebe, jak by mělo.*“

Týmová práce seminární se využívá především tehdy, kdy je rozsah úkolu příliš rozsáhlý a působil by jako nadměrná studijní zátěž, pokud by byl zadán jednotlivcům. Přestože se tato forma pojí s vytvářením příležitostí, jak rozvíjet vzájemné učení, komunikační dovednosti při řešení úkolů a nastavování pravidel spolupráce, může narážet na obtíže práce v týmu, konkrétně selhávající komunikaci, sociální zahálení a obtížné sladění všech částí projektu do jednotného celku. Pro efektivní využití týmové práce a podpoře hloubkového přístupu k učení se jeví jako zásadní průběžné monitorování postupu ze strany učitele a podporující komunikace s jednotlivými skupinami.

6.4 Limity výukových strategií v prostředí seminární práce

Výukové strategie, které vedou k podpoře hloubkového přístupu k učení, jsou zpravidla **časově vysoce náročné**. Například časová náročnost seminární práce typu projekt je zmiňována všemi účastníky, kteří učí velké skupiny, protože obnášejí vysokou zátěž ve smyslu značného množství průběžné komunikace, monitorování dílčích výsledků, krizové intervence a hodnocení výstupů. Časová zátěž je vysoká u i klasických písemných seminárních prací, kde se klade důraz na kvalitu jazykového zpracování a strukturování obsahu. Například Jiří sdílí zkušenost s poskytováním zpětné vazby pro nadměrně velké skupiny studentů. Hlavním důvodem, proč zkrátil rozsah seminární práce na 5–8 stránek a rozsáhlejší témata zadává jako skupinovou práci, je právě vlastní časové vyčerpání. *„Přece jen student nechá všechno na poslední chvíli a mně se potom stane, že kontroluju třeba, řeknu, 300 prací během zápočtového týdne, nebo během těch pár posledních týdnů před zkouškou.“* Taková organizace zpracování zpětné vazby je jistě náročná a kvalita hodnocení může utrpět, a proto Jiří vyzkoušel i průběžnou kontrolu výstupů, *„a to se osvědčilo, si myslím dobře, že jsme mohli konzultovat, upozorňovat na chyby, i když opět s im bylo strašně moc práce, všechno číst a dávat k tomu zpětnou vazbu, znovu kontrolovat, ale ty výsledky už byly mnohem lepší a ta zátěž se rozložila do delšího období.“*

Přestože jde o časově náročný postup, **průběžná zpětná vazba** je nezbytná k tomu, aby studenti překonávali překážky a mohli postupovat dál, jak potvrzuje i Kristýna. *„Znamená to ale pro mě docela hodně úsilí, protože já s nimi v tom každém projektu musím být v průběhu celého semestru. Na cvičeních ty projekty konzultuji a já jim dávám neustále zpětnou vazbu. Odevzdávají mi průběžná řešení těch projektů a já na to průběžně reaguju.“* Takový rozsah zpětné vazby může jít nad rámec **osobní kapacity**, protože její předmět navštěvuje něco mezi 200 až 250 studenty. *„Je to opravdu velmi náročné a zjistila jsem, že to takhle dál dělat nemůžu, protože to vlastně nestíhám. To už je prostě nad rámec toho, co já jsem schopná nějak jako udělat. Potřebovala bych, kdybychom byli třeba čtyři kolegové tady na to množství těch studentů, aby každý měl tak 50.“* Kristýna by přivítala změnu, ale na druhou stranu ví, že jiný formát seminární práce by nesplnil cíle předmětu a její vlastní očekávání. Například *„ten referát na 10–15 stran. Mně to nepřijde, že by to mělo podobný přínos pro ty studenty.“*

Další náročnou oblastí je **příprava zadání**. Jak vysvětluje učitelka Valerie: *„Je to velkej předmět, kde máme přes 200 studentů každý semestr. Což znamená, že musíme vytvářet pořád obrovský množství zadání, což je ta bolestivá část jako pro nás.“* Přes

časovou náročnost se důkladný přístup vyplatí, protože unikátní zadání v kombinaci s průběžnými konzultacemi funguje jako strategie, která brání nezdravým přístupům ke studiu a formálnímu plnění požadavků.

Navíc příprava vyžaduje **dobré plánování, organizaci a vyhodnocování** seminární práce. Jak přiznává učitel Hanuš, „*my jsme s tím začali už před pár lety... a pořád se to ještě úplně neusadilo. Je s tím z naší strany hodně práce, protože musíte je vést metodicky krok za krokem, procházet to s nima a být k dispozici.*“ Hanuš vidí řešení v postupném sbírání zkušeností a vytváření šablon a organizačních pokynů, které ušetří čas a práci při zadávání seminární práce. „*Myslím si, že to chce si to správně nadesignovat a potom už jenom využívat ty šablony, které máme.*“ Z předchozích zkušeností vyplynulo, že nejobtížnější je naplánovat závěrečnou zpětnou vazbu studentům tak, aby ji stihli včas, než studenti finalizují své práce. Proto je třeba „*fakt si to dobře naplánovat, a potom to dodržet, aby tam nebyl ten prvek zklamání.*“ Nutným předpokladem pro smysluplné využívání seminárních prací je i tedy prvek plánování a samotné realizace včetně dodržení časového harmonogramu.

Nezbytnou podmínkou dobré organizace seminární práce je **fungující kolegiální spolupráce**, jak potvrzuje Hanuš. „*Hlavně jde o to, aby ten druhý nebyl líný, což já mám našťastí kolegu, který se tomu poctivě věnuje a jako na to dohlíží. To já bych sám nezvládl, jako pro jednoho člověka to moc není.*“ V předmětech, které zajišťuje více akademiků, je jejich součinnost a vzájemná výpomoc zásadní pro hladký průběh monitorování a zajišťování zpětné vazby studentům. Nejenže vede ke zkvalitnění zpětné vazby, ale snižuje i časovou zátěž a stres v závěrečných týdnech výukového období, kdy se seminární práce prezentují a hodnotí.

Možnosti **unikátního zadání a projektových prací** jsou někdy limitovány charakterem předmětu a jeho cíli. Jak vysvětluje učitel Martin: „*Vzhledem k tomu, že v oblasti územního plánování se toho zase tolik neděje, abysme to [zadání] mohli pořád měnit, a já potřebuji, aby se principiálně se seznamovali se stále stejnými dokumenty, tak tady to moc nejde.*“ To jsou zkušenosti, které nacházíme v předmětech, které mají spíše naukový charakter, ale v jiných předmětech, které jsou postaveny na rozvoji profesních dovedností, učitelé preferují projektové zadání na míru potřebám řešeného úkolu, kde už není možné „*vzít Ctrl C, Ctrl V,*“ jak vysvětluje opět učitel Martin. Sice připouští, že studenti se mohou při řešení projektu „*inspirovat, což děláme i my v praxi běžně,*“ ale plagiátorství a kompilačním technikám účinně brání praktický charakter zadání.

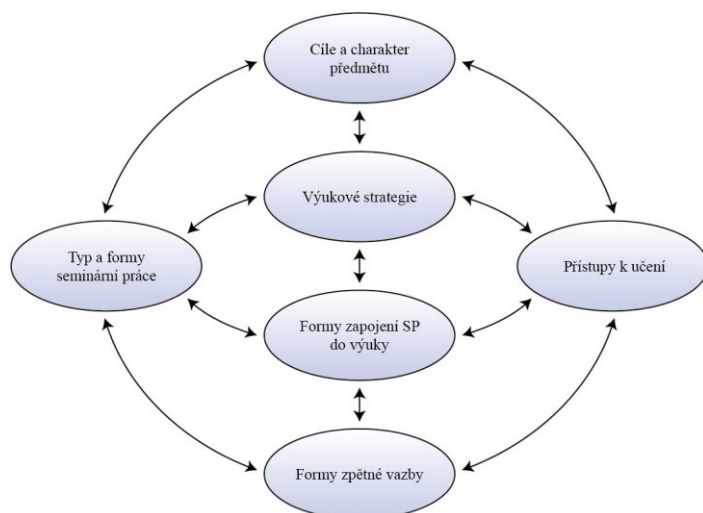
Jak jsme viděli v této poslední podkapitole, zadání rozsáhlejších, náročnějších a komplexnějších seminárních prací a potřeba poskytování jak průběžné, tak finální konkrétní zpětné vazby je časově i organizačně náročný proces, který je limitován osobními kapacitami učitelů. To, co může práci usnadnit, jsou detailně zpracované pokyny, které nastavují procesy zpracování a hodnocení, které eliminují zbytečné dotazy a nedorozumění. Další výraznou pomocí může být kolegiální spolupráce a zapojení externích konzultantů a hodnotitelů z firem či veřejné správy.

6.5 Shrnutí

V této kapitole jsme prozkoumali cíle a smysl seminární práce, vypracovali pracovní typologii seminárních prací jako definiční rámec výzkumu a identifikovali jednotlivé výukové strategie, které podporují hloubkový přístup k učení. V této fázi ponecháváme posouzení těchto strategií jako pracovní domněnky, které ověříme prostřednictvím výpovědí studentů a dále rozpracujeme detailněji v kapitole 8, 9 a 10.

Jak znázorňuje Obr. 3, 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 odpovídají 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 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 není jednoznačná. Praktické zaměření není typické, ale spíše ojedinělé. 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 lze vyvodit 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 se budeme věnovat analýze rozhovorů se studenty. Bude nás zajímat, jak přistupují ke zpracování seminární práce a které výukové strategie hodnotí jako přínosné pro své učení.

7 Přístupy studentů k učení v prostředí zpracování seminární práce

Cílem tematické analýzy rozhovorů se studenty bylo zjistit, jak přistupují k učení v prostředí seminární práce. Konkrétně jaké postoje a přístupy zaujímají k jejímu zpracování, jaké seminární práce považují za smysluplné a přínosné pro své studium a pro svůj osobní a profesní růst, rovněž ale v jakých situacích se uchylují k nezdravým přístupům při zpracování seminární práce?.

Analýza rovněž poukazuje na to, jak studenti zpětně vnímají své zkušenosti při zpracování seminární práce, když je porovnávají s pracemi z předchozího stupně vzdělávání, či jiné vysoké školy, a jak hodnotí efektivitu procesu učení ve srovnání s jinými formami učení, jako je účast na přednáškách. Když studenti tematizují postoje ke splnění této studijní povinnosti, na povrch vyplouvají priority jejich uvažování, kde hodnotí, nakolik bylo zpracování seminární práce zajímavé, užitečné, smysluplné a využitelné pro budoucí uplatnění. V následujících podkapitolách se pokusíme zachytit nejvýraznější okolnosti, které ovlivňují volbu přístupu k učení v konkrétní situaci. Budeme sledovat, jak studenti reagují na konkrétní strategie, a porovnávat, nakolik se shodují se záměry, s jakými jsou seminární práce zadávány. Současně budeme vyhledávat souvislosti a interpretovat sdělení tak, abychom v nich nacházeli strategie, které podporují hloubkový přístup k učení, a rovněž strategie, které brání ve využívání nezdravého přístupu k učení. Těm se pak budeme detailněji věnovat v kapitole 8, 9 a 10. Pro lepší přehlednost extrahovaných kódů, kategorií a témat je uvádíme v textu tučným písmem.

7.1 Význam a smysl seminární práce

Studenti mohou mít na začátku vlažné, až ambivalentní postoje ke zpracování seminární práce, ale navzdory tomu mohou být schopni reflektovat jejich význam, jak to popisuje Milan (1/Mgr/S)⁴⁶: „*Ne že bych na tom pracoval rád, nebo že by mě to vyloženě bavilo, ale беру to jako nutnou součást toho studia,*“ protože „*studium není vyloženě o tom, že si člověk něco přečte a natluče si to do hlavy, ale to psaní člověka donutí nad něčím přemýšlet.*“ Milan ale vzápětí upřesňuje, že to nemá být „*něco, co člověk jenom opisuje, ale jde o to umět podat tu myšlenku a zapojit i to, co člověk z toho příslušného oboru zná.*“ Milan tedy vyzdvihuje úkol, který má pro něj jako studenta vlastní hodnotu v tom, že **uspokojuje potřebu uplatnit své znalosti a ukázat, co dokáže.**

Pokud je úkolem pouze téma přepracovat z několika relativně snadno dostupných

⁴⁶ Pozn. autorky: Účastníci rozhovorů jsou blíže popsáni ročníkem (číslo), stupněm vzdělávání (Bc/Mgr) a typem vysoké školy (S= soukromá/V=veřejná). Netradiční studenti jsou označeni jako N.

zdrojů, zadání ztrácí na své přitažlivosti. Chybí tu **prvek zajímavosti, náročnosti, kognitivní nejistoty a potřeba osvědčit své schopnosti**. Podle Romana (1/Mgr/S) *„seminární práce nedává smysl, když se nedá zpracovat jinak než přepisováním nějakých zdrojů... a ten student prostě jenom otevře tři práce a tu jednu knížku a nemá jinou možnost, nemá svojí iniciativou možnost něco v té práci vytvořit konstruktivního. A jedná se vlastně jenom o ten přepis. To si myslím, že to v člověku nic, vůbec nic nezanechá. Člověk to jako přežije, tu práci odevzdá, přepíše, ale asi to nemá žádnou výpovědní hodnotu, ani to nevyžaduje od člověka žádnou vlastní iniciativu nic, nic.“*

Formalismus. Student Lukáš (1/Mgr/S/N) také zastává názor, že seminární práce musí studenta někam posouvat. *„Když... se neposunu dál, protože mi to nic nedá, a je to vlastně jenom, že to zpracuju a všichni budeme spokojení.“* Ve své výpovědi upozorňuje, že studenti pečlivě sledují, zda není výuka jenom formálním úkonem, kde stačí plnit jednotlivé aktivity k dosažení hodnocení, což je projevem povrchového přístupu k učení. Podle studenta Honzy (1/Mgr/V/N) se smysluplnost seminární práce pozná i podle *„postoje toho učitele, který to zadává, jen aby se splnila povinnost.... jako že mu nezáleží na tom, aby studentům něco předal.“* Milan (1/Mgr/S) vidí formalismus i v **nejasném způsobu komunikace cílů** seminární práce. *„Vesměs je to tak, že dostaneme téma a dělejte si s tím jako, co chcete.“* Ota (1/Mgr/V) k tomu dodává: *„Měl jsem seminární práci, která byla proto, ať se teda něco vytvoří. Tam jsem ten přínos neviděl. Věnoval jsem tomu 30 hodin práce, ale nebylo to nic nového.“*

Uvedené výpovědi výrazně svědčí o hloubkovém přístupu k učení, kde studenti očekávají zadání, které posune jejich znalosti a dovednosti a kde mohou uplatnit svou kreativitu a zformulovat vlastní přínos. Formálně zadaná seminární práce jako **úkol pro úkol** se pak jeví jako **hra na vzdělání** a studenti prožívají zklamání z nenaplněných očekávání. Lze předpokládat, že studentům s povrchovým nebo strategickým přístupem k učení, bude tato situace vyhovovat, protože nároky lze splnit snadno reprodukcí víceméně známého učiva.

Komplexní zadání. Naopak komplexnější charakter zadání seminárních prací se setkává u studentů s velmi pozitivním ohlasem. Štěpánka (1/Mgr/V) vidí značný přínos seminární práce (v tomto případě projektu) v propojení poznatků z různých předmětů, kdy se smazávají doposud ostré hranice předmětů, a teprve společně je mohou naučit řešit reálné úkoly z praxe. *„Tady mi to dávalo větší smysl, že se tam propojily jak ta ekonomika, tak ta statistika,“* vysvětluje a zdůrazňuje užitečnost projektu, protože jí umožnil pochopit, *„proč se to vlastně učíme a k čemu to bylo, protože když si to firmy zadávají [podobně*

analýzy], tak vy jim v podstatě dáte jenom tenhle výstup a oni si do toho zadají ta svá potřebná čísla.“ Z podobných výpovědí lze usuzovat, že studenti oceňují, když se ze seminární práce stává **završení osvojování učiva** z předchozích období, protože seminární práce vede k hlubšímu porozumění cílů koncepce výuky a zvyšuje pocit **smysluplnosti práce** skrze **oborové i profesní propojení**.

Náročnost a komplexnost zadání. Pokud zadání obsahuje úkoly, které jsou **náročně kognitivně** a kde studenti musejí **propojovat poznatky komplexně** (a kde nestačí zpracovat téma izolovaně od dalších), studenti si díky těmto příležitostem uvědomují, jaký pokrok učinili v oblastech, jako je **samostatné uvažování a kritické myšlení**, díky nimž se jim podařilo úkol úspěšně dokončit. Jak reflektuje Štěpánka (1/Mgr/V), výsledky své analýzy: „...dalo mi to celkový pohled na to, jak moc to je na sobě závislý, jak moc to ovlivňuje a jestli to vůbec ovlivňuje. Takže tady přesně vidíte, že si člověk může něco myslet, že to bude ovlivňovat, ale třeba to ani na to nemá takový vliv.“ Štěpánčina výpověď ukazuje, že **náročné zadání s prvky nejistoty** vede u vyspělých studentů ke **zvyšování sebejistoty**, s jakou reflektují své omyly a schopnost uplatnit kritické postupy pro testování a vyhodnocování hypotéz. Se stoupající náročností problémů k řešení, které obsahují seminární práce, se tak zvyšuje u studentů i **vědomí sebeúčinnosti**, když si uvědomují, jak rostou jejich schopnosti, například vypořádat se s rozsáhlým objemem dat, jak opět komentuje Štěpánka: „Taky bylo náročný, že jsme museli udržet v hlavě spoustu věcí, který se musely propojit, abychom na něco nezapomněli.“

Efektivní učení a hlubší porozumění. Přínos smysluplně a komplexně zadané seminární práce pro procvičení učiva a ověření si, nakolik člověk porozuměl předmětu v jeho šířce a hloubce, vysvětluje opět Štěpánka, která vyzdvihuje fakt, že „i kdyby se to třeba člověk naučil nazpaměť, tak fakt tam je vidět, jak to člověk zpracoval, že jsi říkal, jo, vždyť vlastně jsem dělala tohleto, třeba když mi tam potom vyšla ta multikolinearita, tak jak jsem ji potom odstraňovala. A jako samozřejmě, když si to člověk vyzkouší a dělá to, tak myslím si, že to tomu člověku dá víc, než když si to čte z papíru.“ K této zkušenosti se přidává i Dita (1/Mgr/V), která výstižně popisuje rozdíl mezi učením, které probíhá v rámci přednášky nebo výkladového textu, a učením, když píše seminární práci. „Ked' píšem tu seminárnu prácu, že to dokážem akoby viac do hlĺbky pochopiť, a nemusím sa k tomu veľa krát' vracat', ako keď sa učím na skúšku z materiállov.“

Aplikované zadání navázané na profesní praxi pak může studenty nasměrovat i k jejich **budoucí profesní orientaci**, pokud si mohou vyzkoušet práci v různých profesních situacích. Taková práce má pak smysl i proto, aby si studenti otestovali, k čemu

inklinují, jak opět sděluje Štěpánka: „Zajímavá byla i ta práce s těmi softwary, co používají firmy. Tohle by mě asi fakt bavilo.“

Dynamičnost. Významným motivačním a oživujícím prvkem je seminární práce s dynamickým charakterem, která přesahuje teoretické rámce předmětů a směřuje k návrhovým řešením, jak to popisuje student Lukáš (1/Mgr/S/N). „My jsme využívali víc těch oborů, už co se týče základů prostě matematiky nebo nějaký ekonomiky a taky selskýho rozumu, a všechno tuto jsme skloubili, dělali jsme to vlastně týmově, navrhovali jsme i různé tratě, mapy, takže jsme pracovali i s nějakou grafikou, nějakou kartografií, a to mi přišlo strašně zajímavý oproti těm strohým zadáním, kde vlastně se jednalo jen o nějaký text.“ Lukáš tu vyzdvihuje příležitost **propojovat poznatky a dovednosti**, tříbit myšlení a **uvažovat kreativně**, k čemuž seminární práce zaměřená na tvorbu produktu nebo řešení problému nabízí velký prostor na rozdíl od práce, která víceméně shrnuje poznatky na základě rešerše literatury.

Důležitým aspektem je i prvek zábavnosti, který oživuje proces učení. Jak komentuje Štěpánka zkušenosti z náročného týmového semestrálního projektu: „Bylo to jako akční a my jsme se u toho i dost s týmem vyblbli.“ Její tým musel hledat řešení v situaci, „když implementujete v podstatě nějaký novou proces do firmy, jak probíhají procesy zavádění nějakýho produktu.“ V tomto případě **dynamičnost a zábavnost** vychází z prvků **simulační hry** a navíc je oživena **týmovou organizací práce**, která umožní členům skupiny sdílet nápady, společně je testovat a navrhovat finální řešení.

Smysluplné zadání tak zvyšuje **intenzivní prožívání** zpracování seminární práce, které se projevuje tím, že i s časovým odstupem jsou studenti schopni detailně referovat o svých zkušenostech, emocích a zážitcích na rozdíl od zadání, v němž nevidí žádný užitek pro své učení, po němž zbyly jenom pocity trpkosti, které mohou snižovat hodnotu vysokoškolského vzdělávání. Intenzivnější prožitky pak vedou k lepšímu zapamatování a společně napomáhají vytvářet pevná spojení mezi poznatky a vytvářet potřebné souvislosti, což podporuje efektivní a smysluplné učení hloubkový přístup k učení.

Reflexe zkušeností. S odstupem času studenti reflektují zkušenosti z bakalářského studia, kdy se jim práce zdály být víc „školní, abysme si to na tom nacvičili (...) kdy bylo vlastně jedno, o čem to je, ale hlavně abysme se naučili nějak rozumně poskládat text a citovat – což spouště lidí teda fakt nedocházelo – a taky si najít spolehlivý zdroj. Mám pocit, že jsem tím strávila zbytečně moc času a že jsme mohli tvořit něco zajímavějšího. A protože mám kamarádku, co studuje podobný obor, ale jinde, měla jsem srovnání, že se to dá dělat zajímavějc,“ sděluje (Tereza, 2/Bc/V). Z jejího vyjádření se zdá, že práce

určené jako nácvik akademických dovedností nemají pro studenty takovou hodnotu jako ty, které mají praktické zadání, aby poskytovaly dostatečně stimulující obsah pro vyspělejší studenty, kteří se učí rychleji, jinak je budou vnímat jako méně významné pro posun a pokrok v učení.

Také Magda (1/Mgr/V) s tímto názorem souhlasí, i když si uvědomuje, že ji každá práce naučila nějakou dovednost. *„Když si vezmu, kolik na tom bylo práce, tak informačně mně to moc nedalo. Naplnit ten obsah zabralo hodně času. Dobré bylo, že jsem se naučila psát ty práce (...) a že u bakalářky jsem věděla jak postupovat. (...) Ale kdybyste se mě na to zeptala před lety, asi bych vám řekla něco jiného.“* Je vidět, že s odstupem času studenti mohou nahlížet na své zkušenosti jinak, než tomu bylo v průběhu práce, ale pokud zůstane hlavním smyslem získat sumativní hodnocení v podobě zápočtu nebo zkoušky, potenciál pro učení v prostředí seminární práce zůstává nevyužitý.

7.2 Způsoby zadání seminární práce

Postoj ke zpracování seminární práce a posuzování její smysluplnosti ovlivňuje na začátku pečlivý způsob zadání seminární práce. Pod tím si studenti představují jasnost a srozumitelnost zadání formátu práce, rozsahu a termínu odevzdání a způsobu hodnocení. To vše dává studentům dobrou představu o tom, co má být zpracováno, za jakým účelem a jak bude probíhat hodnocení. Celý proces se stává přehlednější a předvídatelnější, což **snižuje nejistotu**, ale zároveň umožňuje **efektivně pracovat s časem**, tj. neplýtvat jím na zbytečnou komunikaci, popřípadě nutnost zpracovat práci znovu a jinak.

Neúplné zadání. Jak sděluje studentka Diana (3/Bc/V): *„Ta práce mi přišla fajn, ale když jsme ji odevzdali, dostali jsme všichni zpětnou vazbu, že tam chybí praktická část. To jsme nevěděli. Kdybysme to věděli, už bych si při přípravě zpracovávala informace jinak, takže to byla taková jako práce dost navíc.“* **Potřeba průběžného vyjasňování.** Takovým nedorozuměním se někdy nedá zabránit a na absenci vyjasňující komunikace reagují studenti s výčitkou. *„... a já jsem se ho dotazovala několikrát emailem, (...) jestli jsem to správně pochopila z toho zadání a bohužel nepřišla mi odpověď žádná. Myslím, že je to dost zásadní komplikace, protože když nevím, co dělat přesně, tak se mi to špatně dělá a já si nemůžu vytyčit ty cíle a plán.“* (Bára, 1/Mgr/S/N). **Nejasné zadání** vede k **nedorozuměním** a **zklamáním**, které mohou ohrozit postoj ke zpracování práce pro příště. Nejasnost tak zásadně ovlivňuje obsah a kvalitu zpracování seminární práce.

Některým studentům vyhovuje, když dostanou zadání práce jako strukturu, aby měli představu, jak postupovat a čemu se věnovat. Zadání pak nezavdává důvod

k pochybnostem, jak byla práce míněna. Jak vysvětluje Lukáš: „... *osobně se mi to jako líp dělá, než abych si vlastně vypracovával nějakou vlastní osnovu, takže tady ke každému bodu (...) jsem se mohl vyjádřit, jak jsem potřeboval.*“ Naopak studentka Bára (1/Mgr/S/N) preferuje větší volnost, protože „*je lepší asi to nemít zadaný tak konkrétně, protože vlastně tím, že si hledám informace, tak si vlastně pročítám různé druhy zdrojů, a tím vlastně si o tom zjišťuju věci a dělám si takový větší přehled sama.*“ Jak vidíme, **podrobnost zadání** je vnímána spíše individuálně, proto bude spíše záležet na cíli seminární práce, která ovlivní, nakolik má být zadání detailní. Také můžeme usuzovat, že studenti, kteří jsou ve svém přístupu k učení samostatnější, neváhají přijmout větší míru nejistoty. Celkově tedy nemůžeme činit konkrétní závěry, nakolik podrobnost zadání ovlivňuje přístup k učení.

Předběžné schválení seminárního záměru. Úvodní nebo průběžné zjišťování, nakolik studenti porozuměli zadání, je obzvláště důležité pro rozsáhlé projekty, protože později není možné měnit zadání, jak si ho definovali studenti, což může při chybném nastavení záměru vést ke značným komplikacím a pocitům frustrace. Tak to popisuje například Štěpánka (1/Mgr/V) a opakovaně se k tomu vrací jako ke stěžejnímu bodu své zkušenosti se zpracováním semestrální analýzy. „*My jsme jako na cvičení hodně probírali, jak se to dělá, ale tyhle informace jsme dopředu neměli (...) a protože člověk si to dělá průběžně ten semestr, pak už bylo strašně těžké třeba, abysme ty modely změnili (...) což by byla další práce navíc, všechno celý překopat a znovu počítat... nám by to jako hodně pomohlo, kdybysme to věděli dřív, než jsme si to téma stanovili.*“ Štěpánka upozorňuje na komplikace spojené s tím, když si studenti volí vlastní problematiku, na kterou chtějí aplikovat učivo, ale později zjistí, že jim chybí dostupná data, například z veřejně dostupných registrů. Tady by bylo vhodné, aby studenti mohli prezentovat své návrhy projektu a získat zpětnou vazbu ohledně formulace projektu a reálnosti jeho řešení v závislosti na existenci dostupných dat prostřednictvím předběžného schválení učitelem. Jinými slovy by bylo vhodné zajistit, aby dané zadání bylo realizovatelné prakticky a nestalo se pouhým školním cvičením k procvičování metodických postupů, protože náklady spojené na hledání řešení tam, kde není reálně dostupné, mohou opět vést k pocitům zklamání a neefektivního nakládání s časem.

7.3 Volba tématu

Poměrně nejednoznačnou otázkou je, zda studentům vyhovuje spíše **volné nebo určené zadání**. Někteří studenti upřednostňují možnost volby vlastního tématu, ale pokud si musejí zvolit téma z nabídky, nebo ho dostanou přímo zadané, zpravidla připouštějí, že jim

to dovolilo nahlédnout do oblastí, kam by se sami nevypravili, a objevili tak pro sebe něco zajímavého. Jak sděluje student Ota (1/Mgr/V): „*Nebyla to moje první volba, ale v závěru jsem nelitoval. A taky jsem na to téma změnil názor. Už mi nepřípadalo tak nezajímavý nebo odtažitý.*“ Podobně to zpětně vidí i Diana (3/Bc/V). „*Většinou mně to asi pomohlo tím, že jsem si to téma nemohla úplně zvolit sama a bylo to buď určený, nebo z výčtu, tak jsem se díky tomu dostala k informacím, které by mě nenapadly hledat.*“ První dojem nebo pocity ohledně tématu nejsou tedy na začátku určující pro další vývoj přístupu studenta ke zpracování seminární práce. Nucená nebo jinak omezená volba tématu vede k objevování poznatků nad rámec původních znalostí a představ, takže nakonec dochází k žádoucímu efektu, tj. k uvědomění si šířky a hloubky problematiky oboru či změně postoje ke konkrétnímu tématu.

Pozitivní hodnocení zkušenosti je zpravidla spojeno s možností zvolit si téma, které je pro studenta **osobně významné a užitečné**, jak to sděluje například Ilona. „*Vybrala som si tému Green banking, pretože mi to príde veľmi aktuálne, (...)a tiež pretože pracujem v banke.*“ Ilona popisuje ideální situaci, kdy volba tématu navazuje na profesní orientaci a rozšiřuje jeho porozumění o nejnovější poznatky. Ilona má i opačnou zkušenost, kdy seminární práce měla „*prínos v tom predmetu, ale nemôžem povedať, že by som si toho zapamätala až tak veľa, pretože to je úzke zameranie daní, ktorému sa už viac nevenujem.*“ Z toho můžeme vyvodit, že pokud téma nesouvisí s budoucím profesním směřováním nebo osobním zájmem studenta, zůstává jedinou hodnotou získané hodnocení v předmětu, a získané poznatky se do určité míry nebo po nějaké době vytrácejí. Využitelnost poznatků v budoucnosti pak může snížit ochotu vynaložit na práci větší úsilí než minimální.

7.4 Náročnost zpracování seminární práce

Při posuzování náročnosti seminární práce rezonují mezi studenty kritéria, jako je **rozsah, míra odbornosti, kognitivní náročnost a nutnost využít širokou škálu metod**, které jsou potřebné pro zpracování výsledků, jak o tom referuje například Dita (1/Mgr/V/N): „*Prišlo mi to pomaly ako bakalárska práca, v našom prípade to malo okolo 40 strán. A bolo dosť potrebné to akoby vedecky spracovať, veľa výpočtov a takých vecí, s ktorými som dosiaľ nemala skúsenosti, pretože ten predmet som mala prvýkrát. A veľa vecí som si musela externe dohľadávať, a musela som sa pýtať ľudí, ktorí sa v tom vedeli vyznať, pretože som mala problém to sama spracovať.*“

Také Štěpánka (1/Mgr/V) si uvědomuje význam náročného zadání pro hlubší porozumění problematice učiva a využití kritického myšlení, když porovnává zkušenosti s krátkou seminární prací typu klasická teoretická seminární práce, kterou student může zpracovat jako izolované téma, kdykoli se rozhodne, se seminárním projektem jako integrální součástí výuky. „*Co vám to pak jako dá, když se to může zpracovat i bez nějakých znalostí z toho předmětu... to asi zase není úplně nějak moc obohacující. (...) Takhle jsme různě hledali, a kolikrát jsme si říkali: Ty jo, tady to je dobrej faktor, ten by nám toho mohl jako hodně říct, ale vyšlo nám to v tom modelu jako nevýznamný, takže my jsme... jako nás to strašně posadilo nohama na zem, že jsme si říkali, ty vogo, co to jako je?*“ Z toho vyplývá, že studenti sledují, zda zadání není příliš snadné nebo povrchní, aby ho bylo možné splnit spíše formálně. Kognitivně náročné situace jsou pro ně příležitostí, jak si ověřit, nakolik jsou schopni učivo aplikovat na nové situace. Hledání může být frustrující, ale úspěch přináší posílení vědomí vlastní sebeúčinnosti. Nakonec Štěpánka srovnává náročnost hodnocení z předchozího stupně vzdělávání a oceňuje posun k vyšší úrovni: „*Mně spíš přijde, že ty projekty nám začali dávat až tady [v magisterském studiu]... že třeba předtím byl fakt zápočet jen za aktivitu a za docházku. Nepamatuju, že bysme museli zpracovat takhle velký práce. A myslím si, že i teď ten inženýr je vidět, že fakt se snaží toho studenta ubírat nějakým směrem a už mu do budoucna něco jako dát...*“

Naopak snižování požadavků na seminární práci nevede ke spokojenosti studentů, ale vyvolává **pochybnosti o smyslu seminární práce**. Jak sděluje Hana (3/Bc/V), pochybnosti získala, když se dozvěděla, že „*tady stačily jen ty internetové zdroje. Protože nám většinou zadávají, že tam musí být i nějaká ta knížka, ale tady stačily ty z internetu.*“ A když měla doplnit chybějící praktickou část, „*to pak stačilo na půl stránky něco vymyslet.*“ Celkové hodnocení nakonec vyústí v její dojem, že práce je učitelem chápána jako „úkol pro úkol“. „*Myslím, že cíl to mělo, abychom měli co napsat, aby byl za to zápočet, že jo.*“ **Nenáročnost zadání** si potom studenti vyloží jako výzvu, aby požadovaná kritéria naplnili minimálním obsahem.

Pokud se studenti setkají s náznaky, že seminární práci lze zpracovat s minimálním úsilím, **snižuje to její hodnotu** a ochotu vložit do ní více energie. Honza (1/Mgr/V) to uzavírá lapidárním příměrem: „*Člověk se snažil prostě najít cestu, aby se vlk nažral a koza zůstala celá, jak se říká, prostě to nějak, jak to říct slušně, splácet. Aby to prošlo a aby to zabralo co nejmíň času.*“

7.5 Potřeba vlastního přínosu „dát do práce něco vlastního“

Jak jsme již zmínili výše, při hodnocení smysluplnosti seminární práce hraje roli, nakolik studenti vnímají úkol jako dostatečně náročný a přínosný pro vlastní učení a nakolik v něm mohou uplatnit své osobní preference budoucí profesní orientaci. Dalším významným zdrojem motivace je příležitost pro uplatnění vlastní invence, jak vyzdvihuje opět Dita (1/Mgr/V). „*Mali sme si vybrať tému, ktorá súvisí s niečím, čo je aktuálne, a spracovať to z nejakých zdrojov, už to nebolo nič vlastného, čo by sme do toho dávali, len jednoducho spracovať nejakú tému, popísať ju bližšie... Aj to bolo pre mňa prínosné, pretože som sa opäť dozvedela niečo iné, ale nebolo to, že by som ja sama niečo vyskúmala, na niečo prišla.*“ Dita porovnáva toto zadání s předchozí zkušeností a zdůrazňuje, v čem vnímá největší rozdíl. Ten není ani tak ve formátu, rozsahu nebo způsobu zpracování, ale v **míře vlastního přínosu a kreativity zpracování**. Takový úkol hodnotí také jako méně náročný, protože ho lze „*jednoducho spracovať*“. Zároveň tuto zkušenost nehodnotí hůře, pouze komentuje jinakost způsobů a procesů učení.

O významu náročně zadané seminární práce s potřebou vlastního přínosu svědčí i množství detailů, které Dita a mnozí další studenti uvádějí. Naopak tam, kde seminární práce nebyla z různých důvodů důležitá nebo byla považována za formální splnění úkolu, je množství detailů velmi omezené. Studenti často říkávají: „*Už si ani nevzpomínám, že bychom něco dělali, spíš se jen něco odevzdalo a bylo to*“ (Klára/1/Mgr/V). Jakmile studenti vnímají osobní přínos a význam seminární práce, dokáží si vybavit velmi přesně, jak se při tom cítili, jaké zkušenosti získali, na jaké obtíže naráželi a jak se s nimi vyrovnávali. Takové procesy učení jsou pro studenty osobně užitečné a efektivní, a proto jim připisují vyšší hodnotu.

7.6 Potřeba zpětné vazby

O pozitivní zkušenosti se zpětnou vazbou poskytovanou formou konzultací hovoří mnoho studentů. Například Ilona (1/Mgr/V) zdůrazňuje možnost průběžné zpětné vazby, která jí pomohla zlepšit kvalitu práce: „*Predtým ako sme to odovzdávali, tak sme to konzultovali a vyučujúci mi dal nejaké tipy, ako by som to mohla spracovávať. Takže boli sme celý čas v kontakte, a keby som mala nejaké problémy, tak by mi určite pomohol.*“

Absence konkrétní zpětné vazby. Stejně často studenti připomínají, že v závěrečném hodnocení postrádají konkrétní zpětnou vazbu, která by jim pomohla posoudit, nakolik zvládli učivo, jak porozuměli problematice a co by mohli zlepšit, jak sděluje Klára (1/Mgr/V): „*Vyučující nám třeba řekla, že jsme všichni dostali zápočet.*

Někdy nám to hodnotili víc, třeba mi jednou řekla, že takhle to má vypadat a že jsem tam toho dala víc, než čekala. To mi udělalo radost, že to někdo jako ocenil... jenže když jsem si tu prezentaci připravovala, tak jsem úplně nevěděla, co se čeká, že tam má být. (...) A někdy jsme nevěděli nic, jenom jsme dostali započteno. Já to беру tak, že člověk něco udělat musí, aby dostal ten zápočet.“ Takové situace mohou vést k pocitu, že seminární práce jsou potřebné především k získání sumativního hodnocení, a mohou opět snižovat ochotu pracovat nad minimální úroveň.

Ke snižování významu seminární práce a vynaloženého úsilí může přispět situace, kdy studenti nedostanou žádnou zpětnou vazbu na svou práci, jak to popisuje výše Richard. Jako **zklamání** vnímá takovou situaci Bára (1/Mgr/S): „*Samozřejmě jako mě mrzí, když tam má člověk napsat docela dost stran a jenom je to přijato a není tam k tomu žádný komentář. To je trošku smutný.*“ Bára si takovou situaci vykládá jako doklad, „*že se ten učitel o to jako nezajímal. Já jsem tomu vynaložila nějakou práci, tak bych očekávala nějakou zpětnou vazbu.*“ Jinými slovy, část vnímané hodnoty seminární práce spočívá i v tom, jak bude přijata.

Absence formativního hodnocení. Navíc nestačí, že je zpětná vazba k dispozici při konzultování dílčích otázek, ale chybí pak v závěrečném hodnocení jakou součást formativního hodnocení. Například Štěpánka (1/Mgr/V) sice uznává, že dostávali průběžnou podporu v rámci cvičení, když pracovali s různými metodami výpočtů, ale projekt museli zpracovat samostatně a potýkali se s velkou nejistotou při hledání řešení, proto by ocenila konkrétnější zpětnou vazbu než jen, že „*projekt máme v pořádku, máme zápočet, ale že třeba, co tam bylo špatně, nebo že člověk teda neví, jestli správně postupoval, nebo jestli se dopočítal ke správnému výsledku.*“ V tomto případě je zpětná vazba žádoucí, protože upevňuje jistotu, že studenti danou látku dobře ovládli, nebo je upozorní na možné nedostatky nebo pochybení. Potenciál seminární práce pro zajištění pokroku studenta je pak nedostačující, protože ponechává studenty v nejistotě.

Lze důvodně předpokládat, že při opakující se absenci formativního hodnocení může student začít pochybovat o významu zadání takového úkolu a jeho smysluplnosti. Rovněž to může snižovat jeho motivaci věnovat se úkolu s vyšším nasazením, než když ví, že může očekávat zpětnou vazbu, protože je práci prisuzována hodnota, která si zaslouží čas, pozornost a zájem. Z toho vyplývá, že sumativní hodnocení je vyspělé studenty s hlubkovým přístupem k učení nedostatečnou formou ocenění jejich práce. Naopak u studentů s povrchoým nebo nezdravým přístupem k učení absence zpětné vazby

posiluje představu, že seminární práce jsou pouze formální úkoly, které stačí splnit s minimálním úsilím.

7.7 Ochota zapojit se do diskuse

Prezentace seminárních prací se často zapojují do výuky, aby přispěly k prohloubení porozumění učivu a rozvoji prezentačních dovedností. Cílem je, aby se studenti zamýšleli nad vzájemnými souvislostmi mezi sdělovanými poznatky, aby se naučili vnímat dopad a důsledky různých řešení, dokázali je formulovat a reagovat na ně (viz podkapitola (6.4.1). Proto je zpravidla povinnou nebo očekávanou součástí ústní prezentace následná diskuse. Zároveň se učitelé i studenti shodují v tom, že je to nejnáročnější a nejméně uspokojivá součást seminárního úkolu, protože místo diskuse následuje po prezentaci ticho přerušené až dotazy od vyučujícího, který se ujme moderování diskuse.

Nedostatečné expertní znalosti. Jeden z důvodů popisuje Dita (1/Mgr/V): *„Ja si nemyslím, že je to obtížné, pretože človeka akosi napadne, na čo by sa chcel opýtať, lebo väčšinou je to tak, že nám projekt tých druhých ľudí príde fajn, a nemáme ako akési ďalšie doplňujúce otázky, prípadne danému tématu nerozumieme natoľko, aby sme boli schopný ty otázky klásť. Ale že by sa človek bál sa opýtať a položiť ten dotaz, tak to nie, skôr nemá aký dotaz položiť.“* Dita tu upozorňuje na souběh mnoha důvodů, které vedou k tomu, že se diskuse jeví navenek jako nefunkční. V některých typech projektů vyžaduje problematika hluboké ponoření do řešení problému, které vyžaduje detailní obeznámenost s kontextem, zpracování dat a interpretaci analýzy, proto je velmi obtížné, aby se k projektu vyjadřovali studenti, kteří tuto hlubokou obeznámenost nemají. Aby byli schopni konstruktivně reagovat, museli by mít zkušenosti expertů, v této fázi studia jsou jejich znalosti stále ještě omezené.

Další důvod uvádí Roman (1/Mgr/S), který se domnívá, že příčinou „ticha“ může být i **studentská solidarita**, *„že drží jako pospolu“*. Richard to vysvětluje tak, že nechtějí situaci ztěžovat tím, že se budou ptát, aby prezentujícího studenta nezaskočili dotazem, na který neumí odpovědět, protože si uvědomují, že *„tam je velká možnosť, že tomu sám treba ani ten zpracovateľ nerozumí, takže je jako zbytočné vytváret nějakou blbou situaci.“* Tato výpověď ukazuje na riziko, že se ve výuce objeví nekvalitně či nedostatečně zpracované ústní prezentace, které vycházejí z povrchového přístupu k učení či nedostatečně rozvinutých studijních dovedností. Diskuse k nekvalitní prezentaci je potom velmi složitá či postrádá smysl.

Naopak hloubkový přístup k učení a **postoje studenta** ke zpracování seminární práce může být dalším významným faktorem, který ovlivní, nakolik se rozvine diskuse. Roman jako doklad uvádí vlastní zkušenost. „*A tam se ptal i teda zadavatel, i vyučující, i studenti, protože poznali, že k tomu tématu mám nějaký vztah, nebo že mu rozumím. A musím říct, že to mi udělalo radost, že jsem jako v tu chvíli za ty dotazy byl rád, protože jsem viděl, že asi to publikum zaujalo, ne že by to všichni nějak vytěsnili. Prostě bylo vidět, že dávali pozor, protože ty dotazy fakt tam byly, takže vlastně se dá říct, že se nikdo nenudil.*“

7.8 Zkušenosti z týmové spolupráce

Studenti někdy vyjadřují pochybnosti, zda by si dobrovolně zvolili týmovou spolupráci při zpracování seminární práce, pokud by bylo rozhodnutí na nich. Jak sděluje Bára (1/Mgr/S/N) „*To mi nevyhovuje, protože teď je nás v týmu pět, nikdo nic nedělá a je to k ničemu.*“ Jak se zdá, je to i otázka osobního založení a štěstí při skládání týmu. Jak sděluje Kristýna (3/Bc/S): „*Já radši pracuju v týmu než na vlastní pěst. Taky pro to, že jedna z mých předností je organizování. U té individuální jste pánem svého času, a když tak si můžete sypat popel na hlavu jenom sama sobě.*“

Výraznou předností, kterou studenti na této formě oceňují, je možnost vyzkoušet si, jak funguje **týmová dynamika**. Jak vysvětluje Milan (1/Mgr/S), „*je většina zaměstnání, kde se pracuje v týmu, a pracuje se určitě v mnohem větších skupinách než našich pět šest lidí, takže určitě jde i o to, nějak se naučit fungovat, umět se domluvit, rozdělit si tu práci.*“ Podobně to vidí i Kristýna (3/Bc/V): „*Řekla bych, že je to lepší průprava na život po té škole než ta individuální [seminární práce], protože nějaká ta kooperace s kolegy je mnohem přínosnější. V práci taky většinou nepracujete sám.*“ Roman (1/Mgr/S) je také přesvědčený, že jde o užitečnou zkušenost, protože získá i „*sociální dovednosti*“, zároveň i určitý náhled na své osobní preference: „*už bude třeba vědět, jestli on zrovna je ten, který radši vede, nebo ten, který radši jenom vykonává, co je zadaný.*“ Z těchto sdělení vyplývá, že prostředí týmové práce je ceněná příležitost pro rozvoj komunikačních a sociálních dovedností, ale příležitostí pro **sebereflexi a osobní růst**, protože umožňuje, aby si studenti vyzkoušeli, v jaké roli se cítí komfortně, k čemu inklinují a na čem musejí zapracovat.

Zcela zásadní roli hraje to, že práce v týmu a **nastavení pravidel spolupráce** je zcela v rukou studentů. Kristýna zpětně nahlíží, že je třeba „*dávat si větší pozor jak si zorganizovat práci, jak si vybrat téma a více nad tím přemýšlet.*“ Mnohé situace jsou

objevné a překvapující. Jak zpětně připouští Milan, když reflektuje nesnáze, na které naráží asi většina týmů, když s touto formou začíná: „*Myslím, že jsme si měli rozdělit ty úkoly už mnohem mnohem dřív.*“

Také je to pro studenty příležitost jak poznat charakteristiky různých typů osobností v jiné situaci a roli, než na jakou byli dosud zvyklí z kontaktu mimo výuku. Někdy velmi rychle zjistí, že tyto odlišnosti jim mohou způsobovat obtíže v oblastech, jako je plnění časových limitů, ochota ke spolupráci a kvalita zpracování dílčího úkolu. Lukáš (1/Mgr/S) k tomu sděluje: „*Tak určitě jsou tam rozdíly mezi lidma, třeba že někdo to chce mít hned na začátku zpracovaný, aby měl vlastně klid, a jsou zas jiní lidé, kteří to dělají až na závěr, (...) a pak tam vzniká napětí mezi různými členy skupiny. Někteří by už to chtěli mít hotový a někteří mají furt čas.*“

Roman (1/Mgr/S) vnímá, že týmová práce inherentně obsahuje výraznou emocionální složku, která je příležitostí nejen pro sebereflexi, ale i pro **zvládnutí nepříjemných emocí**. Jak říká: „*Když je ta práce zadaná skupinově, tak jsou v tom i určité emoce. Protože ne každý třeba pracuje podle představy toho druhého, ne každý volí metody, které by zvolil ten druhý.*“ Studenti jsou vystaveni nejrůznějším konfrontacím, frustracím, jako například když student „*bude mít pocit, že to dělá dobře, ten druhý zase, že to dělá špatně, tak bude naštvaný, protože bude mít pocit, že teda nemá smysl tu práci dál dělat.*“ Roman tuto zkušenost zpracovává i zpětně, když si uvědomí, že nakonec to „*nějak do sebe zapadne*“, a dodává, že vzájemné rozpory a odlišné přístupy k práci by neměly vést k rozpadu předchozích vztahů, ale aby členové skupiny zůstali „*jakože jako kamarádi a neskončili jako úhlavní nepřátelé.*“ Takové příklady reflexe vztahových konfliktů jsou dokladem toho, že týmová forma zadání seminární práce je příležitostí pro nácvik komunikačních dovedností, ale i pro osobní růst.

Sociální zahálení. Milana nejvíc rozčiluje, když musí pokyny neustále opakovat, a nechápe, proč někteří členové jeho týmu jsou schopní „*30krát se zeptat na jednu a tu samou otázku, co vlastně mají dělat, než aby si to třeba už někde přečetli, kde jsme si to napsali. A když se potom takhle ptá každý pořád na něco a není schopný si to dohledat, tak to už je skoro na nervy...*“ Někteří členové týmu se jako by přeladí do role žáka a přenechávají veškerou zodpovědnost na vedoucím týmu, který se nedobrovolně ocitá v roli učitele: tedy osoby, která má o všem přehled, sleduje plnění úkolu, jeho kvalitu a koordinuje výsledné zpracování. A pokud není s něčím spokojen, často dokončí práci sám, jak říká Klára (1/Mgr/V): „*Nakonec jsem se do toho pustila sama. Oni někteří by to možná udělali, ale až na poslední chvíli, ale to já jsem nechtěla čekat, jestli to pošlou večer*“

v den odevzdání a já to pak budu do půlnoci skládat dohromady.“ Z toho lze usuzovat, že vedoucí týmu bude mít v mnoha případech výrazně vyšší podíl na celkovém výsledku než ostatní členové, což je problémem pro závěrečné sumativní hodnocení.

Když studenti zpětně vyhodnocují zkušenosti z tvorby složení týmu, zpravidla dospějí k názoru, že tým musí být kompatibilní, aby fungoval. Milan (1/Mgr/S) k tomu dodává svůj postřeh, který se týká rozmanitého osobnostního založení členů typů, a je ve svém závěru poměrně kategorický, když říká: *„To je docela důležitý, že když člověk pozná, jak ty lidi pracujou, tak možná by si je potom do týmu nevzal.“* Na otázku, jestli se dají vlastnosti typu zodpovědnost za plnění úkolu u spolužáků předem odhadnout, Milan sděluje pro něj překvapující zkušenost. *„... ted'ka, co jsme měli tým, tak jsem si myslel, že tyhle jedinci budou pracovitý, a nakonec to byli ti, co člověk musel nejmíc dotlačit k tomu, aby to udělali. Nakonec udělali teda všechno, co měli, dobře, ale dalo to práci.“* I negativní zkušenosti jsou ale příležitostí pro **rozvoj sociálních dovedností**, odhadování typů osobností a hledání řešení na míru.

Podobné zkušenosti má i Bára, když popisuje **selhávající týmovou práci**. *„... já už jsem se několikrát dotazovala, jestli se se mnou můžou podívat na to zadání. A nikdo mi ani na to neodpověděl, takže jsem udělala to zadání, vypracovala jsem jednotlivé body a rozdala jsem jim, co má kdo udělat, a ted', když to má být za tři dny odevzdaný, tak vlastně nikdo mi ještě nic neposlal.“* Jde o další doklad toho, že zadávání seminární práce formou týmové spolupráce má sporné didaktické odůvodnění, pokud studenti nemají zkušenosti s tím, jak si nastavit pravidla komunikace a jak reagovat na situace, když je členové týmu nedodržují, nebo pokud nedostávají průběžnou podporu od zadávajícího vyučujícího. Jak jsme viděli výše v podkapitole 6.4.2, jen výjimečně učitelé zmiňují, že by studenty učili jak si nastavit pravidla a jak řešit neshody. Zpravidla se spoléhají, že studenti využijí znalosti z předmětů komunikace nebo využijí metodu pokus omyl. Zcela zákonitě vedou neshody v týmu a **časový stres k frustraci z týmové práce**.

Obtíže při kompletaci seminární práce. Zkušenost mnohých studentů potvrzuje, že obtíže s týmovou spoluprací se zvyšují s počtem členů týmu. Jak říká Ota (1/Mgr/V): *„Přijde mi, že pokud jsou seminární práce pro pět lidí, tak to komplikuje průběh a to vytváření seminární práce. Snižuje to kvalitu, protože větší část toho času se dává na sladění jazyka, formy. A k těm samotným informacím se dostáváme mnohem méně. (...) My to zvládneme, ale ta kvalita té práce není tak vysoká, jako když jsou to dva lidé.“* Při zadávání týmové seminární práce je tedy dobré zvážit vhodný počet členů skupiny. Nejlepší zkušenosti jsme zaznamenali u počtu dva až tři, nebo u projektů, které vyžadují

velkou dělbu práce a zároveň nutnost pracovat průběžně, pak fungují i větší týmy o pěti až šesti členech týmu.

Frustrace z týmové práce. Roman (1/Mgr/S) sděluje stejnou zkušenost, kdy se cítil jako učitel, když se ujal vedení skupinové práce: „*Měl jsem pocit, že mě chtějí ošulit, jako bych byl učitel.*“ Zaskočilo ho, že ostatní členové jeho pokyny ignorují, a nerozumí tomu, proč ostatní nevnímají odpovědnost za společné výsledky stejně jako on. „*Taky jsem jim to povídal, že jsem přece jejich kolega a že ta známka bude platit pro všechny, ale jim to bylo fuk.*“ Pod tlakem situace Roman slevuje ze svých požadavků, protože hlavní **prioritou se stává odevzdání úkolu**, přestože úroveň zpracování nedosahuje vlastním představám. Dokonce spolužáky vybízí, aby splnili úkol alespoň po formální stránce a naplnili očekávaný počet stran. „*A když jsem na ně houknul, kdy to jako vodevzdaj, tak mi poslali jednu stránku – teda jednu stránku a tři řádky. A měli odevzdat tři stránky. Já jim povídám, hele, to nevíte, že to měly být tři stránky. A oni, že je to strašně složitý a kdesi cosi. Tak říkám, tak tam strčte aspoň nějaký obrázky, aby to nevypadalo tak blbě. Tak to tam dali, ale já jsem nad tím už mávnul rukou. To nemělo smysl.*“ Roman **rezignuje na kvalitu úkolu**, protože cítí, že už nemůže situaci nijak ovlivnit. Zkouší různé komunikační strategie, ale protože si skupina nestanovila pravidla spolupráce, je obtížné je vytvářet za chodu a bez součinnosti všech členů týmu. Tyto dovednosti studentům chybí a metoda pokus omyl selhává, protože poznání přichází s velkým zpožděním. To je dalším důvodem pro to, aby se seminární práce zadávané týmově propojily buď s jinými předměty, kde se učí komunikační dovednosti a týmová spolupráce, nebo by mělo mít zadání práce časový harmonogram, kdy skupiny pravidelně reportují, jak pokročily v práci, a kde by mohl učitel zasáhnout, pokud zjistí, že spolupráce selhává. Pokud monitorování výsledků práce chybí, hrozí, že dojde k citelnému snížení kvality a posílení dojmu, že jde o jen o formální plnění úkolu nebo že se vždycky najde nějaký obětavec, který práci dokončí za nepracující členy (Volkov & Volkov, 2015).

Toto považujeme za nejškodlivější zkušenost, kterou si mohou studenti odnést z **neřízené týmové práce**. Posílí to jejich přesvědčení, že v týmu pracuje pouze vedoucí nebo někteří členové, zatímco ostatní smějí plnit úkoly s minimálním úsilím nebo na poslední chvíli, snímá to z nich pocit odpovědnosti za společné výsledky a do budoucna vytváří nezdravé návyky. Těmto obtížím by šlo zabránit, pokud by studenti dostali pokyny, jak si nastavit pravidla spolupráce v týmu, nebo mohli navázat na předchozí zkušenosti, protože jinak hrozí, že se týmy rozpadnou a nakonec nesplní účel, kvůli nimž byla týmová forma zvolena.

Na druhou stranu je i toto „čisté pole“ příležitostí, jak se učit z pokusů a chyb a postupně si pro sebe objevovat pravidla, která se vyplatí dodržovat. Taková zkušenost se může stát hodnotou především pro studenty, kteří neváhají přebrat iniciativu a odpovědnost za výsledky týmu. Absence pokynů nebo rad, jak si nastavit pravidla spolupráce, postaví do složité situace mnoho studentů. Nová situace je pro ně výzvou, a pokud se v ní osvědčí, posílí i jejich vlastní sebehodnocení. „*Já jsem to vzal víceméně tak nějak do svých rukou,*“ sděluje Milan a naznačuje, že o roli vedoucího týmu asi nestál, ale nakonec díky jeho iniciativě mohla skupina úkol zdárně dokončit, protože „*založil, což se ukázalo jako vlastně dobré řešení, sdílenou prezentaci a sdílený word, kde vlastně každý jsme si rozdělili danou část a (...) takže se to pak dalo různě upravit, konzultovat a říct svůj názor nebo připomínku.*“ Milan zde popisuje svůj přínos pro práci týmu a vyhodnocuje ji jako zásadní. Můžeme tedy očekávat, že podobné zkušenosti budou mít pro ty, kteří se ujímají role vedoucího, pozitivní formující vliv, zvýší jejich sebedůvěru ve vlastní schopnosti vedení lidí.

Diana (3/Bc/V) shrnuje výstižně příležitosti a rizika týmové seminární práce. „... *co se týče informací, tak to bylo lepší než jen strohý výklad. Na druhou stranu při takovém počtu lidí mi to úplně nevyhovovalo, protože bylo hrozně těžké se dohodnout, kam ta práce bude směřovat. A když už jsme se dohodli na tomhle, tak nějak uzpůsobit čas, abychom na tom vůbec pracovat mohli všichni. Většinou se tam našli 1-2 lidi, kteří se jen vezli a nic nedělali.*“ Týmové zpracování sice přináší dynamičtější způsob osvojování učiva, ale nevýhodou je obtížnější zacílení, sladění časové koordinace a riziko sociálního zahálení některých členů týmu.

Dianin postoj k sociálnímu zahálení je věcný. Věří, že učitelé pasivitu registrují a ohodnotí spravedlivě, protože se projeví například u zkoušky. „*Myslím, že ty vyučující si toho jsou vědomi. Těch lidí, kteří ne úplně plní svoje povinnosti. A když se to neukáže v té společné práci, tak se to ukáže potom. Takže tam to bylo asi spíš na těch lidech.*“ V tom je i další výhoda týmových projektů zpracovávaných průběžně a integrálně zapojených do obsahu učiva, jak je vnímají studenti. Aktivní přístup k řešení úkolů a hlubší porozumění jsou projevem hloubkového přístupu k učení, naopak sociální zahálení projevem nezdravého přístupu a minimální plnění úkolu projevem povrchového přístupu. Výsledky se ale nakonec projeví v kvalitě osvojených poznatků.

7.9 Poměrování časové náročnosti a úsilí

Při hodnocení celkové studijní zátěže studenti poměřují čas, který potřebují ke zpracování seminární práce, vůči dalším úkolům a studijním povinnostem a k celkové vnímané hodnotě práce. Při zvažování přiměřené časové zátěže, posuzuje Roman (1/Mgr/S) nejprve, *„kolik už seminárních prací vlastně v tom daném období máme zadáno. (...) ale ve chvíli, kdy je třeba zadáno pět seminárních prací, tak už vzniká problém a student má pocit, jako že nedělá nic jiného než ty seminární práce.“* Vnímání časové náročnosti chápou studenti velmi subjektivně. Jak dále vysvětluje Roman, *„i když ta seminární práce nemá přehnaný rozsah, ten student má stejně v sobě pocit jako že se na něj kladou hrozně velké nebo hrozně nesplnitelné nároky.“* Studenti tady kalkulují i s tím, jak si práci rozvrhnou, aby ji stačili včas odevzdat, a zároveň mají přirozený sklon k tomu, aby nejprve zpracovali jednu práci, než postoupí k druhé, což není vždy možné z důvodů, které určuje například průběžný charakter seminární práce. Roman vysvětluje, že ví, *„že by neměl dávat tolik úsilí do jedné práce, kterou dělá, ale radši by to měl rychle udělat a už jít na další. Takže si myslím, že zase nic v tom nevznikne ani pro studenta, ani v té práci nevznikne nic zajímavého,“* a hrozí tu riziko, že *„kvantita vlastně převyšuje nebo přebíjí kvalitu.“*

Přestože tyto postřehy jsou ve vzorku studentů spíše výjimečné, dávají nahlédnout do uvažování studentů, které pravděpodobně probíhá více či méně vědomě v závislosti na odolnosti studentů vůči stresu. Jak Roman připomíná, jedinou dobrou obranou je zodpovědné plánování práce. *„Je dobrý začít co nejdřív a zjistit si, jak to téma bude náročný časově. A pak se může rozhodnout jako buď, teď toho nechám a dodělám to na poslední chvíli, nebo to prostě budu dělat průběžně.“* Takové uvažování svědčí o aktivním přístupu ke studiu a dobré organizaci studijních povinností.

Jiní studenti jsou ke své osobní a akademické disciplíně více kritičtí. Jak sděluje Ilona (1/Mgr/V): *„Spíš dělám všechno na poslední chvíli, pokud mám být úprimná, ale většinou spracovávam dosť zahraničnej literatúry, takže zo začiatku je to nejaká ta literárna rešerše, viem si spraviť nejaký prehľad, čo asi by som tam mohla dať, takže najprv robím to, snažím si toho strašne veľa načítať, ale potom sa snažím zamerať na také body, čom by som mala spracovať a potom začnem písať.“* Někteří studenti mohou mít problémy s prokrastinací a patří k typu, který spíše odkládá povinnosti, než aby se co nejdříve pustil do práce. Zajímavé je, že Ilona tu jedním dechem dodává, že si vždy nastuduje velké množství odborné literatury včetně zahraničních zdrojů, než se pustí do

psaní seminární práce. Taková strategie nesouvisí s odkládáním povinností jako spíš se sklonem dělat věci důkladně, což si pak vyžádá mnohem větší množství času, než je k dispozici. Je možné, že na další části seminární práce už jí nezbývá mnoho času. Takové studijní chování může být typické pro studenty s hloubkovým přístupem k učení pasivního typu, kdy množství studijních povinností může nakonec vést k pocitu zahlcení a kvalita prací nemusí odpovídat možnostem či být vyvážená.

Dita (1/Mgr/V) rovněž upozorňuje na časovou a kognitivní nevyváženost různých úkolů, za něž získávají studenti hodnocení: *„V niektorých predmetoch sú ťažšie, napríklad s tou ekonometriou, to boli desiatky hodín, čo som do toho musela venovať, (...) ale je to neporovnateľné, že za to dostaneme rovnaký zápočet ako za akúkoľvek inú prácu, ktorá mi zaberie povedzme dve tri hodiny.“*

Ota (1/Mgr/V) připomíná, že týmová spolupráce je časově zatěžující, pokud nefungují pravidla spolupráce. *„Když budu upřímný, tak my máme nějaký čas, který tomu chceme věnovat, a pokud půlka padne jenom na to, že se snažíme domluvit, jakým způsobem to budeme psát, tak je to pro nás hodně komplikované.“*

Pocit, že studenti nakládají se svým časem efektivně, je častým tématem, který rezonuje v této analýze. Ochota vynaložit vyšší úsilí by ale měla být „odměněna“ hodnotou seminární práce a jejím přínosem pro vlastní učení a profesní budoucnost. Proto je dobré zvážit, jaký typ a formát seminární práce zvolit, aby dobře ladil s cíli a obsahem předmětu, než za každou cenu zadávat týmovou seminární práci, která povede ke zklamání a pocitu ztráty času, protože úkol by se dal zvládnout za kratší dobu, pokud by byl počet členů nižší, nebo by práci zpracoval jediný student.

7.10 Shrnutí

Jak jsme viděli, téma smysluplnosti seminární práce vnímají studenti velmi výrazně. Ne vždy to určuje množství úsilí, které zpracování práce věnují, ale vždy to 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 vnímáno jako stimulující. Takové zadání pak přirozeně podporuje hloubkový přístup k učení a je zároveň efektivní prevencí povrchového přístupu k učení či plagiátorství.

Studenti rovněž ocení 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 plné frustrace z promarněného času.

Riziko zklamání je vysoké i u písemných seminárních prací tradičního typu, které jsou zadávány jako rozsáhlejší tematické celky a 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 stimulační 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.

8 Prevence nezdravých přístupů ke zpracování seminární práce

Někteří účastníci výzkumu vyjadřují obavy, že úroveň vysokoškolského vzdělání je ohrožována postoji, které se neslučují s hodnotami, které vyznává akademické prostředí. Jde o postoje studentů, kteří se snaží projít studiem s minimálním úsilím a prostřednictvím nečestných praktik. My jsme je v našem výzkumu zaregistrovali v minimální míře kvůli metodě vzorkování, ale více jsme se o nich dozvěděli zprostředkovaně od učitelů, kteří se s nimi potýkají ve výuce, a od studentů, kteří referují o přístupech svých spolužáků. Mezi nezdravé strategie patří spoléhání se na štěstí, že seminární práce zpracovaná v nízké kvalitě projde bez připomínek, výmluvy na nadměrnou studijní zátěž, ale do jisté míry i využívání informací skrytého kurikula o náročnosti vyučujících a o strategiích, které se u nich osvědčily pro získání hodnocení. V této podkapitole shrneme analýzu výpovědí, které ilustrují nejvýraznější projevy nezdravých přístupů k učení v prostředí seminární práce, pokusíme se identifikovat souvislosti mezi přístupy k učení a pedagogickými principy a stručně nastínit řešení, která detailněji popíšeme v kapitole 9 o výukových strategiích podporujících hloubkový přístup k učení.

8.1 Nezdravé přístupy k učení

Učení jako pasivní příjem poznatků. K nezdravému povrchovému přístupu patří především vnímání výuky jako sumy poznatků, kterou je třeba se nabířovat a zúročit u zkoušky. Projevuje se pasivním přijímáním znalostí, povrchním zpracováním informací a nezájmem o hlubší porozumění (Biggs & Tang, 2011). Výstižně tento přístup popisuje učitel Karel: „*Studenti si myslí, že jim to všechno dáme na stříbrném podnose a oni udělají jenom Ctrl C a Ctrl V a tím to skončí. Takže jim říkám, že tohle jim rozhodně akceptovat nehodlám.*“ Podobně o preferenci osvojování učiva bez hlubšího porozumění hovoří i učitel Jaroslav, když sděluje, že studenti preferují testy s vícečetnými odpověďmi před otevřenými otázkami a zdůvodňováním: „*Oni i napíšou test a já se jich zeptám, proč jste si vybral zrovna tuhle odpověď, a ne jinou, a když se jich zeptám aktivně, tak neví. Oni mi řeknou: ‚Jaké jsou choices?‘ A já jim říkám: ‚To ne, vy mi řekněte, co je základní triangl manažerské odpovědnosti.‘ A on neví. Tak to jsme na trojce.*“

Povrchní reprodukce poznatků. V seminární práci se pak povrchový přístup k učení projevuje jako **nedostatek obsahové propracovanosti a logické provázanosti textu**, jak to popisuje Ondřej: „*... neví, jaký měl cíl, protože on si ho tam nestanoví. Má nějaké odstavce k nějakému tématu, ale není to vždy úplně k tématu a stejně odevzdá*

nějaký takový polosouvislý text se spoustou chyb.“ Seminární práce je pak jen sledem odstavců, které na sebe myšlenkově nenavazují, s irelevantními pasážemi, s minimální autorskou invencí, bez interpretace nebo naopak s nepodloženou interpretací. Jak vysvětluje učitelka Gábina, raději od zadání, která vedla k nedostatečné kvalitě, upustila. *„Bud'to se [zdroje] opisovaly, nebo se v podstatě dávaly statě, které na sebe třeba ani nenavazovaly, ty závěry nebyly vlastní, literatura nebyla původní.“*

Snaha vynaložit minimální úsilí. V seminární práci se povrchový přístup k učení projevuje, jak to popisuje učitel Karel: *„Prostě tam jenom nahážou text, který někde vezmou, a ani se nad tím nezamyslí. Někdy to ani nedává smysl.“* Karel sice vnímá složitost situace studentů prvního ročníku, kteří se teprve sžívají s akademickými nároky, ale zároveň upozorňuje na nízkou ochotu pracovat a zapojit se do výuky. *„Nejlíp je to samozřejmě vidět na tom prvním ročníku, kde je to pro ně ještě komplikované, že se s tím trošku jako perou, ale ovšem třeba už na tom končícím ročníku už přece jenom mají větší zdatnost, že už si je člověk nějak vycvičí, ale je to stále s nima velký boj. Musím říct i tak po té stránce, nejenom aby něco udělali, aby něco splnili.“*

Jak vysvětluje student Jirka, každá seminární práce je úkolem navíc, který ho *„neuvěřitelně votravuje“*. Nejvíce ho rozčiluje rozsah. *„Myslím, že bych to téma dokázal kvalifikovaně popsat (...) na třech, čtyřech, pěti, sedmi stránkách..., ale nevím, proč jich prostě mám psát 15, 30 nebo 50, to už mě prostě přišlo jako že, fakt že nevím, co bych ještě měl psát.“* Na druhé straně můžeme rozumět frustraci z formálního požadavku na požadovaný počet stran, protože rozsah seminární práce by měl odpovídat míře komplexnosti nebo náročnosti tématu, než aby to byl formální požadavek.

Pasivní účast ve výuce. Neochota zapojit se do diskuse. K rozvoji akademických dovedností a kritického myšlení se často využívá metoda diskuse, která slouží i jako forma zpětné vazby k prezentované seminární práci a forma vzájemného vrstevnického učení. Efektivitu diskuse někteří hodnotí jako problematickou. Učitel Karel popisuje trend, kterého je za svou kariéru svědkem. *„Co se týká pozornosti těch studentů na tu cizí prezentaci, tak musím říct, že poslední dobou docela extrémně upadá, (...) že je de facto nějak nezajímá to, co ten jejich kolega zpracoval (...) takže je to strašný zázrak, když se nakonec někdo na něco zeptá.“* Podobnou zkušenost popisuje i učitel Jiří. *„Oni je ty ostatní týmy vlastně nezajímají, nechťejí jim pomoci, oni podle mě ani nechápou, že to vzdělávání je kolektivní aktivita, a ne jenom student versus učitel.“* Z těchto výpovědí můžeme usuzovat, že studenti s nezdravým přístupem k učení chápou aktivní zapojení do výuky jako zbytečnou zátěž. Cílem je složit úspěšně test nebo zkoušku, ale už ne prožít

společně proces učení a naučit se spolupracovat při hledání odpovědí.

Formalismus. Jak vysvětluje student Jirka (1/Mgr/S/N): „[My studenti] *asi většinou chodíme do té školy, abysme nějak splnili ty předměty a nějak tím prošli, nějak to teda vystudovali.*“ Toto sdělení a především nápadná volba sloves „*splnili*“, „*prošli*“, je dokladem pasivně strategického povrchového přístupu k učení, který chápe studium jako sekvenci jednotlivých úkolů, na jejichž konci čeká diplom. Nejasný přístup k učení nepředpokládá, že by studium mělo obohacovat, rozvíjet, kultivovat – je to pouze nástroj k získání diplomu jako prostředku pro profesní uplatnění či zvýšení sociálního statutu. Oba přístupy, pasivně strategický a nejasný (či také označovaný jako neakademický) jsou součástí společné skupiny tzv. nezdravých přístupů k učení (Entwistle, 2018).

Plagiátorství. Se stejným formalismem potom přistupují někteří studenti k zacházení se zdroji pro své seminární práce. Zdá se, jako by nechápali důvody, proč jsou takové praktiky označovány za podvodné jednání, a proč by měli zpracovat text s vlastní invencí. Opět tu dáme slovo studentovi Jirkovi, který se svým sdělením snaží bagatelizovat nekorektní práci s literaturou. „*Oproti dřívějším generacím máme tu nevýhodu, že jakmile někdo něco, nedej bože, vopíše, tak se na to okamžitě přijde, zatímco, jasně, generace našich rodičů a dřív, oni tvrdí, že byli slušnějc vychovaní než my, určitě na tom třeba něco bude, ale řek bych, že se taky opisovalo. A samozřejmě na to neměl nikdo šanci přijít.*“ Jeho výpověď ukazuje, jak se tento způsob uvažování snaží relativizovat plagiátorství jako podvodné jednání, přestože ho spojuje explicitně se „*neslušným chováním*“, ale zároveň se pokouší navodit dojem, že jediným problémem je poměrně snadná odhalitelnost nekorektní práce se zdroji.

Alibismus. Studenti jako Jirka se snaží obhájit svůj postoj poukázáním na to, že pasivní přístup k učení a snaha plnit úkoly s minimálním úsilím jsou dnes běžnou normou. „*Samozřejmě, že na vysoké škole už to není tak, že tam chodí vyloženě i lidi, který to nebaví a který to otravuje, ale zase si myslím, že to pořád není o tom, že tam budete mít 90% lidí, který to tak jako hltaj úplně, prostě je to o tom, o nějakým průměrným cítění těch lidí k tomu procesu, že teda ano, že prostě musíme to nějak splnit, někdo je třeba aktivnější, někdo míň.*“

Zpochybňování akademických dovedností. Pro studenty s nezdravým přístupem k učení je mnoho povinností chápáno jako nadměrná a zbytečná zátěž. K nim patří především akademické dovednosti a korektní práce s literaturou, jak o tom referuje učitel Jiří. „*Přijde mi to tak, že pro ně je to aktivita, která je nadměrná a... do jisté míry i zbytečná. Oni třeba velmi dobře chápou a rozumí té prezentaci, to jim přijde jako*

v pořádku, ale pak zpracovat to téma i po té stránce seminární práce, tak to jim přijde zbytečné... natož aby dodržovali nějaké formální náležitosti... tak jako věčně bojujeme s tím, že oni neumí citovat, ačkoliv jsou to třeba druháci, třetíáci, (...) a zadruhé si stěžují, že je to nadbytečné.“

Spoléhání se na náhodu a výmluvy. Nezdravý strategický přístup k učení obnáší, že se studenti spoléhají na náhodu nebo apelují na soucit u učitele, když se vymlouvají na nadměrnou studijní zátěž. Když hledají učitelé důvody nízké kvality odevzdávaných seminárních prací, uvažují podobně, jak to shrnuje učitel Karel: „Myslím, že je to jejich přístup ke studiu... buď je ten předmět nebaví, anebo je nebaví to studium jako celkově. Je to přístup, hlavně to mít za sebou, takže něco sepišou a moc o tom nepřemýšlí. Nebo se vymlouvají, že toho mají strašně moc a že nestíhají. Doufají, že jim to projde a ono jim to někdy neprojde.“ Karel výstižně popisuje, jak se projevuje nejasný přístup k učení – jde o snahu splnit úkol za každou cenu, aniž by jim záleželo na vlastním přínosu pro učení. Důvody mohou být i jiné, například nejasnosti ohledně smyslu vlastního studia, které vedou k formálnímu plnění požadavků.

Nízké organizační dovednosti. Studenti s pasivním přístupem k učení se často dostávají do časové tísně. Jak přiznává student Jirka: „Vzhledem k tomu, že teda dělám všechno jako tak nějak na poslední chvíli nebo po ní, jsem teda zatím ve fázi, že jsem si vybral poměrně běžný téma, který si ale někdo už zvolil, tak jsem dostal teda zpětnou vazbu, že tohle ne, takže mu [vyučujícímu] budu v nejbližší době psát.“ Jak vidíme, student si zvolil patrně snadné, a proto oblíbené téma, ale protože si ho nestihl včas zarezervovat, měl by hledat jiné a napsat vyučujícímu, ale i tenhle úkon odkládá. Rozhovor byl veden na sklonku listopadu, ale student nemá ještě schválené téma, přestože už by měl pomýšlet na odevzdání seminární práce.

Pasivitu nezdravého přístupu k učení dobře charakterizuje **odkládání povinností**. Na dotaz, zda student Jirka ví, jaké jsou parametry seminární práce a co ho čeká, odpovídá, že si „ještě úplně ty podmínky neprostudoval podrobně.“ Jak vidíme, odkládání povinností může být i jedním z důvodů, proč studenti nezvládají nároky výuky, a aby si zachovali tvář, volí zpochybňující výroky typu: „u tý seminárky mám pocit, že je v tom takovej buzeráčnický aspekt, že mě jako pořád někdo vlastně zkouší ze psaní.“ (Jirka)

Licitování o nárocích hodnocení. Jak potvrzuje učitel Jindřich, někteří studenti mají sklon plnit úkoly formálně v domněni, že stačí práci odevzdat, aby získali hodnocení. „Možná zkouší, co jim projde, to znamená, že jdou cestou nejmenšího odporu, zkusí to poslat a teď sledují reakce... a když se jim to vrátí, tak si řeknou, aha, to asi není úplně

dobře... a budu pro to něco muset udělat.“ Takový přístup připomíná hru na „koho to dřív omrzí“, ale pro některé studenty je to signál, že nastavené nároky je třeba respektovat.

Nezájem studentů o zpětnou vazbu. Studenti s nezdravým přístupem k učení mají problém porozumět přínosu zpětné vazby. Jsou **přecitlivělí na kritiku**, kterou chápou jako překážku na cestě za splněním úkolu, jak popisuje učitel Jiří. *„Někdy se stane, že těch doporučení je více, a ta reakce studentů je taková jako... někteří prostě nedokážou přijmout nějakou kritiku, ať už je konstruktivní nebo ne.“* Dokonce mají sklony negativní **připomínky přehlížet** a vykládat si je jako nepodstatnosti nebo nadměrnou zátěž. Jak popisuje učitel Hanuš, *„někdy mě překvapí, že jim pošlu komentáře a připomínky a pak se mi vrátí ten samý text, jako by moje rady úplně ignorovali.“* Podobně popisuje svoji zkušenost učitelka Hana: *„...pak jsou tací, kteří, teď nevím, jestli je to úmysl nebo není, ale odpoví třeba jen na půlku. Mají špatně čtyři připomínky, dvě zapracují a dvě nechají být. Tak mě přijde, že testují, jestli to vůbec čteme.“* Z tohoto sdělení můžeme usuzovat, že někteří studenti přistupují k opravám opět pouze formálně, aniž by z nich čerpali zdroj poučení pro příště. Vynaloží jen jakousi známku úsilí a očekávají, že učitelé se s touto snahou spokojí.

8.2 Pedagogické principy bránící nezdravým strategiím učení

Mnozí účastníci výzkumu sdělují, že jsou za svou kariéru svědky toho, jak se proměňuje struktura studentů a jejich připravenost na vysokoškolské studium. *„To znáte, to je problém, oni chtějí být inženýři, ale nemají na to... ale když už tam jsou, tak dobře, říkám, ale musíte začít úplně jinak...“* (Jaroslav). Vyrovnat nedostatečnou připravenost na nároky výuky lze pak jedině **proaktivním přístupem** ke studiu. Učitel Jaroslav reflektuje i proměnu výukových strategií, které vycházejí vstříc širšímu spektru studentů, kteří jsou přijímání ke studiu na vysokých školách. *„Na bakalářském stupni tady, žel, tady to učíme jako látku, to můžeme nazvat typem středoškolské výuky a studenti mohou nabývat dojmu, že když budou chodit na ty přednášky a budou dělat ty prezentace... a oni chtějí prezentace... a z té prezentace si udělají výpisky, pak si myslí, že to stačí k tomu testu anebo k tomu závěru. To si myslím, že je strašně málo, takže já žádám studenty, aby chodili na přednášky, tam jim dávám základní body, ale musí rozumět tomu kontextu... a doporučuji jim četbu a minimálně jednu knihu vyžadují povinně a chci potom v osobním rozhovoru, aby o ní mluvili.“*

K udržení úrovně vysokoškolské výuky je třeba obsah i metody vzdělávání **nezjednodušovat a vyžadovat hloubku porozumění**, jak je přesvědčen opět Jaroslav.

Jeho cílem je „aby tomu předmětu porozuměli, ne aby uměli odpovídat na otázky... aby uměli o tom diskutovat, uměli argumentovat, aby uměli zdůvodnit nejenom svoje vědomosti, ale svoje postoje.“ Jaroslav si současně uvědomuje rozpor mezi ideálním stavem, jak ho popisuje, a realitou výuky. „No, to si myslím, že je normální, ale realita je taková, že od těch studentů to spíš čekáme, a ne že bychom to dostávali.“

Rozvíjet interakci. Na pasivitu studentů a jejich nízkou ochotu zapojit se do výuky ve cvičeních a seminářích si stěžují mnozí učitelé. Učitel Jiří studentům vysvětluje, že musí na začátku semestru vynaložit velké úsilí, aby studentům vysvětlil, že jim aktivní zapojení do výuky pomůže zvládat nároky předmětu lépe, než pokud by jen pasivně přijímali poznatky. „Na začátku semestru to chvíli trvá, pak třeba tři pochopí a začnou jako... rozproudí vlastně ten dav a třeba na konci semestru mluví, řeknu, 90 % z nich... takže tohle potom funguje daleko lépe.“ Podnětná a neformálně vedená interakce brání vzniku dojmu, že stačí plnit úkoly formálně nebo pasivně. Přirozeným potenciálem pro rozvoj diskuse jsou pak „živé“ projekty, kdy studenti kromě prezentace výsledků sdělují i zkušenosti, jejichž sdílení je zdrojem neformální diskuse. Jak říká učitel Martin, „ti studenti většinou mají zájem a už se pak mezi sebou baví, že... já nevím... my jsme třeba neměli problémy tady s těmi daty, tam to bylo v pohodě, ale sháněli jsme dlouze tady to, jo... nebo si začnou vyprávět, kde se kdo málem utopil, když byli mapovat v terénu.“

Nastavit pravidla. I učitelka Kristýna má zkušenost s některými studenty, kteří nepracují na průběžné seminární práci a jen se „vezou“. „Ale skutečně jsem měla loni dva studenty, kteří nedostali zápočet, protože prostě nepracovali, a ani nějakou další aktivitou, kterou já jsem navrhovala, potom následně neudělali, ale zapojili se další rok a velice dobře pracovali od začátku, protože věděli, že to nepůjde jinak.“

Učitelka Sylva navíc upozorňuje i na **dynamiku skrytého kurikula**, když si všimá, že ti, kteří „chtějí mít úkol co nejdříve za sebou, volí strategii prezentovat co nejdříve a spoléhají na moji shovívavost, že budu hodnotit mírněji a že jim projde méně kvalitní obsah“, „když je to ten první pokus,“ jak vysvětluje studentka Saša (2/Bc/V). Studenti si okamžitě předávají zpětnou vazbu, kterou dostali, a pokud se setkají s výraznými připomínkami a práce je jim vrácena k přepracování, předají si zkušenost prostřednictvím sociálních sítí a další práce mají již vyšší úroveň. Jak vysvětluje učitelka Sylva: „...chci, aby mi poslali projekt předem, než ho nahrají do systému. A zejména v začátku práce jim to i vrátím, protože je to nedostatečné, ale vždycky se jim snažím vysvětlit, co konkrétně tam chybí, a upozorním je na věci, které by tam měly být, co mohly

doplnit, jaké oblasti rozvinout. nevím, jestli si to ti studenti hned sdělí, ale ty práce odevzdávané třeba o 14 dní dál, tak už jsou na tom o mnoho lépe.“

To, že studenti na začátku odevzdávání úkolů volí někdy strategické přístupy k učení, když testují, jaká kvalita se očekává, potvrzují i další účastníci výzkumu. Jaroslav dokládá obdobnou zkušenost. S tím, jak ve cvičení prezentuje své výstupy více studentů, jejich kvalita se postupně zvyšuje. *„Třeba nejdřív prezentovala studentka z Německa... a český kolega, co to měl mít po ní, řekl, že to pochopil špatně, a jestli to může mít až příští týden. Viděl, že je ta úroveň někde úplně jinde.“*

Jistě neplatí pro všechny studenty, kteří odevzdají práci s nižší kvalitou, že se pokoušejí získat hodnocení s minimálním úsilím, a spoléhají se přitom na náhodu a štěstí. Lze se domnívat, že očekávanou náročnost zpracování zadání mohou vnímat mnohem níže kvůli předchozím zkušenostem nebo mýtům, které se šíří mezi studenty, ale možnost srovnání s ostatními a reflexe, kterou si odnášejí ze zpětné vazby, kterou jim učitelé poskytují, jsou jistě významným vlivem, který je nasměruje k žádoucímu způsobu zpracování práce.

Mít pochopení pro neúspěch. Jaroslav je přesvědčen, že je třeba trvat na podmínkách hodnocení, ale zároveň se chovat ke studentům vstřícně a s respektem, jinými slovy respektovat obtíže studia a lidskou stránku vzájemné komunikace, což může podpořit ochotu studentů zvýšit studijní úsilí. Svůj postoj přibližuje těmito slovy: *„já jim říkám... tak asi musíte přijít ještě jednou... a snažím se s nimi mluvit, a říct jim, asi jste neměli čas... nedělám z nich blbečky... sedněte si na to, víte, co je třeba, musíte tady dodržet nějakou tu štábní kulturu... pořádně se to naučte... ať je to důstojné...“*

Učitelka Kristýna má zkušenost, že **spravedlivý a důsledný přístup** při posuzování toho, jak studenti přistupují ke zpracování seminární práce, pomáhá nastavit srozumitelná pravidla pro všechny. *„... oni vědí, že jsem férová, ale zároveň, že podvody u mě neprojdou, pokud na ně přijdu... to pochopitelně, ale docela mám na to nos.“* To je signál pro studenty, že se nevyplatí spoléhat na náhodu, že učitel plagiátorství přehlédne, nebo že dokonce práci nepřečte, či že mu stačí formální snaha o splnění podmínek.

Prevence plagiátorství. Učitelé si uvědomují, že existují různé formy plagiátorství, kdy si studenti „vypůjčí“ cizí práce, nepřiznají zdroje nebo zpracují kompilát, kterému chybí autorská invence. Někteří neuplatňují žádné vědomé strategie, které by plagiátorství bránili, protože se jim přičí studenty automaticky podezírat z podvodného jednání, podvědomě ale toto riziko připouštějí. Jak sděluje Sylva: *„Je fakt, že to neprojdím antiplagiátorskými systémy - já prostě říkám, že když ten člověk má v sobě*

nasazenou tu důvěru, tak i ty lidi nebudou podvádět.“ Na druhou stranu dodává, že poznat plagiát není tak obtížné, „*když člověk porovná, co student předvádí ve výuce, a co předloží, nebo když vidí různou úroveň jazykové úrovně v textu – jako v úvodu samé gramatické chyby a školácké vyjadřování a hned dál, jako by to psal expert – pak je to jasné.*“

Výukové strategie, které aplikují obecné pedagogické zásady na zadávání seminárních prací, si kladou za cíl předkládat studentům úkoly učivo v přiměřené náročnosti a komplexnosti takovým způsobem, který je konfrontuje s hlubšími souvislostmi, nutí formulovat vlastní názory a požaduje, aby se podíleli na vytváření porozumění ve vzájemné interakci. Berou v potaz i očekávání studentů, že výuka bude přiměřeně pestrá a motivující a že nepovede jen k osvojování znalostí, ale i k rozvoji dovedností, které se uplatní v profesním životě. Jedině výuka, která nezjednodušuje požadavky, nastaví srozumitelná pravidla a uplatňuje je důsledně a spravedlivě, může vést k tomu, aby studenti s nejasným přístupem k učení získali zpětnou vazbu o tom, jaké úsilí je třeba vyvíjet, mají-li vysokoškolské studium úspěšně zakončit.

Na druhé straně se ve vysokoškolské výuce některé objevují formalistické přístupy, které snižují úroveň vysokoškolského vzdělávání a vedou k podpoře nezdravých přístupů a strategií učení. Nejzávažnějším projevům formalismu se budeme v následující podkapitole.

8.3 Nezdravé výukové strategie

Jak jsme již naznačili, existují i výukové strategie, které podporují představu studentů, že vysokoškolské vzdělávání je pouhým sledem formálních úkonů, které je třeba splnit, aniž by bylo třeba vynaložit zvýšené úsilí. Mezi nejzávažnější prohřešky proti dobré výuce patří absence zpětné vazby. Druhým problémem je nadužívání ústních prezentací jako metody výuky, která se zaštiťuje podporou samostatnosti učení a nácviku prezentačních dovedností, ale kvůli nedostatečné přípravě a nevhodnému didaktickému zapojení do výuky selhává zájem studentů o prezentaci poznatků a ochota zapojit se do následné diskuse.

8.3.1 Absence efektivní zpětné vazby

Absence efektivní zpětné vazby. V podkapitole 7.6 jsme viděli, jak citlivě studenti reagují na nedostatek zpětné vazby. Studenti potřebují vědět, že dostanou věcnou a konkrétní zpětnou vazbu, aby jejich práce získala hodnotu, která ospravedlní míru vynaloženého úsilí. Potvrzují to zkušenosti učitelky Valerie, které se „*osvědčilo v minulých semestrech,*

když ti studenti na začátku vědí, že to budu číst, tak oni to tak píšou, protože vědí, že to budu číst... ono bohužel jsou ještě nějací vyučující, kteří to nečtou, tak tam pak vůle těch studentů udělat to pořádně je menší.“ Tuto výpověď chápeme jako upozornění na situace, kdy studenti nedostanou zpětnou vazbu a mohou další úkoly vnímat jen jako „úkol pro úkol“, což je posiluje přesvědčení, že je stačí plnit formálně a s minimální snahou. S každou další zkušeností, kdy student může získat hodnocení s vynaložením menšího úsilí nebo za pomoci nekorektního využívání zdrojů, se zvyšuje pravděpodobnost přesvědčení, že takto uvažují i ostatní vyučující. O to náročnější je pak přesvědčit studenty, že je seminární práce myšlena vážně jako příležitost k učení a dosahování pokroku.

Jedním z reálných problémů jsou vysoké počty studentů, kdy učitelé šetří čas tím, že vyhovující práci označí za splněnou, ale formativní hodnocení k ní nepřikládají. Jak vysvětluje učitelka Hana: *„Ty komentáře nedáváme. Ty práce, které jsou schválené jako vyhovující, tam dáváme jen komentář schváleno bez připomínky. Pokud tam jsou nějaké závažnější problémy, tak jim to vracíme s komentářem. Většinou na podruhé už se to povede.“* I učitel Karel připouští, že na konkrétní zpětnou vazbu mu nezbývá čas. *„Většinou to nestíhám, nebo moc to nehodnotím, anebo si to vyhodnotím sám pro sebe.“* Taková praxe pak může vzbudit u některých studentů pochybnosti, zda jejich práci někdo četl a zda má smysl věnovat jí více času, když v závěru budou práce až na výjimky přijaty všechny.

Zpětná vazba musí rovněž působit **autenticky a přesvědčivě**, aby nepůsobila formálně. Jak uvádí studentka Diana: *„Všem nám napsal, že špatně citujeme, a že máme přepracovat úvod a závěr.“* Přestože to může být obsahově korektní zpětná vazba, studenti mohou nabýt dojmu, že jim učitel vytkl formální náležitosti, aby se zbavil povinnosti poskytnout detailnější připomínky *„protože se dá čekat, že takovou chybu udělá každý. Tak si myslím, že to ani pořádně nečetl, jen to přeletěl. Jenže já bych potřebovala vědět, v čem dělám chyby, abych to mohla opravit.“*

Učitelka Hana vysvětluje, že jak by ústní prezentace mohla sloužit k detailní zpětné vazbě a zvýšené kvalitě finálních prací. *„Já vím, v čem oni nejvíc chybují. A přímo při té prezentaci by bylo možné vypíchnout ty kritické okamžiky, které jim dělají největší problémy. A tím, že by to ještě slyšeli od někoho jiného, a tím, že bychom si řekli, jak to má být správně na tom jejich příkladu, tak si myslím, že i ty ostatní týmy by mohly dělat méně a méně chyb.“* Výhoda ústní prezentace spočívá v tom, že umožňuje upozornit včas a konkrétně na nedostatky a zapojit do hodnocení ostatní studenty. V další podkapitole si ale ukážeme, že ústní prezentace nejsou samospasitelné a jejich zapojení do výuky je třeba

pečlivě promyslet.

8.3.2 Neefektivní zapojení ústních prezentací do výuky

Přestože se ústní prezentace nabízejí k tomu, aby na nich učitelé demonstrovali nedostatky, nemusejí nutně vést k jejich efektivnímu využití. Jak jsme viděli ve výpovědích studentů, nízká kvalita prezentací vede k nezájmu o jejich obsah. Jak upozorňuje student Roman, pokud není prezentace zpracována a prezentována zajímavým způsobem, pozornost studentů rychle opadá. „*Ono záleží hodně na tom, jak mě ta prezentace zaujme. Pokud ne, tak si myslím, že je hodně velká šance, že člověk po chvíli přestane dávat pozor. Pak se tam nemůže ani na nic zeptat, protože už od půlky třeba neví, o co se jednalo.*“ Dále si Roman všímá i projevů v chování studenta, protože „*záleží i na postoji toho studenta, jak prezentuje, jestli je na něm vidět, že u toho trpí, nebo jestli je vidět, že má radost z toho, že může svoji práci odprezentovat. (...). To všechno dohromady jakoby rozhoduje o tom, jestli to publikum pozor dává, nebo ne. Když je tam ten negativní postoj, tak je to utrpení všechny a budou se to snažit přetrpět s ním.*“ Roman sdílí zkušenosti dalších účastníků výzkumu, kteří potvrzují, že nezajímavá prezentace vede k tomu, že se publikum začne věnovat činnostem, které s výukou nesouvisejí.

Ohrožení příležitostí pro učení. Škody napáchané nepřipravenou prezentací a nedostatečnými prezentačními dovednostmi jsou nesmírné. Učení chybou patří sice k učení, ale nesmí ohrozit učení ostatních tím, že jim ubere čas, který by se mohl strávit produktivněji. Proto mohou někteří studenti prohlašovat, že jsou prezentace „*ztráta času*“ (Tereza, 2/Bc/V). „*Ty prezentace byly úplně k ničemu, protože většina lidí to oddrmolí tak rychle, že ani nestačím sledovat, o čem mluví, protože to jsou nové věci, nebo to ani neumí tak podat, abych to pochopila, protože přeskakují z jednoho na druhý. Myslím, že to některý chtějí mít hlavně co nejdřív za sebou, a já si už taky hrozně přeju, aby skončili, protože se to nedá vydržet. Některý učitelé nechaj tyhle typy trpět až do konce, místo aby jim řekli, no dobře, tak teď si to společně dokončíme, abysme z toho aspoň něco měli. O nějaký diskusi nemůže být ani řeč, protože jsme z toho úplně psychicky vyždímány. Většina si stejně dělá při tom svoji práci.*“

Falešná prezentace. Aktivnímu zapojení studentů do diskuse a ochotě klást otázky někdy brání i učitel svým přístupem, kdy bere prezentaci jako jakousi neúplnou přednášku nebo méně srozumitelný výklad, který musí uvést na pravou míru. Tuto situaci popisuje Vendula (1/Mgr/V): „*Normálně se prezentovalo a vyučující do toho skákala a komentovala to. Hodně lidí se kvůli tomu vztekalo, protože si připadali jako kašpárci.*“

Měli pocit, že to zadala schválně tak, aby na tom ukázala, že tomu nerozumíme. Mně to zas tak nepřekvapilo. Tohle dělali učitelé na střední škole v jednom kuse. Jako že jsme nikdy nic neřekli správně. Pak se nás pak ptala, jestli má někdo dotazy a čemu jsme nerozuměli, ale nikdo se na nic neptal. Neměli jsme chuť dělat ze sebe blbce ještě víc.“ Prezentace studentů mají za cíl zprostředkovat poznatky a v jistém smyslu suplovat výklad učitele, ale protože nedosahují kvalit experta, působí jako laické vyprávění, které je třeba neustále opravovat a doplňovat. Takový přístup učitele neposiluje ve studentech budování samostatnosti a sebeúčinnosti, ale naopak ho utvrzuje v jeho závislosti na zprostředkování poznatků.

Nespokojenost studentů s tím, jakým způsobem je jim poskytována zpětná vazba, pak může vést k řadě zklamání a posilování hostilního přístupu k učení a vzdělávání vůbec. Předběžné schválení obsahu prezentace a konzultace se studentem by většinu nedostatků odstranilo a zabránilo nutnosti oprav a doplnění. Student se pak může lépe soustředit na prezentační dovednosti, protože již ví, že práce po obsahové stránce odpovídá požadavkům. Takové zapojení ústních prezentací do výuky pak slouží mnohem lépe k předávání poznatků a k vytvoření diskusního prostředí než atmosféra plná obav z přerušování a kritických výhrad.

8.4 Shrnutí

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 povrchovým 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 ke studiu, nezáměr 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 „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

Výukové strategie podporující povrchový a nezdravý přístup k učení		
Typ zadání	Zapojení do výuky	Zpětná vazba a hodnocení
<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>
Posuzování hodnoty zpracování seminární práce		
<p>Bez kognitivní stimulace Přepisování zdrojů CTRL C Ctrl V Minimální úsilí Nuda, nenáročnost Neefektivní učení - zapomínání Nenaplněná potřeba dokázat, co ve mně je</p>	<p>Nižší 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>
Projevy povrchového a nezdravého přístupu k učení		
<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>

Zdroj: Autorka

9 Výukové strategie podporující hloubkový přístup ke zpracování seminární práce

V této kapitole se zaměříme na výukové strategie, které hodnotíme spolu s učiteli i studenty a ve shodě s teoretickou literaturou jako podporující hloubkový přístup ke zpracování seminární práce. Jde o strategie zadání, které působí aktivizačně, poskytují studentům prostor pro vlastní učení, pro hledání smyslu učiva i pro rozvoj dovedností a osobní růst. Zároveň jde o strategie, které omezují formalismus, aktivně brání využívání povrchního přístupu k učení, a omezují tím možnost plnit úkoly s minimálním úsilím „jenom jako“. Návrhy strategií budeme dokládat jak výpověďmi učitelů, tak studentů, abychom podpořili důvěryhodnost vyvozených závěrů. Opět budeme jednotlivá témata zvyrazňovat tučným písmem, abychom vytvořili přehlednější kostru jednotlivých kategorií a kódů.

9.1 Vytvoření smysluplného zadání

Klíčem k posilování hloubkového přístupu studentů při zpracování seminární práce je **smysluplnost zadání**. Jak sděluje studentka Míša (1/Mgr/V), některá zadání nevnímají studenti jako smysluplná: *„To je právě otázka, co to člověku přinese. Proto to může být pro studenty otravné, kdy jen píše nějakou rešerši. Může se to stát, když jim tam chybí ta praktická část. Může se to zdát bezvýznamné, když člověk přepisuje informace, které si najde v knihovně, ale v té naší seminární práci to určitě nikdo hledat nebude.“* Vidíme, že studenti bedlivě posuzují, čemu věnují čas určený ke studiu. Magdino sdělení opakovaně upozorňuje, že takzvané klasické písemné seminární práce nepatří k oblíbeným typům, protože v nich studenti nevidí smysl a využitelnost pro vlastní učení, pokud nejsou zadány zajímavým způsobem a nemají praktický přesah do profesní orientace.

Učitel Filip obdobně vysvětluje, proč nebyl spokojený s efektivností tematických seminárních prací a jejich prezentací. *„Taky jsem vyučoval v předmětech, kde měli seminární práce na jedno zadané téma. Vybrali si třeba metodu a tu zpracovali s prezentací. Některé byly dobré, některé špatné, byla tam malá interpretovatelnost a nízká možnost seberealizace. Návaznost na výuku byla omezená. Celkově mi to nedávalo smysl.“* Zdá se, že seminární práce na jednotlivá témata výkladového charakteru, která spíše opakují poznatky z přednášek, nevedou ani u učitelů k vytvoření pocitu smysluplnosti zadané práce. Zde je na místě zvolit jiné zadání, které je komplexní a těsně provázané na obsah výuky, k jejímuž procvičení slouží. Potvrzují to opět zkušenosti učitele Filipa, který

vyzkoušel zadání ve formátu projektu. „Ten průběžný projekt je rozhodně lepší. Výsledky jsou lepší a studenty to víc baví,“ sděluje přesvědčivě. „Zpátky bych to neměnil.“

Zadání, které podporuje učení. Ale i teoreticky nebo věcně zaměřená seminární práce může být vnímaná jako smysluplná, pokud nejde jenom o opakování toho, co studenti nastudují nebo co již v přednáškách probírali. Jak vysvětluje Magda (1/Mgr/V): „*Ta práce byla o tom přečíst si článek z časopisu a sepsat to vlastními slovy. Tahle forma práce mě to donutila pochopit. Měli jsme omezení na dvě tři strany a vybrat tu podstatu. Přišla mi dost přínosná. Rozdíl byl v tom, že jsem si přečetla ten jeden článek a nemusela jsem psát úvod, závěr, formality navíc. Tady šlo o to pochopit ten obsah, ne psát omáčku.*“ Z této výpovědi vyvozujeme, že pro studenty je prioritou, co nového se díky seminární práci naučí, a jakou formou nové poznatky zpracují. Dodržování akademických norem práce je pro ně formalitou, která je zdržuje od obsahu. Omezení rozsahu na stručné shrnutí jim připadá efektivní, protože se soustřeďuje na to podstatné, tj. nový nebo zajímavý obsah.

Učitel Michal v tomto ohledu souhlasí s tím, že „*studenti nepotřebují nikomu dokazovat, že vědí, co je to socializace, co je to vědomí, a nepotřebují citovat stokrát citované texty. Je to věc naprosto k ničemu a já si myslím, že seminární práce má pomáhat učit něčemu novému, nebo myšlení a víc k tomu, aby se studenti učili řešit pevně stanovené problémy.*“ Smysluplnost seminární práce se projevuje tedy v její **novosti obsahu** a propojení **s problémy praxe**.

Vyvážené formální a věcné požadavky. Takové přesvědčení je třeba brát velmi vážně, třebaže nás učitelé v předchozí podkapitole o nezdravých strategiích (8.1) upozorňovali, že někteří studenti nemají zvládnuté akademické dovednosti, neumějí vyhledávat vhodnou literaturu a mívají problém s jazykovou a stylistickou stránkou zpracovaného textu, a proto považují písemné seminární práce rešeršního charakteru (tj. tradiční referát) za dobrý nácvik akademického psaní. Je třeba mít na paměti, že pro mnohé studenty jsou takové úkoly pod jejich úroveň a oprávněně v nich vzbuzují otázky nad smysluplností úkolu. Proto je zapotřebí, aby zadání práce dávalo studentům možnost jít nad rámec stanoveného úkolu, aby v něm našli svoji **kognitivní výzvu** a mohli uplatnit své schopnosti a dovednosti. **Diferenciace zadání** pak vyhoví potřebám širšího spektra studentů včetně těch, kteří potřebují především v začátcích studia oporu v jednodušších úkolech, aby se stačili zorientovat v nárocích studia.

Mnohým učitelům se **problémové zadání** osvědčuje již v začátcích studia, jak o tom hovoří učitel Tomáš. „*Většinou to, co funguje nejlíp, jsou takové ty prakticky*

orientované zadání, na která ti studenti musejí hledat reálná data, ideálně je zpracovávat s konzultací s externími partnery, většinou firmami... Já do toho jdu docela rychle. Já tam začínám už v bakaláři, kde je to postavené na aplikaci... Je to podobně, jako by zpracovávali nějakou případovou studii s kratším zadáním, tak jeden odstavec. Vždycky to sedí jako k tomu tématu na ten který týden... A mým cílem je vyhnout se těm opisováním skript a všeho možného, zejména v té písemné části... Přijde mi to lepší, než kdyby se memorovaly nějaké formuláře, třeba jaké finanční nástroje nebo jaké metody se dají použít a za jakých podmínek. Na konci mají nějaké zakončení s manažerským doporučením, což mi přijde jako nejbliž, co simuluje nějakou praxi, konzultantskou, analytickou, manažerskou nebo nějak podobnou. Bud' si mohou sami sebe představit v roli toho manažera, nebo vedoucího. Tak tohle je model, který jako funguje nejlíp.“ Z výpovědi vidíme, že zadání, které je pro studenty příležitostí pro **samostatné myšlení**, obsahuje **problémové zadání a propojení s praxí**.

Opakování témat z výuky s prostým nácvikem akademického psaní by bylo považováno nejen studenty, ale i mnohými učiteli za nezajímavé, nepodnětné a za pouhé formální plnění povinností, protože neobsahuje prvek náročnosti, vlastního přínosu a kreativity. Potřebu vytvářet příležitost, aby se studenti podíleli na tvorbě řešení, reflektuje ve své praxi i učitel Michal, který říká: „V mých hodinách to není tak, že by vždycky odevzdávali nějakou klasickou seminárku. My se snažíme řešit nějaké problémy.“ Přestože může být takový pohled nepřesný nebo vytvářet mylný dojem, že každá písemná seminární práce je pouhým přehledem teorie, vidíme tu zcela zřetelně potřebu zadávat úkoly, které se zaměřují na **reálné situace** a nabízejí studentům možnost, aby si ověřovali znalosti v **aplikaci na praxi**.

Unikátní zadání. Seminární práce, jejíž zadání je pro každou skupinu či studenta každý rok jiné a které je zadávané v návaznosti na aktuální problémy nebo firemní zakázky, je tím nejlepším způsobem jak zajistit, aby studenti pracovali s plným nasazením. Pro unikátní zadání je třeba najít unikátní řešení, což **konfrontuje studenty s neznámou situací** a představuje **kognitivní výzvu**. Učitelé se shodují, že unikátní zadání je nejlepší **prevencí plagiátorství** a polovičatého úsilí, protože reaguje na konkrétní problém, kde studenti nemohou opisovat od předchozích studentů, musejí zpracovávat více zdrojů nebo používat analytické nástroje, aby práci předložili v požadované kvalitě. Jak vysvětluje učitel Václav: „My [tím zadáním] moc nedovolíme, aby tam vzniklo něco, co už bylo použito, z toho důvodu, že musí dělat analýzy, které jim vyjdou jen pro ten jejich projekt, a tam se to hlavně pozná.“

Komplexní zadání. Aby výsledky seminární práce plnily očekávané cíle předmětu, propojují někteří učitelé obsah výuky s komplexním zadáním seminární práce. Hranice mezi výkladem, teorií a aplikací, procvičováním a samostatným učením se silně prolínají. Jak říká učitel Hynek: „*My na tom projektu vlastně vykládáme všechny fáze a prvky projektového managementu*“ Seminární práce pak slouží přímo k procvičení porozumění učivu v celé jeho šíři a hloubce, bez něhož by nebylo možné vyřešit problém nebo navrhnout řešení. Nejde tedy o jednotlivá témata, která by rozšiřovala obsah přednášek nebo přinášela aktuální pohled na stav problematiky, ale o maximální propojení znalostí a dovedností jednoho či více předmětů.

Jak potvrzují i studenti, komplexní zadání (zpravidla projekt) je pro ně **efektivní způsob učení**, jak potvrzuje Dita (1/Mgr/V). „*Tak napríklad, keď to porovnam s tou ekonometriou, tak tam som mala pocit, že keď to poslúcham, tak tomu rozumiem, a keď som reálne, prakticky mala niečo spraviť, tak som zistila, že tomu úplne nerozumiem. Vlastne až na tom projekte, keď do toho musí človek dať niečo svoje, tak už vidí, či to funguje, lebo nefunguje, a hľadá chyby, prečo to nefunguje, preto z tej prednášky mám pocit, že tomu rozumieme, ale reálne to tak nie je.*“

Živé projekty. Viděli jsme již na příkladu živých projektů zpracovávaných v marketingu pro konkrétní firmy nebo jako zakázky sociologických šetření, že slouží jako motivace pro vyšší úsilí, protože nabízí rozvoj profesních dovedností a vysokou míru interakce s účastníky projektu, ale zároveň přirozeně brání využití předchozí práce a dopustit se nečestného jednání. Zde nejde ani tak o nekorektní práci s literaturou, ale o vynaložení vlastního úsilí při zpracování seminární práce. Jak poznamenává učitel Martin, „*protože jde o ty praktické věci, tak tam vlastně já vidím, jestli oni na tom dělali nebo ne, a kolik úsilí do toho vložili.*“

9.2 Organizace zadávání seminární práce

Dostatečné objasnění smyslu a cílů seminární práce. Učitelé věnují organizaci seminárních prací a především projektů mnoho času a pozornosti, aby studentům nechyběly žádné podstatné pokyny, ale méně už zřejmě vysvětlují, co se studenti díky projektu naučí. Učitelka Valérie si nedostatky uvědomuje, když říká: „*A tohle se nám asi stává, že jako tým, že jsem to vysvětlovala už x-krát, tak možná už mám pocit, že je to jasný... často si říkám, že bych měla dávat pozor na to, abych dostatečně jasně vysvětlila, proč to tam je. Je třeba vysvětlit, proč to tam je, proč je tam omezený čas, proč je to takovou formou.*“ Větším důrazem na objasňování smyslu a pokynů ke zpracování by

zřejmě bylo možné eliminovat stížnosti studentů na práce, které jsou podle nich zadané jen proto, že to požaduje hodnocení předmětu, protože nemají jasnou představu o účelu seminární práce.

Povzbuzující komunikace. Podle Valerie se vyplatí komunikovat se studenty i všechny obtíže, které mohou nastat, „vysvětlit, že víme, že je to těžký... a mám pocit, že i tohle funguje... říct jim, ano, my víme, že je to těžký... a pojd'te nám ukázat, že víte jak na to, takže si myslím, že to vysvětlování je taky důležitý.“

Přesné a úplné zadání je další podmínkou smysluplnosti seminární práce. Učitel Václav vysvětluje, že se „příliš často nesetkává s tím, aby studenti splnili úkol jen formálně, protože máme relativně ty formality nastavené tak, aby to bylo jako pokud možno co nejpřesněji zadáno,“ aby studenti nemohli argumentovat, že úkol splnili a že mají nárok na hodnocení, i když práci odbyli. To je dokladem, že přehledné a srozumitelné pokyny v zadání vedou častěji k uspokojivým výsledkům.

Naopak **nejasné zadání** vede k **nedorozuměním a zklamáním**, které mohou ohrozit postoj je zpracování práce pro příště. Nejasnost tak dosti zásadně ovlivňuje obsah a kvalitu zpracování. Jak říká studentka Diana (3/Bc/V). „Ta práce mi přišla fajn, ale když jsme ji odevzdali, dostali jsme všichni zpětnou vazbu, že tam chybí praktická část. To jsme nevěděli. Kdybysme to věděli, už bych si při přípravě hledala jiné informace, takže to byla taková jako práce dost navíc.“

Na druhé straně ani dokonalé vysvětlování cílů seminární práce nemusí vést k větší aktivizaci a spokojenosti studentů. Někteří studenti budou i nadále prohlašovat, že jsou akademické dovednosti jako řešerše literatury, korektní zacházení se zdroji zbytečné, protože jde jenom o „přežvejkávání literatury“ (Jirka, 1/Mgr/S/N), protože jsou v jejich profesi „k ničemu“. Takové sdělení hovoří ještě více ve prospěch zadání seminární práce, která obsahují **prvek zajímavosti, problémovosti, tvořivosti**, aby zadání působilo stimulačním a smysluplným dojmem.

Také je třeba, aby zadání obsahovalo **jasná a srozumitelná kritéria hodnocení**, která nastaví podmínky, které jsou spravedlivé pro všechny a omezují formalismus, protože jak říká student Roman (1/Mgr/S): „Já nad tím strávím spousty času ... ale někteří nad tím nechtějí trávit tolik času, protože ve výsledku obě ty práce budou přijaty.“ Proto je důležité, aby kritéria přijetí práce nebyla pouze formální, ale i obsahová, jinak studenti mohou mít pocit, že stačí naplnit rozsah textem, a úkol bude slněn, jak to opět popisuje Roman: „Když se zadá třeba nějaké kritérium jako deset stran nebo nějaký počet určitých slov a víc se to třeba nespécifikuje, co by ta práce měla obsahovat, jakou problematiku,

čemu by se studenti měli vlastně věnovat. Jak jsem říkal, někteří tam prostě opišou nějaké zdroje, kde přeházejí slova ve větách, aby to prostě vydali za svůj originál, tak těch 10 stránek jako poměrně rychle vyplní, a tím splní to zadání práce, tak pak už se není čemu divit.“ Z toho vidíme, že příliš obecné zadání bez kvalitativních kritérií vede některé studenty k tomu, aby se uchýlovali k povrchovému a nezdravému přístupu zpracování seminární práce, který nevede k hlubšímu porozumění, ale k pouhé reprodukci tématu (a ne vždy kvalitní reprodukci) a splnění formálních náležitostí.

Šablona, struktura zadání nebo návodné otázky mohou být něčím, co pomůže studentům zorientovat se ve smyslu a obsahu zadání, projasnit cíle zadání a kritéria hodnocení, což vede ke zlepšení úrovně práce, jak dokladuje výpověď Oty (1/Mgr/V). „*My jsme se tam zabývali DPH, spotřební daní a to, jak to bylo celé zadané, tak nám říkalo, jaké jsou ty důležité informace, na které se máme zaměřit. Já jako student bych to nevěděl. Díky tomu, že tam byl tento ne postup, ale že tam musíte zmínit tuto oblast, jak se to projevuje, zadaná období v těchto rozpočtech, tak to mi pomohlo si ujasnit, o co tam jde (...) a to zvedlo tu práci. Oni to nebyly jednoduché otázky. Právě proto, že to tak bylo udělané, tak studenti, kteří jsme v tom nově, tak jsme věděli, co tam máme hledat, a dostali jsme se k jádru věci a pak to bylo zajímavé. Kvitoval jsem to, že my jako studenti jsme nebyli necháni v nevědomosti. Trvalo to, než se to vypracovalo, ale v konečném důsledku jsem odcházel s novými informacemi.*“

Volnost tématu podporuje samostatnost a invenci. Naopak učitel Jaroslav je přesvědčen, že je třeba vystavit studenty **nejistotě a hledání**, a proto nutí studenty, „*ať si vyberou nějaké téma, které alespoň trochu souvisí s tím, co probíráme v rámci kurzu a napište o tom 15 stránek. A tam zase spousta studentů má problém vůbec přijít s nějakým tématem. Přijde mi, že jsou zvyklí z předchozího studia, že dostanou nějaký seznam témat. Z toho si něco vyberou a k tomu něco sesmolí. A tam je vidět velký rozdíl mezi studenty, kteří jsou nadšení, že si můžou psát o něčem, co je baví, a někteří zase přijdou, že jako neví co si vybrat.*“ Strategie samostatného výběru tématu podporuje zodpovědnost studentů za vlastní volbu a obsah zpracování, neumetá jim cestu a nepodporuje vztah závislosti na učiteli a jeho vedení. Na druhé straně svou volností představuje riziko u studentů s povrchovým přístupem ke studiu, kteří potenciál nebudou umět využít a sklouznou k pojetí seminární práce jako „úkol pro úkol“. Velmi záleží na tom, jak se takové volné zadání komunikuje, aby nepůsobilo formálně, jak o tom již referoval student Milan (1/Mgr/S), když popisuje praxi, kdy „*dostaneme téma a dělejte si s tím jako, co chcete.*“ Jednou z možností, jak nedorozumění zabránit, je nechat vybrané téma učitelem schválit.

Z výpovědi lze také usuzovat na to, že cíle a typ seminární práce výrazně ovlivňují, nakolik přesné pokyny potřebují studenti dostat, aby splnili zadání úkolu. Je spíše profesním pravidlem, že učitelé mají zpracované pokyny k vypracování seminární práce jako součást sylabů, ale jejich obsah a pojetí se liší podle potřeb předmětu. Jak vysvětluje učitel Martin: „*U tady těch [předmětů] hromadnějších ano, tam máme vzorové práce. Mám tam i řečeno, na co si mají dávat pozor ze zkušenosti z těch předchozích, i zase, co jsou věci, které mě potěší, když je najdu tady v těch pracích.*“ Vzorové práce nebo šablony se strukturou práce mají za cíl ukázat, jak je co myšleno, co se sleduje a jakou formu a úroveň to má být zpracováno. Pro studenty jsou oporou a snižují pocit nejistoty zejména u těch méně zkušených. Také nastavují jasné mantinely kvality zpracování a mohou stanovit, co není přípustné a co bude penalizováno.

Někteří studenti takové pokyny vyloženě požadují, ale ne vždy vedou k žádoucím výsledkům. Záleží tu opět na charakteru předmětu a vyspělosti studentů, jak znovu sděluje učitel Martin: „*Když se dostaneme pak do těch specializovanějších [předmětů], tak tam jim nedávám vzor záměrně, protože, v podstatě oni ho občas vyžadují, ale já jim to zdůvodním tím, že oni mají na něco nového přijít, a ve chvíli, kdy já jim ukážu nějaký vzor, oni se budou držet toho vzoru a nebudou o ničem přemýšlet. Takže v rámci toho, aby byli nucení k vlastním postojům, k tomu, aby sami nějak ten problém uchopili a nějakým způsobem ho odprezentovali, takže to je jako na nich.*“ Vidíme, že vzory nebo šablony mohou bránit v kreativité a vlastním přínosu, který se očekává, že studenti do práce vloží. Bez podrobných pokynů mohou studenti prozkoumávat svá témata bez svazujícího rámce uvažování, překonávat překážky a zažívat uspokojení z pokroku.

Jak jsme viděli v těchto dvou podkapitolách, učitelé volí rozmanité kombinace organizace zadávání seminární práce, aby zajistili, že studenti budou vnímat zadání seminární práce jako smysluplné a zamezili nedorozuměním, k nimž může docházet, pokud studenti nedostanou dostatečně srozumitelné a úplné pokyny k vypracování úkolu. K zajištění informací využívají širokou škálu možností od pokynů, struktury zadání, základní literatury, ale i šablon a vzorových prací. Zásadním momentem je, aby se studenti ztotožnili s obsahovými požadavky na kvalitu práce, kdežto akcent na formální náležitosti může vést k podpoře povrchového přístupu k učení a minimálnímu úsilí.

9.3 Hodnocení a poskytování zpětné vazby

Hodnocení významu seminární práce pro vlastní učení a množství úsilí, které do něj student vloží, podporuje i forma, jakou se seminární práce „odevzdává“. **Odevzdávání „do**

šuplíku“ (učitelka Kristýna) je vnímáno studenty téměř jednoznačně negativně, protože vede k pocitu zbytečnosti a bezvýznamnosti odvedené práce, jak jsme viděli již výše v podkapitole o vnímání smyslu seminární práce (7.1 a 7.6). Studenti zdůrazňují, že stojí o zpětnou vazbu, aby mohli činit pokroky v učení, organizačně ale vystává problém, jak ji efektivně předat.

Nejčastější možností poskytování průběžné zpětné vazby při zpracování seminární práce jsou **konzultace**. O pozitivní zkušenosti s konzultováním hovoří mnoho studentů. Například Ilona (1/Mgr/V) zdůrazňuje význam **průběžné zpětné vazby** pro zvýšení kvality práce: „*Predtým ako sme to odovzdávali, tak sme to konzultovali a vyučujúci mi dal nejaké tipy, ako by som to mohla spracovávať. Bez toho by sa mi to spracovávalo naozaj dosť zle. Taky som sa naučila o veľa viacej. Dal mi tip na skvelé informácie.*“

Konzultace jako forma poskytování zpětné vazby patří zcela jistě ke strategiím podpory hloubkového přístupu k učení. Aby studenti vnímali zpětnou vazbu jako efektivní, musí být **včasná**, aby neztratila svůj význam, a musí být dostatečně **konkrétní a přesvědčivá**, aby ji studenti vnímali jako užitečnou (viz výše Ilona). Jednou z dalších efektivních forem je **průběžné odevzdávání dílčích částí seminární práce**, které přispívá k monitorování postupu a poskytování okamžité a konkrétní zpětné vazby, jak to popisuje učitel Jiří. „*Ti studenti museli dílčí kroky odevzdávat předem... a to se osvědčilo myslím dobře, že jsme mohli konzultovat a upozorňovat na chyby včas, než to prezentovali.*“

Další možnou formou zpětné vazby je **obhajoba** výsledků seminární práce, která ale může být i součástí finálního hodnocení. Smysluplnost a vyváženost hodnocení obhajoby zvyšuje i to, že se na jejím poskytování podílí více osob, které přinášejí připomínky z různých úhlů pohledu. K zajímavým možnostem patří **zapojení externích hodnotitelů** nebo firemních zadavatelů, jak to využívá učitel Jiří při tvorbě marketingového projektu. „*Tam děláme vlastně před finálním odevzdáním prezentace něco jako kolokvia, kdy vlastně oficiální komise ze tří členů katedry, kteří poslouchají, je tam i ten zadavatel toho tématu, který je z praxe, a studenti prezentují ty své výstupy a nápady, a my jim k tomu dáváme zpětnou vazbu ke všemu. (...) A vlastně až potom odevzdávají tu finální práci po zpracování jakoby těch připomínek komise.*“ Jiří tuto formu zpětné vazby nazývá kolokviem, protože ji chápe jako odbornou rozpravu s cílem posoudit navrhované řešení a hledat společně možnosti jak ho vylepšit, nebo upozornit na rizika s ním spojená. Důležitým momentem je i fakt, že studenti musejí připomínky do závěrečné verze seminární práce zpracovat. Tím je zajištěno, že **zpětná vazba bude studenty využita** a nezůstane bez povšimnutí, takže přispěje k prohlubování porozumění obsahu učení.

Sladění cílů seminární práce s obsahem závěrečného hodnocení. Učitelé často využívají prostředí ústní zkoušky pro prezentace seminárních prací a projektů, aby si ověřili, nakolik studenti zvládli předepsané učivo, aby poskytovali individuální zpětnou vazbu a v neposlední řadě aby ověřili, zdali studenti nevyužili některé nekorektní způsoby zpracování seminární práce. Z výpovědí studentů pak vidíme, že na tyto cíle velmi dobře reagují. Například studentka Štěpánka (1/Mgr/V) si s uspokojením všímá, že obsah předmětu, seminární práce a zkoušky byl v souladu. *„A fakt bylo jako vidět, že oni to dávali i k té zkoušce a co jsme se v tom [v seminární práci] naučili, tak to i v té zkoušce bylo, a mohli jsme ty svoje znalosti jako uplatnit.“* Očekávání vytvořená na základě absolvované výuky se setkávají s realitou zkoušky, což zvyšuje hodnotu seminární práce, která se stává manifestací cílů, které je v daném předmětu třeba splnit.

9.4 Monitorování průběhu seminární práce

Jak již bylo zmíněno v podkapitole o týmové formě seminární práce (podkapitola 6.4.2 a 7.8), ne všechny skupiny pracují na plný výkon hned od začátku a v některých skupinách se objevuje snaha vyhnout se plnění úkolu a nechávat ho na členy skupiny, kteří mají odpovědnější přístup k práci. Jednou z možností jak řešit **sociální zahálení** je organizovat práci na seminární práci tak, že studenti pracují na dílčích úkolech a prezentují průběžné výsledky. Tam, kde skupina nemá co prezentovat (nebo se nedostaví), je zřejmé, že komunikace v týmu vážne, a ještě je možné včas zasáhnout. Druhou možností je stanovit pro nepracující skupinu nebo jednotlivce dodatečné podmínky, například požadovat častější předkládání výsledků nebo reportování vedoucího týmu, jak skupina pracuje. Průběžně zpracovávaná seminární práce je organizační formát, který zamezuje vzniku sociálního zahálení tím, že na problémy včas reaguje.

Navíc **průběžné prezentace dílčích výsledků** seminární práce umožňují poskytovat včasnou zpětnou vazbu a podporují i vzájemné učení studentů, což obojí vede k vyšší kvalitě prací, jak vysvětluje učitel Filip. *„[Studenti] mají možnost v průběhu prezentovat danou část, kterou mají zpracovanou, a zjistit jak to ostatní studenti řeší. S tímto máme dobrou zkušenost. Přesně vědí, co mají zadané, mají kontrolu nad tím, kolik toho mají zpracovaného, takže to neznámá, že to udělají týden před odevzdáním, ale průběžně na tom musí pracovat. Mají od nás zpětnou vazbu a my víme, že, co řeší, mají správně.“*

Učitel Jindřich vidí výhody i v tom, že umožňuje včas zasáhnout do týmové spolupráce. *„A pokud se objeví nějaký nedostatek, tak my ho podchytíme zavčasu. A pokud*

zjistíme, že někdo se rozhodl nespolupracovat nebo, nebo nechápe, tak za týden za dva, my si to vyjasníme a už se tam zapojí do té skupinky.“ Jindřich výslovně porovnává organizaci průběžně zpracovávané seminární práce s tradiční seminární prací, „... kdy, řekněme, že my ji naplánujeme hned na začátku, už na konci září v prvním nebo druhém týdnu výuky, a oni ji mají odevzdat někdy na konci třeba listopadu a mezitím se v zásadě nic neděje. Sice se ptám, jako jestli máte nějaké dotazy, všechno jasný? Jo, jo, všechno úžasný, a pak odevzdají něco, co úplně neodpovídá těm představám. Takže možná ten průběžný proces té kontroly a toho řízení bych řekl, že asi přispívá k tomu, že ten výsledek je lepší.“

Průběžně zpracovávaná seminární práce, která je podpořena **monitorováním postupu a poskytováním zpětné vazby**, podporuje hloubkový přístup k učení, protože zvyšuje hodnotu zadaného úkolu i tím, že mu poskytuje prostor ve výuce. Není to tedy práce zpracovávaná „mimo“ výuku a individuálně odevzdávaná „mimo“ výuku, kde záleží pouze na přístupu studenta, jak využije možnosti individuálních konzultací k řešení nejasností. Svou organizací omezuje povrchový přístup k učení a nezdravé strategie, protože bývají včas podchyceny průběžnou kontrolou.

9.5 Efektivní zapojení ústní prezentace do výuky

Další formou poskytování zpětné vazby je ústní prezentace seminární práce. Aby prezentace nebyla vnímaná jako ztráta času a mohla sloužit k poskytování efektivní zpětné vazby, je důležité **omezit její časový rozsah a obsah** a vysvětlit, k čemu prezentace slouží a k jakým bodům se mají studenti vyjádřit. Pokyny pomůžou studentům splnit lépe představu vyučujícího a rovněž bude možné prezentaci efektivněji zapojit do výuky. V tomto duchu studentka Dita (1/Mgr/V) popisuje, jaké byly požadavky na způsob prezentace jejich týmového projektu. *„Najprv sa projekt odovzdal a potom sme mali na pár minút opísať, ako sme to spracovali, ako sme to riešili a prípadne ako sa nám pracovalo takto v tímoch, na aké problémy sme narazili, nejako to takto odprezentovať, nie do detailov, pretože vyučujúci si ten projekt ako prechádzal sám.“* V této výpovědi vidíme, že při prezentaci **teoretické učivo ustupuje do pozadí** a stává se pouze nutným předpokladem zpracování seminární práce. Samotná prezentace se pak **soustředí pouze na výsledky a procesy**, které zpracování doprovázelo. Nedochozí k opakování známého, takže nehrozí, že by byla prezentace vnímaná jako příliš zdlouhavá a nezáživná. Pozornost se soustředí na sdílení zkušeností ze zpracování, upozorňuje na překážky a složitosti a reflektuje práci skupiny. To jsou nejdůležitější aspekty, které má prezentace splnit, aby si

udržela zájem publika, podporovala vzájemné učení a nevedla k nudě a pocitu marnění času.

Pro omezení formálního přístupu ke splnění úkolu je také vhodné, aby prezentace prošla **předběžnou kontrolou** a učitel byl **na diskusi dobře připraven**. Výhody popisuje učitelka Gábina. „*A v té prezentaci okamžitě vidím příležitost pro zpětnou vazbu, proto je nutím, aby ještě před tím vlastním výstupem to se mnou konzultovali. A tam já jim ukážu, co po nich chci. A pak to funguje dobře.*“

Mnozí učitelé sdělují ve svých výpovědích, že si nechávají prezentace posílat předem, aby se ujistili, že mají po obsahové stránce požadovanou úroveň, a eliminovali tak nežádoucí situace vznikající kvůli nepříjemně nízké úrovni obsahu a způsobu prezentace. Zkušenosti, kdy je třeba takové situace řešit ve výuce a které jsou nepříjemné emočně pro všechny zúčastněné, ukazují, že z nich nemá prospěch nikdo ze zúčastněných (viz podkapitola 9.1.2). Proto využívají některé z úvodních hodin, aby poukázali na vhodné a nevhodné postupy, předkládají ukázky dobře i méně kvalitně připravených prezentací, aby na nich společně se studenty vytvořili přesnější porozumění tomu, jak má vypadat prezentace. Někteří se také rozhodnou, že prezentace teoretických témat zruší a místo nich zavedou krátké úkoly v hodině, protože „*taková ta obligátní prezentace, to jako nikdo nedává pozor*“ (učitelka Karolína). Podobným problémům lze předejít unikátní volbou tématu nebo jeho aplikovaným a problémovým zaměřením, které omezí opakování známého, kdy „*by se opakovaly věci z přednášek a učebnic*“ (učitelka Blanka), což vede ke vzniku nudy a nezájmu.

V neposlední řadě je ústní prezentace formou **kontroly plagiátorství**. Jak podotýká Jaroslav, „*[student] měl by to potom umět shrnout v ústním projevu. A tam já poznám, jestli ví, o čem mluví. A kromě toho, že někdy kontroluju, jestli to neopsali, ale i tím, že s nimi pracuju krok za krokem, (...) tak si myslím, že plagiát je vyloučen, protože takhle žádný plagiátor nepracuje.*“ Jaroslav zdůrazňuje význam procesu zpracování seminární práce, která není zadávána ad hoc jako samostatný výstup kurzu, ale je **integrována jako součást výuky**, zpravidla v rámci cvičení, ale i přednášky, a bez využití poznatků z výuky ji nelze zpracovat.

9.6 Shrnutí

Pro podporu hloubkového přístupu k učení v prostředí seminární práce lze využít kombinace mnohých výukových strategií (viz níže Tab. 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“ učiteli 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 učitel 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*

Předpoklady			
Charakter předmět	Postoj učitele - snaha něco naučit	Objasňování cílů a kritérií hodnocení	Podporující komunikace
Typy zadání	Zapojení do výuky	Zpětná vazba	Hodnocení
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			
Motivace ke zpracování seminární práce			
Kognitivní výzva Potřeba prokázat schopnosti	Efektivní proces učení Intenzivní prožívání	Využitelnost pro profesní rozvoj	Využitelnost pro osobní rozvoj
Volba hloubkového přístupu k učení			
Hlubší porozumění	Vyšší množství úsilí	Angažovanost	Sebereflexe

Zdroj: Autorka

10 Přechodové výukové strategie

Vzhledem k tomu, že některým studentům mohou v začátcích studia chybět dostatečně rozvinuté akademické a studijní dovednosti, učitelé věnují více času organizačním pokynům a stále připomínají, že je třeba věnovat zpracování seminární práce dostatečnou pozornost, nejen po obsahové, ale i formální stránce. Například učitel Karel se věnuje na začátku každého cvičení tomu, „*aby věděli, co mají dělat, (...) aby mi řekli, jestli tomu rozumí, co mají dělat, ty postupy, jak to zpracovat, kolik to má mít zhruba stránek, jakou to má mít grafickou podobu... aby mi nemohli říkat, že něco nevěděli...*“ Chce mít jistotu, že studenti dostali **přesné a srozumitelné informace**, a předpokládá, že jakmile začnou práce studenti zpracovávat, objeví se nejasnosti a mají příležitost svoje otázky znovu konzultovat přímo ve výuce.

Postupné zvyšování náročnosti. Učitel Karel není ochoten slevit z úrovně seminárních prací tím, že by jim poskytoval doslovné návody, a vytváří tlak na to, aby studenti začali sami dohledávat a zpracovávat podklady a informace, které potřebují k vyřešení úkolu. „*Posílám všem i konkrétní link na ty údaje, (...) ale už jim nechci dávat konkrétní postup, ať se v tom trošku prohrabou... ať si zjistí, co je jejich problém, který mají řešit. Zatím se ale zdá, že je k tomu asi nedokopu. Takže když mi začnou ukazovat, co už zpracovali a kde se zarazili, nebo s čím nehnou, tak se k tomu ve cvičení vrátíme.*“ Taková výuková strategie vyžaduje sice mnoho pedagogické trpělivosti, ale studentům slouží jako známka náročnosti vysokoškolského studia a stanovení úrovně, které by měli dosáhnout. A někdy přináší i své výsledky, když, jak říká znovu učitel Karel, „*někdy tam najdu věci, který jsem ani po nich nepožadoval, a když to tam zahrnou, že jim to přijde logický, že to tam prostě být má, tak to oceňuju nejvíc.*“ To už je také známka, že studenti pracují samostatně a nad rámec minimálních požadavků jako nutných podmínek pro rozvíjení hloubkového přístupu k učení.

10.1 Krátké seminární práce – krátké úkoly

Pro přechodové fáze se mohou osvědčit i jiné formy podpory samostatného učení studentů, které jim pomohou natrénovat dovednosti a vést k větší samostatnosti. Učitelka Karolína preferuje **formu krátkých úkolů** jako aktivizační výukovou strategii. Tato metoda se jí osvědčila zejména u studentů nižších ročníků bakalářského studia, kteří ocení výukové strategie, které jsou více doprovázející a připomínají styl středoškolského výuky, kdy odpovědnost za procesy učení nese stále učitel. Karolína popisuje svůj postup takto: „*Já jsem si připravila k té probírané látce zadání a oni museli v týmech, většinou pět šest lidí,*

za tu hodinu vyřešit problém, navrhnout produkt a potom ho propagovat. Nakonec tu prezentaci museli dodělat sami a do stanoveného termínu vložit do odevzdávnice. Příští hodinu jsem jim k tomu dávala zpětnou vazbu a ukazovali jsme si, co by se dalo zlepšit.“ Jako hlavní výhodu zadávání kratších úkolů, které mohou mít smíšený charakter částečné práce v hodině pod vedením učitele a samostatného dopracování, vidí Karolína v usnadnění osvojování učiva a zapojení všech studentů do procesů učení, protože „ty studenti tam opravdu pracují, já si to monitoruju, a když se někdo na něčem zasekne, můžu jim rychle pomoci.“

10.2 Adaptace na nároky vysokoškolského studia

Učitelka Karolína zdůrazňuje i další výhody krátkých úkolů zpracovávaných v hodině. Dobrá výuka v nižších ročnících bakalářského studia má být podle ní nejen pestrá, aby zaujala, ale má i podpořit **zodpovědný přístup k učení a sebeřízení**. Rovněž by měla vycházet vstříc studentům, kteří mají **odlišné preference učení**. Jak sděluje: „Hlavně... oni se tam nenudí, přitom ale dělají něco, co jim může prospět, líp si upevní tu teorii v hlavě... znáte to, někdo v hodině poslouchá, někdo neposlouchá... takhle alespoň něco společně dělají... a hlavně, učí se spolu komunikovat, spolupracovat.“ Karolína upozorňuje, že některým studentům nemusí úplně vyhovovat přednáškový styl, tedy spíše receptivní, protože se lépe učí při komunikaci s ostatními a při řešení reálných úkolů. Její zkušenosti naznačují, že aktivizující přístup může pomoci, aby se takoví studenti lépe **adaptovali na nároky vysokoškolské výuky**. Její reflexe srovnávající různé skupiny studentů je zajímavým podnětem pro koncipování výuky v profesně orientovaných bakalářských programech. „Takoví ti studenti, o kterých jsem si myslela, že... že je nic nebaví, a že jsou takoví, jako že jim to moc nejde, takoví jako míň nadaný, tak ty jedou jako dráha, pěkně pracujou, logicky myslí.“ Podobně Karolína reflektuje odlišnosti ve stylech učení u studentů, kteří mají lépe rozvinuté abstraktní myšlení, a těmi, kteří se rychle orientují v praktických úkolech. „Když jim dáte tu praxi, tak jsou prostě úžasný. Pak jsou zase skupinky, kde jim jde ta teorie, a kde si říkáte, ty jsou šikovný, a když to mají dělat v té praxi, tak jsou úplně mimo.“ I toto sdělení objasňuje přednosti krátkých samostatných úkolů ve výuce, protože umožňují **individualizovat učení**. Místo aby se zadávaly individuální nebo týmové seminární práce, které se odevzdávají po delší době od jejich zadání, jejichž výsledky by mohly být v mnoha případech nedostatečné až nepřijatelné, využívají se krátké úkoly zapojené do přímé výuky zaměřené na řešení zadání. Takový způsob práce se jeví jako efektivnější i pro různé typy studentů, protože bere ohled na

jejich preference a styly učení (Mareš, 1998) a různou míru potřeby aktivizace a podpory.

Na příkladu krátkých úkolů zpracovávaných v jednotlivých hodinách je rovněž vidět, jak i studenti, kteří mohou mít na začátku nejasný přístup k učení, kdy převažují sklony studium si zjednodušovat a spíše ho pasivně absolvovat, mohou změnit svůj přístup pod vlivem výuky, která zohledňuje jejich odlišné styly učení a odlišnou míru motivace, nebo proměňuje předchozí zkušenosti se studiem do podoby, která podporuje hlubší zájem o obor a získání profesních dovedností.

Karolína si uvědomuje, že někteří studenti potřebují více času na adaptaci a více podpory, než si vytvoří **nové studijní dovednosti**, a proto je připravená zasáhnout, když se práce ve skupině zastaví. *„vždycky jim nějak ten krok jenom naznačím a oni to musí doladit... jsou už teď zvyklí pořad něco vyhledávat, pořad něco zpracovávat.“* Karolína vnímá, že studenti mají i **zvýšenou potřeby zpětné vazby**. *„A ty opravy děláme hned na začátku výuky, já jim ukážu ten postup, nebo v čem byl ten nedostatek... a studenti jsou rádi, když si to řekneme, že se tomu věnujeme.“*

Zdá se, že adaptace na vysokoškolské nároky výuky je pro některé studenty náročná i proto, že jim chybí předchozí znalosti. Karolína tak bojuje s **neúplnými znalostmi**, které by studenti měli mít dávno zažité ze základní a střední školy, a musí být připravena, že plán hodiny upraví a dovysvětlí chybějící učivo. Jako příklad uvádí situaci, kdy studenti *„měli zpracovávat statistiky, byli to druháci! A oni úplně špatně sčítali třeba průměry, takže tam měli úplně nesmysly. Takže jsem jim to musela rychle vysvětlit.“*

Na základě svých zkušeností se učitel Karel domnívá, že *„asi by pomohlo, kdybychom se nějak... domluvili, že jim nebudeme zadávat zbytečně dlouhé práce, třeba patnáct dvacet stránek – to je myslím úplně odradí, pak fňukají, že toho mají moc. Méně je někdy více.“* Z jeho výpovědi vyplývá, že je vhodné promyslet cíl seminární práce a tomu **přizpůsobit rozsah a formát**. Například pokud je téma příliš rozsáhlé, nebo by nebylo logické ho nějak redukovat, nebo by zkrácení rozsahu vedlo ke zjednodušenému porozumění, je možné zvolit průběžnou formu zpracování seminární práce, aby mohl učitel monitorovat dílčí výsledky, popřípadě sladit obsah s výukou, která bude cílit na potřebné dovednosti, nebo zvolit metodu krátkých úkolů, které se zpracovávají přímo ve výuce, aby neodradil studenty nadměrnou náročností, na kterou nejsou ve valné většině připraveni. Rozdělení práce mezi členy týmu by také pomohlo snížit zátěž, ale je třeba zvážit, zda mají studenti dostatečné zkušenosti z týmové spolupráce, aby se dokázali včas domluvit, smysluplně si rozdělit úkoly a sladit finální výsledek.

To ale neznamená, že by studenti v počátcích studia nemohli profitovat ze zadání

seminární práce, které je propojené s praxí a hledáním řešení, nebo kde propojují poznatky z více předmětů. Aby je náročné zadání neodradilo nebo neskončilo nízkou kvalitou nebo selháním, je třeba využít organizační formáty seminární práce, jak je průběžně zpracovávána seminární práce s průběžnou podporou učitele, využití týmů pro rozdělení rozsáhlých úkolů, nebo je možné seminární práci transformovat do podoby série krátkých úkolů, které se zpracovávají přímo v hodině. Taková zadání pak posilují ve studentech pocit smysluplnosti pro studium a využitelnosti v praxi, zvyšují jejich motivaci a aktivní zapojení do procesů učení. Smyslem takových zadání by mělo být vytvářet příležitosti pro akademický, profesní i osobní rozvoj každého studenta.

11 Diskuse

V předchozích kapitolách jsme popsali, jaké výukové strategie vedou k podpoře hloubkového přístupu k učení v prostředí seminární práce, jaké mohou vést k podpoře povrchového přístupu k učení, popřípadě nezdravých strategií zvládnání nároků na zpracování seminární práce, a jaké strategie lze doporučit pro přechodové fáze studia. V této kapitole budeme dosažené výsledky diskutovat s ohledem na zvolenou metodologii a charakter vzorkování.

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

Nejenom že se místy podařilo spárovat výpovědi učitelů a jejich vlastních studentů, a tím získat přesnější porozumění realitě, kterou obě strany prožívají, ale zároveň jsme mohli ověřit, jak zvolené výukové strategie ovlivňují volbu přístupů k učení. V mnoha případech se sdělení shodovala v tom, jak obě strany danou realitu popisují a prožívají, což podpořilo hodnověrnost popisu subjektivně vnímané reality a usnadnilo interpretaci. A nešlo přitom jen o shodné zkušenosti a postoje, ale zároveň o význam a prioritu, jakou jim účastníci připisují. Naopak odlišné vnímání stejné reality nebo způsob jejího komentování se staly podnětem pro další srovnávání výpovědí, hledání vysvětlení a jinou interpretaci. Výpovědi obou skupin se posléze doplňovaly a skládaly přesnější obraz o efektivních výukových strategiích při využívání seminární práce. Pracovní interpretace jsme také důsledně porovnávali s teoretickými a empirickými poznatky popsány v úvodní části této dizertační práce, abychom se vyhnuli subjektivním zkreslením způsobeným jednak samotnými výpověďmi účastníků, tak i autorky výzkumu. V tomto smyslu se domníváme, že jsme v rámci daných možností naplnili Maxvellovu (1992) podmínku jak zajistit co nejúplnější popis jevu, a dosáhnout tak deskriptivní a interpretační validity výzkumu, či důvěryhodnosti dat a jejich interpretací (Hendl, 2016).

Podmínkám kvality výzkumu jsme se snažili vyhovět mnoha způsoby. Zprv jsme tak učinili délkou sběru dat, který se realizoval od listopadu 2020 do června 2021, aby bylo

možné zachytit situaci v průběhu akademického roku a jeho dvou semestrů. Zadruhé k tomu přispěl opakovaný nábor účastníků výzkumu ze všech ekonomicky orientovaných fakult České republiky, kterým jsme chtěli zachytit co největší rozmanitost kontextů vysokoškolského vzdělávání. Nejčastější obory byly ekonomika a administrativa v podnikání, marketing, cestovní ruch, management a ekonomika státní správy. Zatřetí jsme cílili i na rozmanitost délky pedagogické zkušenosti a typ akademického statusu (Mgr., Ing., PhD., doc.). Do výzkumu se zapojili studenti ze všech ročníků bakalářského a magisterského studia jak veřejných vysokých škol, tak i jedné soukromé.

Rovněž se podařilo zajistit účastníky výzkumu, kteří vyučují stejné nebo velmi podobné ekonomické předměty, což opět pomohlo porovnávat způsoby zadávání seminární práce v podobném kontextu a tím, jak o nich vypovídají studenti. Navíc výběr zachytil i širokou škálu jak teoretických předmětů, tak výrazně aplikačních (marketing, strategické rozhodování, strategické řízení, projektový management, řízení kvality). Výpovědi účastníků se opět výrazně shodovaly v tom, jak posuzují zadání seminární práce jako „úkol pro úkol“ a kdy jako smysluplné zadání. O věrohodnosti sdělení svědčí převážně samostatné výpovědi delšího rozsahu, které s velkým zaujetím ukazují na snahu vysvětlit podrobně své postoje, zkušenosti a stávající praxi, i ochota zprostředkovávat podklady, jako jsou pokyny pro zadávání seminárních prací nebo samotné seminární práce, které se staly dalším zdrojem triangulace dat a jejich interpretací. Ochota sdílet zkušenosti týkající se nespokojenosti s výsledky výukových strategií vyrovnává podle nás slabiny designu výzkumu založeného na vlastních výpovědích (Šnýdrová et al., 2017), protože ukazuje na důvěru účastníků v cíle výzkumu a jejich zájem využít výsledky pro koncipování změn. I to je podle nás důvodem pro to, abychom mohli tvrdit, že závěry výzkumu a předložená didaktická doporučení lze využít pro další obory studované na vysokých školách mimo ekonomické zaměření.

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 dozvíдали 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.⁴⁷ Některá vyjádření naznačovala, 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 dozvíдали, 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.

⁴⁷ Cílem výzkumu nebylo hodnotit nebo posuzovat jednotlivé účastníky výzkumu – k tomu by bylo zapotřebí více podkladů, například s využitím některého z inventářů přístupů k učení, ale i zdrojů triangulačních dat, jako jsou studijní výsledky a výsledky evaluace studia.

Učitelé ale rovněž sdíleli vlastní tápání a omyly, jejichž reflexe pomohla objasnit složitosti 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 (Šedřová 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 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 Biggse (2012) či Ramsdena (1991), kteří považují 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-kvantitativního 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

Zpracování seminárních prací jako samostatné práce studenta je na vysoké škole nedílnou součástí studia a součástí hodnocení. 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. Nejasnosti mohou být zapříčiněny předchozími zkušenostmi ze střední školy jako průvodní jev adaptačního procesu, které mohou vést k tomu, že se studenti uchylují k využití povrchového přístupu k učení a plní studijní úkoly s minimálním úsilím. Tím promarnují příležitost, aby ke zpracování seminární práce využili hloubkový přístup k učení, který směřuje k pochopení problému v přiměřené hloubce a šíři včetně souvislostí, což si vyžádá zvýšené úsilí a množství času.

Přestože jsou seminární práce významnou součástí samostudia a přípravy na zpracování závěrečné kvalifikační práce v podobě kultivace akademických dovedností stojí na pokraji oficiálního i badatelského zájmu. Studentské evaluace kvality výuky na zahraničních univerzitách se seminárními pracemi až na výjimky nezabývají a v domácím kontextu není autorce známo, že by bylo toto téma podchyceno. Zahraniční studie se zabývají především stylistickými nedostatky písemných studentských prací, popřípadě plagiátorstvím, chybějí ale ucelené výzkumy o tom, jak učitelé podporují hloubkový přístup k učení v prostředí seminární práce, jaké typy a zadání seminárních prací motivují studenty ke zvýšenému úsilí nebo jaké výukové strategie brání využívání povrchového přístupu k učení či projevům nezdravých strategií.

Nedostatek zhodnocení využívání seminárních prací na vysoké škole není ojedinělým případem, protože domácí vysokoškolské pedagogice a didaktice chybí empirické studie procesů výuky a učení, které by ukazovaly cestu, jak zvyšovat kvalitu výuky na vysokých školách. Navíc porozumění tomu, jaké mají současní studenti postoje a motivaci ke studiu a jaké strategie využívají pro úspěšné plnění požadavků studia, je klíčovým předpokladem pro práci vysokoškolského učitele, který jim umožní vytvářet podmínky pro formování zdravých studijních návyků u studentů.

Cílem této práce je navázat 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) nebo 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 projektů.

V první kapitole teoretické části jsme se věnovali nejrozšířenějším modelům přístupů k učení a dotazníkovým nástrojům, které je měří, jak se vyvíjely v kontextu výzkumu vysokoškolského vzdělávání od 60. let 20. století v několika větvích výzkumu. Na jejich základě jsme popsali hloubkový přístup k učení, který se zaměřuje na pochopení plného významu a souvislostí. Naopak povrchový přístup k učení se omezuje na reprodukci učiva, aniž by se pokoušel porozumět vztahům, příčinám a souvislostem. Pro výkonový přístup k učení je prioritou získat co nejlepší hodnocení a strategický přístup využívá maxima informací a organizačních technik učení buď pro nejlepší hodnocení, nebo pro získání hodnocení s vynaložením co nejmenšího úsilí. Nezdravý přístup k učení využívá k získávání hodnocení i nečestné praktiky a nejasný přístup hledá důvody pro neúspěch v náhodě a nadměrné studijní zátěži. Vysokoškolské vzdělání je nevhodnými přístupy k učení nahlíženo jen jako série izolovaných minimálních kroků, které je třeba splnit, aby absolvent získal nezbytnou kvalifikaci pro získání ceněného pracovního uplatnění a s ním souvisejícího společenského statusu.

V druhé kapitole jsme se zaměřili na objasnění významu zpětné vazby a hodnocení jako předpokladu, který se podílí na rozhodování, který přístup či strategii učení konkrétní studenti využívají k plnění požadavků studia. V třetí kapitole jsme se zabývali poznatky, které se týkají využívání seminární práce ve vysokoškolské výuce, a objasnili obtíže, které souvisejí s akademickými dovednostmi, především akademickým psaním, ale i riziky nekorektní práce se zdroji. Protože jsou seminární práce často zapojovány do výuky ve formě ústních prezentací, shrnuli jsme i dílčí poznatky o jejich efektivním využívání a upozornili na příležitosti rozvoje měkkých dovedností a týmové spolupráce. Ve čtvrté kapitole jsme přinesli přehled domácích výzkumů vysokoškolské výuky, které souvisejí s přístupy k učení, abychom popsali studijní chování současných studentů. To nám umožnilo zasadit výsledky výzkumu do širšího rámce aktuálního poznání vysokoškolské didaktiky.

V páté kapitole jsme popsali cíle a metodologii popisně-explorativního kvalitativního výzkumu prostřednictvím tematické analýzy, která využila pro sběr dat polostrukturované rozhovory s vysokoškolskými učiteli a studenty ekonomického zaměření s oporou obsahové analýzy doprovodných podkladů, pokynů a vzorků seminárních prací. Nejprve jsme prozkoumali, jak učitelé plánují a realizují celý proces od vyjasnění cílů seminární práce, přes volbu témat a typu seminární práce, až po formu zapojení

seminární práce do výuky a podávání zpětné vazby. Šlo nám o zjištění, jak jsou naplňovány pedagogické a didaktické zásady vyučovacího procesu, které přispívají ke kvalitě výuky a kvalitním výsledkům studia, tj. jak učitelé explicitně či implicitně napomáhají tomu, aby u studentů podporovali hloubkový přístup k učení. Výsledky jsme konfrontovali s výpověďmi studentů, abychom ověřili, zda na ně studenti reagují se zamýšleným efektem.

Zjistili jsme, že 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 povrchní 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, stimulující podněty v podobě řešení reálných situací z praxe a připravující studenty na výkon budoucí profese. Náš výzkum prokázal, 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 povrchovým 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: 10.1080/000495370082545705–13.
- 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

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

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

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_V_I_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
- 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
- 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), 1111–1117.
- 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). Prístupy 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/cvslst.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
- 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/celt.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., & Ramanaiah, 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
- Slavík, M. a kol. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.
- Sowell, J. (2018). Beyond the Plagiarism Checker: Helping Nonnative English Speakers (NNESS) 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
- 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). Přejchod 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. Šed'ová, 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
- 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-excelence-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.

- Wilson, K. L., Lizzio, A., & Ramsden, P. (1997). The development, validation and application of the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 22, 33–53.
- Williamson, O. E. (1979). Transaction-cost economics: The governance of contractual relations. *The Journal of Law & Economics*, 22, 233-261. DOI:10.1086/466942
- Wingate, U. (2010). The impact of formative feedback on the development of academic writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 519-533. DOI:10.1080/02602930903512909
- Winstone, N. & Carless, D. (2020) *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education. A Learning-Focused Approach*. Routledge.

Seznam použitých zkratk

ASI	Approaches to Studying Inventory/Inventář přístupů ke studiu
ATI	Approaches to Teaching Inventory/Inventář přístupů k výuce
ASSIST	Approaches and study skills inventory for students/Inventář přístupů a studijních dovedností pro studenty
Bc.	bakalářský (stupeň studia)
CPQ	Course Perceptions Questionnaire/Dotazník vnímání výuky v kurzu
EUROSTUDENT	Mezinárodní výzkum studentů vysokých škol
HPU	hloubkový přístup k učení
Mgr.	magisterský (stupeň studia)
ILP	Inventory of Learning Processes/Inventář procesů učení
ILS	Inventáře stylů učení (The Inventory of Learning Styles
LASSI	Learning and Study Strategies Inventory/Dotazník strategií učení a studia
LMS	Learning Management System (Systém pro řízení výuky)
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PPU	Povrchový přístup k učení
RASI	Revised Approaches to Studying Inventory/Revidovaný inventář přístupů ke studiu
ST	student
SP	seminární práce
SPQ	Study Process Questionnaire/Dotazník studijních procesů
SLA	Student Learning Approaches/Přístupy k učení u studentů
SOLO	Structure of Observed Learning Outcomes Struktura doložených výsledků učení
VŠ	vysoká škola
TS	týmová spolupráce
ZV	zpětná vazba

Seznam obrázků

- Obrázek 1 3P model studia na vysoké škole
- Obrázek 2 Okolnosti ovlivňující volbu přístupů k výuce
- Obrázek 3 Okolnosti ovlivňující přístupy k učení v prostředí seminární práce

Seznam tabulek

- Tabulka 1 Entwistleův model přístupů k učení
- Tabulka 2 Výukové strategie podporující povrchový a nezdravý přístup k učení
- Tabulka 3 Výukové strategie podporující hloubkový přístup k učení v prostředí seminární práce

Seznam příloh

Příloha 1 Soupis vysokých škol s ekonomickým zaměřením v České republice a zastoupení účastníků výzkumu podle příslušnosti k VŠ

Příloha 2 Demografická charakteristika vzorku učitelů podle vybraných kritérií

Příloha 3 Demografická charakteristika vzorku studentů vysokých škol podle vybraných kritérií

Příloha 4 Žádost o souhlas s rozhovorem pro učitele vysokých škol

Příloha 5 Žádost o souhlas s rozhovorem pro studenty vysokých škol

Příloha 6 Přehled kategorií, podkategorií a kódů tematické analýzy – přístupy k učení v prostředí seminární práce

Příloha 7 Ukázky analýzy rozhovorů s učiteli vysokých škol

Příloha 8 Ukázky analýzy rozhovorů se studenty vysokých škol

Příloha 1 Soupis vysokých škol s ekonomickým zaměřením v České republice a zastoupení účastníků výzkumu podle příslušnosti k VŠ

Název vysoké školy	Typ	Forma	Kraj	Počet účastníků - učitel	Počet účastníků - student
Česká zemědělská univerzita	univerzitní	veřejná	Praha	4	3
Masarykova univerzita	univerzitní	veřejná	Jihomoravský	5	4
Moravská vysoká škola Olomouc	neuniverzitní	soukromá	Olomoucký	0	0
Soukromá vysoká škola ekonomická Znojmo s.r.o.	neuniverzitní	soukromá	Jihomoravský	0	0
Slezská univerzita	univerzitní	veřejná	Moravskoslezský	0	0
ŠKODA AUTO Vysoká škola o.p.s.	neuniverzitní	soukromá	Středočeský	0	0
Univerzita Hradec Králové	univerzitní	veřejná	Královéhradecký	0	0
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem	univerzitní	veřejná	Ústecký	2	0
Univerzita Pardubice	univerzitní	veřejná	Pardubický	4	5
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně	univerzitní	veřejná	Zlínský	0	0
Vysoká škola ekonomická v Praze	univerzitní	veřejná	Praha	4	2
Vysoká škola ekonomie a managementu a.s.	neuniverzitní	soukromá	Praha	0	0
Vysoká škola hotelová a ekonomická, s.r.o.	neuniverzitní	soukromá	Praha	0	0
Vysoká škola obchodní v Praze, o.p.s.	neuniverzitní	soukromá	Praha	3	6
Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích	neuniverzitní	soukromá	Jihočeský	0	0
Západočeská univerzita v Plzni	univerzitní	veřejná	Západočeský	1	1
Vysoká škola báňská - Technická univerzita	univerzitní	veřejná	Moravskoslezský	1	1*

Ostrava					
Celkem	N=8	N=7 + 1**		N=23/24 *	N=22/23 *

Zdroj: MŠMT. *Registr vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů*. Data k 1. 12. 2020.

Komentáře:

* Účastník výzkumu popisuje zkušenost ze dvou různých vysokých škol.

** 7 veřejných vysokých škol a 1 soukromá vysoká škola

Příloha 2 Demografická charakteristika vzorku učitelů

A Podle příslušnosti k vysoké škole a počtu let pedagogické činnosti

Pořadí rozhovoru	titul	Alias*	Pracoviště (zkratka)	Počet let ped. činnosti
1	Ph.D.	Jaroslav	VŠE NF	10 + 25**
2	Ph.D.	Sylva	ČZU PEF	12
3	Ph.D.	Lenka	VŠE NF	8
4	Ing.	Karolína	VŠO	28
5	Ing.	Karel	VŠO	8
6	Ph.D.	Jindřich	VŠO	11
7	Ph.D.	Václav	ČZU PEF	12
8	Ph.D.	Valérie	VŠE NF	10
9	Ph.D.	Hynek	VŠE NF	10
10	Ph.D.	Jiří	ZČU FE	3
11	Ph.D.	Petr	UPCE/MUNI ESF	22
12	Ph.D.	Kristýna	UPCE, FES	22
13	Ph.D.	Martin	UPCE FES	12 + 17**
14	Ph.D.	Michal	UPCE FES	12 + 15**
15	doc.	Jakub	MUNI ESF	20
16	doc.	Hanuš	MUNI ESF	20
17	doc.	Šimon	MUNI ESF	16
18	Ph.D.	Ondřej	MUNI ESF	10
19	Ph.D.	Hana	ČZU PEF	16
20	Ph.D.	Filip	VŠB –TU Ostrava, EF	10
21	Ph.D.	Blanka	UJEP, FSE	10
22	Ph.D.	Gábina	ČZU PEF	20
23	Ph.D.	Tomáš	UJEP FSE	12

Komentáře:

* Alias je označení, pod kterým jsou citovány výpovědi anonymizovaného účastníka.

** Praxe v komerční sféře.

B Akademické tituly a vědecké hodnosti

Ing.	2
Ph.D.	19
doc.	2

C Pohlaví

Žena	8
Muž	15

D Délka pedagogické praxe v rocích

Průměr	13,65
Medián	12

Použité zkratky Příloze 2

ČZU PEF	Česká zemědělská univerzita Provozně-ekonomická fakulta
MUNI ESF	Masarykova univerzita Ekonomicko-správní fakulta
UJEP FSE	Univerzita Jana Evangelisty Purkyně Fakulta sociálně-ekonomická
UPCE FES	Univerzita Pardubice Fakulta ekonomicko-správní
VŠB –TU Ostrava, EF	Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava Ekonomická fakulta
VŠE NF	Vysoká škola ekonomická Národohospodářská fakulta
VŠO	Vysoká škola obchodní v Praze
ZČU FE	Západočeská univerzita Fakulta ekonomická

Příloha 3 Demografická charakteristika vzorku studentů vysokých škol

A – Charakteristika studentů podle příslušnosti k vysoké škole

Pořadí rozhovoru	Alias	Stupeň studia	Ročník	Vysoká škola Soukromá=S	Poznámky
1	Roman	Mgr.	1	VŠO/S	
2	Milan	Mgr.	1	VŠO/S	
3	Lukáš	Mgr.	1	VŠO/S	přestup z veřejné VŠ
4	Bára	Mgr.	1	VŠO/S	přerušeni studia kvůli pracovním povinnostem
5	Jirka	Mgr.	1	VŠO/S	předchozí VOŠ
6	Bert	Mgr.	2	MUNI ESF	
7	Magda	Mgr.	2	MUNI ESF	
8	Dita	Mgr.	1	ČZU PEF	
9	Štěpánka	Mgr.	1	ČZU PEF	
10	Ota	Mgr.	1	MUNI, VŠB	Bc studium na VŠB
11	Klára	Mgr.	1	ČZU PEF	
12	Kamila	Bc.	3	VŠO	
13	Ilona	Mgr.	1	MUNI/ESF	Bc. studium - anglistika
14	Diana	Bc.	3	UPCE ESF	
15	Míša	Bc.	1	UPCE ESF	
16	Honza	Mgr.	1	UPCE ESF	Přerušeni studia, 2 odlišné VŠ
17	Saša	Bc.	2	UPCE ESF	
18	Petra	Bc	1	VŠO/S	Bc studium na FF UK
19	Hana	Bc.	2	UPCE ESF	
20	Vendula	Mgr.	1	VŠE	
21	Kevin	Mgr.	1	VŠE	
22	Eda	Bc.	3	ZČU	
Celkem				22 studentů	

B Rozložení studentů podle ročníků – bakalářské studium

1.ročník	2
2.ročník	2
3.ročník	3
Celkem	7

C Počet studentů podle ročníků – magisterské studium

1.ročník	13
2.ročník	2
Celkem	15

D Rozložení studentů podle pohlaví

Žena	13
Muž	9

Příloha 4 Žádost o souhlas s rozhovorem pro učitele vysokých škol

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

obracím se na Vás s prosbou, zda byste byli ochotni odpovědět na několik otázek prostřednictvím online rozhovoru přes MS Teams, které se týkají toho, jakým způsobem využíváte seminární práce pro práci v kurzech. Rozhovor trvá zpravidla 10-15 minut.

Tento výzkum je součástí širšího tématu mé dizertační práce z vysokoškolské didaktiky na Katedře pedagogiky Filozofické fakulty UK, která se věnuje přístupům vysokoškolských studentů při zpracování seminární práce. Konkrétně je cílem získat poznatky o tom, jaké pedagogické postupy studenty aktivizují a jaké brání ve využívání nezdravých strategií (např. kompilační a patchworkové postupy, vědomé či nevědomé plagiátorství nebo minimalistické snahy o splnění úkoly).

Do výzkumu jsou zařazeny ekonomické obory českých vysokých škol v bakalářském i magisterském studiu. Výzkum se opírá i o dílčí výsledky celoevropského šetření EUROSTUDENT VI (2016) v České republice mezi téměř 50.000 studenty všech typů a forem studia.

Pro triangulaci sbírám nejen data z rozhovorů s učiteli a studenty, ale i vzorky didaktických materiálů, které obsahují pokyny, jak vypracovat seminární práci, ukázky, šablony nebo hodnotící kritéria, tedy všechno, co upřesňuje zadání práce a způsoby hodnocení.

Pokud Vás toto téma a výsledky výzkumu zajímají, prosím kontaktujte mě buď e-mailem, nebo telefonicky. Dílčí výsledky výzkumu Vám zpřístupním ještě před finalizací dizertační práce. Doufám, že přispějí k šíření příkladů osvědčené praxe a poslouží jako inspirace pro všechny, kteří hledají nová řešení.

Mohu Vás rovněž ujistit, že výsledky budou zpracovány anonymizovaně. Všechny osobní údaje a indicie budou pečlivě odstraněny ze všech primárních i sekundárních zdrojů dat. Svůj souhlas můžete kdykoli odvolat.

Mgr. Ivana Mičinová
Katedra cizích jazyků, Vysoká škola obchodní v Praze
e-mail:micinova@vso-praha.eu

Příloha 5 Žádost o souhlas s rozhovorem pro studenty vysokých škol

Vážené studentky a vážení studenti,

využívám této příležitosti, abych Vás požádala o rozhovor na téma zkušenosti studentů se zpracováním seminární práce v odborných předmětech. Délka rozhovoru se předpokládá kolem 15 – 20 minut.

Cílem mého výzkumu je zjistit, jaká zadání seminární práce považují studenti za úkol pro úkol a kdy jim naopak pomáhá zvyšovat motivaci ke studiu a prohlubuje znalosti a dovednosti.

Rozhovory se realizují online přes MS Teams. Pro to, aby byl tento výzkum co nejobjektivnější, je zapotřebí zajistit co nejširší škálu názorů a zkušeností - od těch velmi dobrých až po zklamání.

Mohu Vás též ujistit, že výzkum bude anonymizovaný a účast dobrovolná. Rozhovor můžete kdykoli přerušit nebo ukončit. Svůj souhlas můžete také kdykoli odvolat. Výsledky budou publikovány a prezentovány na konferencích, ale osobní údaje a citlivé výpovědi nebudou sdíleny s žádnou třetí stranou.

Předem děkuji za Váš čas.

S pozdravem,
Mgr. Ivana Mičinová
Katedra cizích jazyků, Vysoká škola obchodní v Praze
e-mail:micinova@vso-praha.eu

Příloha 6 Přehled kategorií, podkategorií a kódů tematické analýzy – přístupy k učení v prostředí seminární práce (SP)

A Podporující hloubkový přístup k učení

Kategorie	Podkategorie	Kódy
Podpora procesů učení v prostředí SP Podpora hloubkového přístupu k učení	Typ SP Komplexní zadání SP Kognitivně náročné zadání Unikátní zadání Reálné problémy praxe Týmová SP Srozumitelné a úplné zadání Předběžné schválení seminárního záměru Konzultování SP	Komplexní učení Umět pochopit Umět se vyjádřit Vlastní přínos - řešení Vlastní názor - argumentace Samostatnost učení Efektivní učení Týmová spolupráce Dynamičnost Zábavnost Intenzivní prožívání Efektivní práce s časem Uspokojení potřeby zpětné vazby Monitorování výsledků učení
Podpora motivace k učení	Smysluplnost zadání SP Kognitivní nejistota Využitelnost pro profesní uplatnění Zajímavost Postoj učitele – chtít něco naučit Soulad mezi obsahem SP a zkouškou	Vyšší hodnota SP Potřeba prokázat schopnosti a znalosti Vědomí sebeúčinnosti Ochota vynaložit více úsilí Potřeba zpětné vazby Angažovanost

B Podporující povrchový přístup k učení (PPU) a nezdravý přístup k učení

Kategorie	Podkategorie	Kódy
SP jako „úkol pro úkol“	Podpora povrchového přístupu k učení	Bez kognitivní stimulace Přepisování zdrojů Minimální úsilí CTRL C Ctrl V Nuda, nenáročnost Neefektivní učení - zapomínání Nenaplněná potřeba dokázat, co ve mně je
	Formalismus plnění hodnocení	SP jako formální požadavek hodnocení Formální kritéria důležitější než obsahová Hra na vzdělání

<p>SP jako „úkol pro úkol“</p>	<p>Typ zadání Nejasné zadání Nejasná komunikace Izolované téma bez propojení s širší obor Relativní snadnost zpracování Nenáročnost zadání Odevzdání kdykoli Nízké nároky na výsledek Absence zpětné vazby</p>	<p>Nižší hodnota SP Nižší ochota vynaložit úsilí Zklamání Pochybnosti o smysluplnosti SP Nedostatečná forma ocenění práce Neefektivní nakládání s časem</p>
<p>Podpora nezdravého přístupu k učení</p>	<p>Formalismus Nenáročnost Absence zpětné vazby</p>	<p>Plagiátorství Pasivní přístup Alibismus. Spoléhání se na náhodu Přecitlivělí na kritiku Nezájem zpětnou vazbu Připomínky přehlízejí Apelování na nadměrnou studijní zátěž Licitování o nárocích hodnocení. Odkládání povinností Zpochybňování akademických dovedností „Jako“ práce, „jako“ úsilí</p>

Příloha 7 Ukázky analýzy rozhovorů s učiteli vysokých škol

Rozhovor Valérie

Datum: 21. 1. 2021

Vysokoškolská učitelka, 10 let akademické praxe, Ph.D.

T: K čemu podle vás slouží seminární práce?

R: @ částečně slouží k tomu, že tím studenti jako získávají nějaký jako dovednosti nebo něco si vyzkouší částečně... jako pro mě slouží k nějakému ověření nějakých výstupů učení, k tomu, že se dostali na nějakou úroveň, kam by se měli v rámci toho předmětu jako dostat. Takže si myslím, že tam jsou dvě role, toho... že jednak je to pro studenty způsob učení, jednak je to pro mě jako způsob ověření znalostí a dovedností.

Komentář [I1]: Cíle SP: způsob učení, ověření znalostí a dovedností

T: Učíte v bakalářském i magisterském stupni?

R: Učím v bakalářském stupni.

T: Můžete si vybrat nějakou seminární práci, kterou jste v poslední době zadávala, a popsat mi blíže, jak ji zadáváte studentům, jak jim vysvětlujete, jak to celé bude probíhat, jak to organizujete.

R: Já nevím, jestli tam máte jako vymezený, co je to seminární práce, jestli to musí trvat přes celý semestr, ale mi tu seminární práci jako v jednom předmětu učím, tak my ji děláme tak, že je týmová... a... a je to předmět, který se týká rozhodování a řešení problémů, kde se vlastně zabýváme nějakým procesem, jak postupovat při tom řešení, to tam jako děláme celý semestr a ta seminárka probíhá tak, že studenti mají 48 hodin na vypracování, vyřešení konkrétního případu. To děláme prostě tak, že v novinách najdeme nějaké informace o nějakém problému, to jim pošleme těch 48 hodin předem, a oni to musí zpracovat a pak nám to odevzdávají. Pak probíhá obhajoba, kde mají 10 minut na vlastní prezentaci a 30 minut diskuse, kde jsme tam s kolegou ve dvou, a... ptáme se, proč tam dělali tohle, jak k tomu přišli a tak.

Komentář [I2]: Zadání SP – řešení reálného problému

T: Jak se vám tenhle formát osvědčil?

R: @ No... částečně výborně a částečně vůbec. Funguje to výborně, ale je to velkej předmět, kde máme přes 200 studentů každé semestr. Což znamená, že musíme vytvářet pořád obrovský množství zadání, což je ta bolestivá část jako pro nás, protože tím, jak oni jsou sdílící generace, tak prostě je nutný vytvářet jako pořád nový zadání.

Komentář [I3]: Typ SP - řešení problému, náročnost, časový tlak, unikátní zadání

Máme to tak, že máme vždycky dva týmy na obhajobu a ty mají stejný zadání, protože nemají čas si něco říct v té naší diskusi, ale ty další dva mají zase jiný zadání. Takže je to náročný v tom vlastně hledat pořád nová zadání. To je opravdu hodně náročný, a když to používáme už několik semestrů, tak ta témata jaksi dochází... Ale je to výborný v tom, že to opravdu, jednak jsou i studenti, který to kvitují, že je to baví, že se jim to takhle líbí... a myslím, že to výborně naplňuje účely toho předmětu a to, co tam jako potřebujeme dostat a potřebujeme od nich vidět, tak v tom si myslím, že je to výborný. A myslím si, že je to výborný i díky jako hlavně té diskusi. Ne že nám to jenom odevzdají, ale že tam probíhá ta diskuse, a že je tam nějaký prostor pro jejich reflexi, které někteří jsou a někteří nejsou schopni... tak to je vlastně zajímavé... no.

Komentář [I4]: Organizační obtíže unikátního zadání

Komentář [I5]: Prevence nezdravých strategií a plagiátorství

Komentář [I6]: Obhajoba výsledků SP – tlak na výkon, náročnost

Komentář [I7]: Unikátní zadání – stimulující vynaložit více práce, zvyšuje hodnotu SP, náročné je vymyslet

T: Jak vlastně ta seminární práce, ten její formát vypadá? Co vám přesně předkládají?

R: Předkládají nám powerpoint a excell, protože ono tam je součástí toho jsou nějaký výpočty, nějaký tabulky... takže myšlenka, že powerpoint je jenom nějaký výuce, nějaká podpora prezentace, tak chceme ještě nějaké jako dodatečný dokument a my říkáme, že chceme excell, ale někteří to udělají ve wordu, což... je jejich věc. Takže tohle chceme, aby nám odevzdali hodinu předem, před tou obhajobou, abysme my měli čas se na to nejdřív podívat a byli jsme připraveni na tu diskusi, aby mohla jít opravdu do hloubky.

Komentář [I8]: Sladění cíle předmětu a cíle SP

Komentář [I9]: Diskuse jako součást hodnocení, zvyšuje hodnotu SP

Komentář [I10]: Vlastní hodnocení efektivity SP

T: Takže ta diskuse probíhá mezi vámi jako vyučujícími a tou skupinou studentů?

Komentář [I11]: Diskuse jako podpora HPU

R: Ano, ano.

T: A uvažujete o nějakých změnách do budoucna? Je tam něco, s čím nejste úplně spokojeni a co byste ještě chtěli nějak jako vylepšit?

R: ... možná, spíš jako drobnosti. Co si myslím, že ne vždy úplně dobře zvládáme, je ohodnotit, jako příspěvek do diskuze všech těch studentů. Snažíme se o to, děláme si jako by během toho poznámky, máme otevřený sdílený online dokument s tím kolegou.. a **děláme si poznámky**, tenhle toho řekl málo, toho vyvolávat víc, fakt cíleně jako oslovovat, ale myslím si, že to někdy asi není v našich silách. Ještě přemýšlíme věcně nad tím, co říkají, a přemýšlíme nad tím, jestli jsou konzistentní, nebo, že je to jakoby dost náročné v té diskusi se jako zorientovat a ještě hlídat jako kdo řekl jak kvalitní odpověď.. tam asi se nám to vždycky úplně nepovede, takže tam já cítím jako nějaký prostor a možná ještě jakoby cítím prostor v tom... do toho zadání jim ještě přidat nějaký úkol typu, aby udělali nějakou **sebereflexi**, aby aby, já nečekám, že by nám dali dokonalý řešení, ale chci, aby chápali, co je na něm dobrý a co není, a slabiny a nevýhody... a tam se někdy někteří jako nedostanou takže tohle ještě si myslím si, že tam je potenciál. Jinak už mě nic nenapadá.

Komentář [I12]: Objektivita hodnocení, složitost, limity

Komentář [I13]: Přínos sebereflexe jako součást zpracování SP

T: Můžete mi dát nějaký příklad zadání, které jste třeba nedávno... diskutovali?

R: Jo, jo, zrovna nedávno byl nějaký případ v Ostravě, kde mají skládky, kam lidé ukládají věci, které tam nepatří. Tak je třeba hledat řešení, jak se s tím vypořádat. To je prostě zadání, které od nás dostanou a oni mají projít tím rozhodovacím procesem a vlastně výsledkem má být od nich ... jasný doporučení., tohle by měl subjekt, z jehož pohledu je to řešeno, tohle by měl udělat. A vlastně ty argumenty na to mají z toho procesu.

T: A tohle je předmět v kterém předmětu a ročníku?

R: Tohle je předmět typicky ze 4. ročníku, ale můžou si ho zapsat ve třetím ale většina lidí je tam v páťáku.

T: A jak se jmenuje ten předmět?

R: Manažerské rozhodování a řešení problémů.

T: Děkuji za vaše odpovědi. Mně by to stačilo, ale možná jste do našeho rozhovoru přišla s nějakými očekáváními, co byste mi chtěla sdělit?

R: Mně to přijde jako hrozně zajímavý téma. A taky pořád přemýšlím, co ty seminárky, a co tam ještě dát. Ještě mám i druhý předmět, tam to funguje vlastně jinak. Tam je seminárka teoretická, tam doplňujeme témata přes semestr, protože tam je problém vymyslet dobrý téma... aby z toho nebyli potenciálně nějaký **plagiáty**, nebo něco, **prostě to řešíme tím, že tam máme obhajobu**. A opět jsme tam prostě ve dvou, mám tam přizvaný **externisty**, a prostě je **challengujeme v tý diskusi**, a.a, když máme jako pocit, že to nepsali, i když je pravda, že takový pocit, že jsme ještě neměli, jo... a když jsme tam řešili plagiát, tak bylo prostě, že... bylo to znát, že ten ten je prostě převzatej a náhodou jsem ho zkusila vyhledat a našla jsem ho, takže... to jsme řešili, ale jinak je to, takže je to... a vlastně ten druhý předmět je volitelný, takže je to tam je ta práce s téma studentama během **semestru** jako intenzivnější, a hrozně naivně věřím, že to tam jako tolik nedělají jako u toho povinného předmětu.

Komentář [I14]: Prevence plagiátorství zajištěna obhajobou

Komentář [I15]: Obhajoba jako strategie HPU

Komentář [I16]: Obhajoba před panelem odborníků – náročnost, psychická zátěž

Komentář [I17]: „grilování“ -náročnost

Komentář [I18]: Charakter předmětu

T: Ta teoretická seminární práce, jak jste o ní mluvila, ta má asi řadu úskalí. Jak si myslíte, že studenti reagují na teoretické seminární práce?

R: @ Já... vlastně... respektive... já vlastně nevím, jestli ji nazvat teoretická. Ještě jako pro vysvětlení, já sama nevím, kde je ta hranice... @... oni dostávají ten předmět jako na kritické myšlení, a dostávají zadání typu... je to pro oblast managementu, takže typu práce na dálku, což teď dostalo jinej rozměr... anebo open space kanceláře, jestli by to mělo být nebo nemělo být... a jejich úkolem je posbírat nějaký argumenty, **nějaký evidence**, nějaký data a na základě toho dojít k nějakému názoru... takže to není o tom, že popisují, jak to vypadá, nebo historii managementu, nebo něco takového, ale prostě mají nějaký zadání,

Komentář [I19]: účel SP: učit myslet, argumentovat, posuzovat fakta, navrhnout a posuzovat řešení

nějakou otázku a mají na ni odpovědět. A zas by to mělo odpovídat tomu procesu, kterej my s nima děláme. Tak nevím, jestli bych ji nazvala teoretickou, no.

T: Ano, takže to není, jako napište historii, jak vyvíjela práce na dálku v minulosti a jak je to teď, ale vyjádřete se pro a proti.

R: A ono tam v podtextu jako je, že si musí něco načíst, protože ono jako ... (???) , co tím jako myslíte, jak se to liší od něčeho, takže to znamená, že oni tam tu znalost stejně musí mít. Já prostě nechci, aby mi ji popsali, já chci, aby se promítla do toho následujícího kroku. A vlastně toho s nima často diskutujem, a my jim to striktně omezuje tu seminárku, oni to píšou dve dvou, a omezujem jim to na 10 stránek, a oni říkají, že to nejde, ale my jim říkáme, prostě s tím musíte pracovat. Takže pro mě je tam i užitečný i to, že jsou nuceni jako... přemýšlet nad tím, co tam dělají, co tam nedají, jak stručně nebo efektivně ty věci popíšu, a to je myslím jako hrozně užitečný... nebo se mi osvědčilo v minulých semestrech, když ti studenti na začátku vědí, že to budu číst, tak oni to tak píšou, že vědí, že to budu číst... ono bohužel, že jsou ještě nějakí vyučující, kteří to nečtou, tak tam jako vůle těch studentů pořádně to dělat je menší, to je tak.

Takže to se mi osvědčilo na začátku ji říct, že tam bude obhajoba, budeme se jich na to ptát... tak to si myslím, že taky pomáhá.

T: určitě. A proč myslíte, že někteří studenti berou tyhle úkoly nebo tyhle seminární práce jako úkol pro úkol? Proč je vnímají jen jako povinnost, kterou je potřeba splnit a úplně nevnímají tu hodnotu uvnitř, tu hodnotu pro sebe?

R: ... @... protože jim to asi blbě vysvětlujem... @... protože já za sebe tam tu hodnotu úplně vidím, a pokud ji tam nevidí ten student, tak to je jasný, ale... ale pokud ji tam nevidí většina studentů toho kurzu, tak to očividně jako nedokážu vysvětlit. A tohle se nám asi stává, že jako tím, že jsem to jako vysvětlovala už x-krát, tak možná už mám pocit, že je to jasný. ... ale oni jsou to noví studenti a ono by to asi chtělo... tohle já si často říkám... že bych měla dávat pozor na to, aby ty lidi ... abych dostatečně jasně vysvětlila, proč to tam je. A teďka, když o tom tak mluvíme, tak te projekt, co jsme letos zadávali, tak tam se nám to opravdu dobře podařilo... vysvětlit, proč to tam je, proč je tam omezený čas, proč je to takovou formou a že víme, že je to těžký... a mám pocit, že i tohle funguje... říct jim, ano, my víme, že je to těžký... a pojd'te nám ukázat, že víte jak na to, takže si myslím, že to vysvětlování je taky důležitý.

No a pak u těch povinných předmětů bude asi vždycky vyšší míra negativity, protože si ten předmět nevybrali, no. Prostě tam musí... tak to tam někdy tak je, no. Ne všem to sedne.

T: Vy jste říkala, že plánujete zavést nějaké reflexe seminární práce? V čem si myslíte, že by byl jejich přínos?

R: Pořád tu seminární práci chápu jako součást učení... součást té školy a ta škola je prostě o tom, i třeba si zjistit, aha, v tom jsem dobrej, v tomhle nejsem dobrej, tohle mi nejde, aha, tady ta cesta nevedla k dobrému výsledku, existuje jiná, tahle má nějaký slabiny. A tohle je myslím to, co si z toho můžou odnést. A vlastně i to, že by uměli ... nebo že by napadlo nějaký reflexe, když něco udělám, tak se zastavím, co fungovalo, co nefungovalo... co jsem mohla udělat, aby to fungovalo... co můžu udělat do budoucna, si myslím, že je hodně užitečná věc, a že ta seminárka je hodně užitečná v tom, jak se to naučit. A tam, kde máme psaný seminárky, tak tam to po nich vyložene chceme, aby to bylo součástí té práce. Trváme na tom, aby tam byly limity té práce, aby si uvědomili, že tam mají nějaký emoce, nebo že se jim nepodařilo najít nějaký zdroj, jaký chtěli, aby si uvědomili, co tam jsou ty slabiny, a to si myslím, že je hrozně důležitý, aby pak to dokázali reflektovat do nějaké síly toho závěru... aby ta síla závěru byla přiměřená, aby pak... jako... pak může být i inverzní, tedy opačně.

Komentář [I20]: Cíl SP –učit myslet. posuzovat informace, efektivně třídit informace

Komentář [I21]: Nezdravé výukové strategie - formalismus

Komentář [I22]: Potřeba vysvětlovat - prevence nezdravých strategií

Komentář [I23]: Podporující komunikace – podpora HPU

Komentář [I24]: SP jako součást učení, nestojí mimo obsah výuky

Komentář [I25]: SP jako ověření výsledků učení

Komentář [I26]: SP jako sebereflexe

Komentář [I27]: Kritické myšlení a sebereflexe

Rozhovor: Jaroslav (úryvek)

Datum: 18. 1. 2021

Vysokoškolský učitel, 10 let praxe na VŠ, interní, předchozí pedagogická praxe v komerční sféře

T: Vidíte nějaký rozdíl v seminární práci v bakalářském a magisterském studiu?

R: Na bakalářském stupni tady, žel, tady učíme jako látku, to můžeme nazvat typem středoškolské výuky a studenti mohou nabývat dojmu, že když budou chodit na ty přednášky a budou dělat ty prezentace, oni chtějí prezentace, a z té prezentace si udělají výpisky a pak si myslí, že to stačí k tomu testu anebo k tomu závěru. To si myslím, že je strašně málo, takže já žádám studenty, aby chodili na přednášky, tam jim dávám základní body, ale musí rozumět tomu kontextu a doporučuji jim četbu a minimálně jednu knihu vyžadují povinně a chci potom v osobním rozhovoru, aby o ní mluvili.

T: A co je účelem seminární práce? Proč ji zadáváte?

R: Čili účelem tohoto mého kurzu je, aby tomu předmětu porozuměli, ne aby uměli odpovídat na otázky... ale aby rozuměli tomu tématu v kontextu, uměli o něm mluvit, uměli popsat jeho podstatu, strukturu a také limity, aby mohli, mohli říct hranice toho svého pojetí, protože každá teorie má svoje pozitiva, ale také svoje negativa... A to chci, aby taky uměli vysvětlit, a uměli o tom diskutovat, uměli argumentovat, aby uměli zdůvodnit nejenom svoje vědomosti, ale svoje postoje, třeba že tahle škola je lepší než jiná škola. A k tomu teď slouží ta seminární práce... ta seminární práce, my s tím zápasíme... protože bakaláři neumí psát seminární práce. Pokud jsou to studenti ze západní Evropy tak ano, já i v magisterských pracích, tak je to rozhodně lepší, pokud jsou to studenti z východního bloku, tak je to většinou problém. Oni neví, že to má strukturu, nadpis, že to musí mít nějaký abstrakt nebo musí si říct... oni někdy nenapišou ani nadpis u té seminární práce, jo, říkám, titul. Prostě vůbec se dozvědět, co je hlavním tématem té práce. Čili chceme po nich, aby napsali, co je smyslem té práce, co je cílem. Chci prozkoumat, osvětlit, pochopit, udělat... napište mi, proč tu práci píšete. To je pro ně novinka... tedy pro bývalé sověty a tak dál, ale určitě, takže to píšou podruhé, potřetí jim to vracím, ale oni zase jsou za to vděční, proč ne, od toho tady jsme... Ale že to neví, je někdy samozřejmě škoda. A pak samozřejmě, aby se drželi toho cíle. Oni mě píšou, proč je etika zajímavá a dobrá, no ale to není tématem, napište mi analýzu nějakého problému, nějakého případu, nějaké zkušenosti, analyzujte kdo, kde, s kým, jak... popište to a potom to začnete... čili musíte to, napsat tu informaci, potom to musíte popsat tu situaci, jak tomu rozumíte, potom to ale musíte taky interpretovat a musíte to nakonec vyhodnotit, jo, to jsou základy struktury profesora Gunara Myrdala.

...ty seminární práce jsou dobré, protože si konkrétně vyzkoušejí ukázat studentu ten případ, ten nějaký skutečně nějak probrat... ukázat, v čem jsou jiní jako studenti univerzity než teda maturant, jo? Že to není jenom nějaké story, ale že ho musejí umět rozklíčovat, strukturovat, identifikovat klíčové faktory... to je důležité... proč jsou klíčové...@ a jaké to má důsledky. A potom to musím umět vidět v tom kontextu, a potom vidět ty důsledky a potom je musím evaluovat. Pokud to neevaluuje, tak to nejde, a pak taky musí říct, v čem jsou ty jeho osobní „biases“, což vždycky je samozřejmě nějak zaujatý, ale to jinak nejde v sociálních vědách, ale musí říct jsou a říct, já to vidím z toho pohledu a je možné se ještě na to dívat třeba z jiného pohledu, což je takový široký rozhled, který mi nepřijde těžký, ale ale myslím si, že pokud si to nevyzkouší, tak si neuvědomí, o čem vlastně mluvíme... a to je průprava, si myslím, že když takových prací udělá aspoň 10, nějakou seminárku, bakalárku a magisterskou práci, tak bude připravený do toho života, který ho postaví samozřejmě před úplně jinou otázkou ale on by měl vědět, jak s těmi významy zacházet, a k tomu by měl mělo sloužit o teoretické vzdělání, že by ho mělo napadnout, že to, že já

Komentář [I28]: Formalismus studia

Komentář [I29]: Cíle SP, porozumění, pojmový aparát

Komentář [I30]: cíl viz výše

Komentář [I31]: Kvalita SP – nízká úroveň psaní

Komentář [I32]: Příklady nízké kvality

Komentář [I33]: Struktura SP

Komentář [I34]: kulturní odlišnosti akademických zvyklostí

Komentář [I35]: význam zpětné vazby

Komentář [I36]: Zadání SP – analýza problému

Komentář [I37]: Cíl SP – učí aplikovat teorii

Komentář [I38]: Cíl SP: kritické myšlení, interpretace, zkusnění

Komentář [I39]: C9I SP: trénink akademického psaní a myšlení

nevím, chemička ve Frenštátě udělá průšvih, že není dobrý jenom pro tu chemičku, ale že to má dopad třeba na Bečvu a na ryby a tím pádem na rybáře a tím pádem na potraviny a tím pádem na přírodu a tím pádem na celou, na celý život

Takže vlastně vyhýbám se takovému formálnímu a sleduji jako to reálný a jako něco vyřešit. A taky jim říká: Představte si, co to tady píšete, a teďka jim to uvedu, ale vy jste to napsa, že jo. Další téma si myslím, že je, že nechtou, tím pádem nemají slovní zásobu, neumí psát, neumí mluvit, pokud nechtou, a neumí formulovat a neváží si významu slov, že dochází k obrovské relativizaci slov, je to postmoderna, je to prostě, už si na to zvykám a dokonce, prý je to normální, že se podvádí, že se deformují zprávy, že se zamlčuje, v tom je řada nuancí...

T: Můžete mi nějak blíže popsat, jak vlastně organizujete seminární práci, jak ji zadáváte, R: Čili řeknu jim...

T: Čím začínáte?

R: Řeknu jí, ať si zvolí nějaké etické dilemma, mají svobodu, aby si zvolili jakékoli téma ze země svého jazyka, dát tomu nadpis, napsat, co je cílem té práce. To znamená budu sledovat řekněme, já nevím, vypouštění jedu do řeky Bečvy a musíme mít s popis firmy, popis Bečvy, já nevím, popis Moravy. Čili musím to umět nějakým způsobem popsat, potom se té struktury musím držet, musím to umět jasně rozdělit, je to a, b, c a potom to hodnotím právně, společensky, ekonomicky, environmentálně a mravně, řekneme eticky, potom to musím shrnout a navrhnout nějaké řešení, třeba jsou dvě řešení už nějak ve hře, pak on je musí popsat, vyhodnotit a říct ke které by se přiklonil a proč, v čem jsou rizika a v čem jsou limity. No k tomu by měl samozřejmě číst, aby měl kladnou literaturu a měl by taky najít někoho kdo je proti, že jo a měl by se s tím umět vypořádat, a umět citovat a tak dál... a měl by potom umět v 15 minutách shrnout v ústním projevu a tak. Tam já poznám, jestli ví, o čem mluví a kromě toho že někdy kontroluju, jestli to neopsali, že jo ale tím že s nimi pracuju jako krok za krokem, třeba i v bakalářce nebo diplomce, tak si myslím, že plagiát je vyloučen, protože takhle žádný plagiátor nepracuje.

T: Takže jim dáváte na začátku nějaké jenom ústní pokyny nebo i písemné pokyny, aby věděli, jakou ta práce má mít strukturu.

R: Já jim to říkám na přednášce v té prezentaci, mají čtyři body, a potom to komentuju. Říkám, v čem jsou největší chyby, ať je nedělají, někteří si zvolí seminární práci, někteří si zvolí test, magistři musejí dělat obojí. Tam máme ještě cvičení. Třeba ten bakalářský mezinárodní kurz, ten má 4 kredity, to znamená, že by u toho měli strávit skoro 100 hodin, jo... takže jestli máme 13 přednášek, takže máme 26-30 hodin, dobře, ještě pořad, co dělají těch 50 hodin, se ptám jo, ...Jeden by zrovna řekl, že nechte, že on jako nechte... @... a já mu říkám, tak jste četl něco jiného než etiku? A on že vůbec ne, že mu to takhle stačí. Takže pro mě je skandální, jak může být někdo v druhém ročníku na vysoké škole a nepřečetl ani jednu knížku. Já jsem to kolegům minulý týden říkal, hoši, ty testy jsou fajn, ale my to pak objevíme u státnic, že oni jsou úplně... a používají taková ta ležerní slova jako super, bomba. A perfektní. Já říkám, co to jako je, jo? Já nechci být protivný, já jim rád pomůžu, rád se jim věnuju, ale myslím si, že bychom měli být daleko přísnější. Už jenom kvůli skandálům, které se šíří <sdělení nelze anonymizovat, a proto bylo vynecháno z přepisu>

T: A jak se liší ta seminární práce v magisterském stupni?

R: V bakalári je to samozřejmě ta schopnost to kompilačně zpracovat a nějak se v tom orientovat, ale v magistru chceme... tam zaprvé máme cvičení, takže těch 20 lidí stačí tu svoji práci, vytvořit prezentaci a tříde sdělit. A teď je ještě o tom diskuze, jo. A ty výsledky diskuze mohou ještě zpracovat do té práce a musím říct, že potom taková práce, můžu vám dát nějaký tip, nějaké příklady, si myslím, že potom to má hlavu a patu... na fakultě jsou kolegové, mladí docenti, kteří jsou ještě přísnější a chtějí přesně výzkumnou otázku,

Komentář [I40]: Reálné zadání – prevence formalismu

Komentář [I41]: Nízká kvalita SP – jazykové zpracování

Komentář [I42]: Zadání – volné téma

Komentář [I43]: Požadavky na zpracování SP: detailní struktura

Komentář [I44]: Ústní prezentace jako kontrola vlastní práce studenta

Komentář [I45]: Povědomí: o nezdravých strategiích

Komentář [I46]: Jak se pozná plagiát

Komentář [I47]: Zapojení SP do hodnocení

Komentář [I48]: Nadužívání testů nevede ke kultivaci jazykového projevu

Komentář [I49]: Potřeba držet úroveň – prevence formalismu

Komentář [I50]: Obavy z plagiátorství a ohrožení renomé VŠ

Komentář [I51]: rozdíly Bc a Mgr.

Komentář [I52]: SP cíl – zpracovat obsah a posoudit

Komentář [I53]: SP s prezentací a diskusí

Komentář [I54]: Zpracování diskuse do SP – zvýší kvalitu

metodu, popis, závěr, vyhodnocení, ein, zwei, drei, v etice je to trochu jinačí, s těmi čísly tolik nehauzíruje, takže i když jsou, tak se musí umět filozoficky i sociologicky popsat, a to je obrovský problém, protože v etice prostě ta filozofie je potřeba a oni ji nemají. Takže já se snažím trochu jenom ukázat limity racionalismu limity pocitů, limity empirismu, a limity soustředění se na to, že to někdo řekl tady a teď, protože vůbec nevíme, co, co udělá zítra, že jo. A to je to vidíte v té televizi, jak ta politika není vzdělaná, že vy si uděláte ten test v 10 hodin, ale v 11 už to vůbec nemusí platit, jo, ale my s těmi čísly pracujeme celý rok. Je to úplně mimo a tohle by ten politik nebo vzdělanec měl vědět.

T: Jak studenti reagují vlastně na ty prezentace? Zapojují se do diskuze rádi? Spontánně nebo?

R: Snaží se, třeba většinou dobře prezentují. Někdo má problém s jazykem. Třeba ty lidi z Kazachstánu Ty jsou na tom hůř než třeba ty západní nebo někteří z Moskvy, že jo, takže se musí učit mluvit, oni potom taky někdy čtou, tím, že neumí mluvit, nečtou, neumí přednášet, neumí prezentovat, ale to jsou výjimky zase. Většinou ty prezentace mají dobrou úroveň, a potom diskutujeme. Ano, samozřejmě někdy je musím posunout k tomu, že mi vyprávějí takové ty story, jako že je známe, že jo, třeba ten Kyjev a ty olympijské hry, ale říkám, to mě nezajímá, ale jak to, že rozpočet byl 15 a stálo vás to 50 miliard. Co jsou ty důvody. A jaké jsou důsledky? To se musíme učit, ale od toho to je, to cvičení, a oni taky něco připravili. Třeba nejdřív prezentovala Němka a český kolega, co to měl mít po ní, řekl, že to pochopil a jestli to může mít příští týden. Viděl tu úroveň někde úplně jinde.

Ale od toho tam jsme, jo, abychom jim pomohli, a ten výsledek potom důležitý hodnotíme podle toho výsledku a ptám se, jak se... potom se ptám, co se naučili, jestli je to zaujalo, jestli si myslím, že je to kvalitní. I ti studenti potom řeknou, já se ptám, přijmeme to, a oni jo, je to dobrý, anebo řeknou, tady by to chtělo - to oni moc neříkají, to říkám já, ale oni pak se mnou souhlasí, @ Mně to dělá radost, takže si myslím že jakoby pracujeme, jo, že tam nedávají zbůhdarma, ale účast v těch diskusích je sporná, oni si samozřejmě něco píšou, já se jich ptám... online je další problém, protože... ale já se ptám, mám seznam, co si o tom myslí. Oni vědí, že nemůžou úplně spát.

T: Na to jsem se chtěla zeptat, jestli jsi zjišťujete nějakou zpětnou vazbu od studentů na to, co se naučili v rámci té seminární práce a prezentace? Jestli se jich ptáte ústně nebo jestli máte nějakou písemnou zpětnou vazbu nebo...

R: Žádám je, aby v té seminární práci zohlednili, co na těch přednáškách slyší nebo co čtou. To znamená, nemůže to být zase jenom takový popovídání, story, co kdo kde, nějaké plotky, co kdo udělal, ale musí používat odbornou terminologii, a taky říct, podle jaké etické školy postupuje, nebo vědí něco o svědomí, nebo vědí něco o neviditelné ruce, čili měli by umět zakomponovat ty vědomosti do té své seminárky. Nemůže být ta seminárka stejná před rokem jako po semestru. Tam by se to mělo ukázat A to po nich chci, aby to udělali. Někteří to pochopí jako rychle... ale ty východní země se to musí učit a někdy i ten český student to neví, ale na <název vysoké školy anonymizován>, to znáte, to je problém, oni chtějí být inženýři, ale nemají na to jo, ale když už tam jsou, tak dobře, ale musíte začít úplně jinak, to jim říkám narovinu.

Komentář [I155]: SP – učit myslet

Komentář [I156]: Prezentační dovednosti

Komentář [I157]: Úroveň prezentace - kolísavá

Komentář [I158]: Úroveň se postupně zvyšuje – studenti si ověřují, kde je lajka

Komentář [I159]: Nastavení úrovně kvality

Komentář [I160]: Vrstevnická zpětná vazba

Komentář [I161]: Nízká aktivita studenti při diskusi

Komentář [I162]: Obsah SP

Komentář [I163]: Cíl SP – propojit teorii a znalosti z více předmětů

Komentář [I164]: Motivace ke studiu – dosáhnout titulu s minimem úsilí

Rozhovor Jakub (úryvek)

Datum: 5. 2. 2021

20 let akademické praxe. Profesionální zkušenosti - poradenství, výzkum.

Doc., PhD.

T: K čemu podle vás slouží seminární práce, z jakých důvodů ji využíváte?

R: Já jsem si tady udělal takový přehled na papír, když jsem se připravoval na tenhle rozhovor, a zjistil jsem, že vlastně s každým předmětem zadávám seminární práci s jiným cílem. V tom bakalářském studiu, se přiznám, že asi největší význam seminární práce je naučit je akademické práci. To znamená naučit je psát a dohlédnout na to, že ten formát té seminární práce bude v pořádku a že bude odpovídat akademickým standardům. Ani až tak velký důraz nemám na obsahovou stránku, jako aby dodrželi ty standardy, které se od nich očekávají.

A samozřejmě když půjdu na jiný předmět, tak - teďka si vezmu ekonometrické metody, kde spíš dělají, kde prostě zpracovávají excell, tak tam mi jde zase o obsahovou správnost, aby pochopili, co v té seminární práci dělají, oni tam mají hlavně počítat, to znamená, že mají být schopni interpretovat ty výsledky a dílčím cílem je čistota řešení... já nevím, jestli to tady dokážu vysvětlit, ale oni můžou mít ten excell zaprasený tak, že se v tom strašně špatně orientuje, ale často se ukazuje, že ta nejlepší řešení, která od studentů dostaneme, jsou zároveň ta nejčistší, že se v nich zároveň jednoduše orientujeme. Takže se snažím vést studenty k tomu, aby ty řešení byly co možná nejjednodušší a snadno prezentovatelné.

Pak máme další předmět, což je ten předmět Veřejné finance 2, to je magisterský předmět, tak tam zadávám seminární projekt tak, aby tam byl důraz na schopnost studentů kooperace v týmu. To znamená, že studenti mají nějaký komplexní úkol zadaný, musí v týmu spolupracovat, musí na sebe vzájemně navazovat nějakým způsobem a být schopný se obohacovat vzájemně. Tohle je prostě to, co potřebují. A pak samozřejmě je tu předmět teze diplomové práce, kde mají studenti za úkol vymyslet nějaký vlastní výzkumný projekt, kde si najdou vlastní zdroje, vymyslí vlastní cíl a způsob zpracování, pak to provede, okomentuje a prezentuje. Tak jsem to vzal takhle rychle.

T: Děkuju, že jste mi to takhle ujasnil. Pojdme se vrátit k té první seminární práci textového charakteru, kterou jste mi popsal, kde kladete důraz na akademické psaní. Zapojujete tyhle práce nějak do výuky, chcete aby studenti něco odprezentovali nebo jim dáváte individuální zpětnou vazbu?

R: Dáváme jim obojí, samozřejmě. Takže standardní výstupem téhle seminární práce, která je ex post ohodnocena, k tomu se ještě vrátím, tak je i prezentace studentů ve výuce. A v rámci té prezentace ve výuce mají studenti za úkol připravit jednostránkový výťah, který rozdají ostatním kolegům, a studenti mají takový časový limit - úplně striktně ho nedodržujeme, ale upozorňujeme, že se třeba do časového limitu nevejdu, kdy tu práci mají odprezentovat. A tu zpětnou vazbu dostávají jak od nás, tak od kolegů studentů - ale zase, má to nějaký formát, není to úplně didakticky zaměřený předmět, ale aby ta zpětná vazba byla relativně rychle udělena, abychom postihli ty nejzávažnější důvody nebo problémy, které s tou prezentací byly. To že tady tu zpětnou vazbu máme, je důkazem, i to, že studenti v rámci této seminární práce a prezentace mají povinnost navrhnout dvě otázky do závěrečných testů... což studenti velmi vítají smích, ale máme ... na začátku to hrozně vítají, protože mají pocit, že budou moci krásně napsat, ale když to dělají, tak si neuvědomují, jak je strašně těžké vymyslet dobré testové otázky... a i na to je samozřejmě upozorňujeme, kde jsou problémy s testovými otázkami, protože studenti docela často nás kritizují, že testové otázky jsou špatné některé, tak my jim pak ukazujeme, jak moc složité je vytvořit dobrou testovou otázku.

A pak je samozřejmě následná ex post evaluace, a jak říkám, tady se zaměřujeme zejména na formální správnost a dodržování standardů akademického psaní, jak vy říkáte. Jednak

Komentář [u65]: Cíl SP podle charakteru předmětu

Komentář [u66]: Cíl SP v Bc studiu/akademické normy psaní

Komentář [u67]: Cíl SP/najít řešení

Komentář [u68]: Cíl SP v Mgr. /obsahová správnost a interpretace, čistota řešení

Komentář [u69]: Cíl SP/ umět interpretovat výsledky a prezentovat je

Komentář [u70]: Cíl SP - naučit týmovou spolupráci

Komentář [I71]: Zadání: vlastní téma a vlastní způsob zpracování

Komentář [I72]: Poskytování zpětné vazby – více kanálů, individuální, skupinová, IS

Komentář [I73]: Shrnutí SP – výťah jako příprava na diskusi

Komentář [u74]: Písemná SP s prezentací a stručným výťahem

Komentář [u75]: Stručný výťah s 2 testovými otázkami – zapojení studentů do výuky, zvýšení pozornosti, aktivizace, přenesení odpovědnosti

Komentář [I76]: Hodnocení – kritéria: akademické psaní

Komentář [u77]: Hodnocení a ZV: ex post – formální náležitosti

teda dostanou na hodině tu zpětnou vazbu, a z hlediska té seminární práce, my jsme na XY univerzitě, máme tady informační systém, fungují tady poznámkové bloky. V rámci poznámkového bloku já zadávám k seminární práci počet bodů, které student k té seminární práci získá, a zároveň k tomu dáme nějaká závěrečný komentář, proč je udělen takový a takový počet bodů, jaký je.

Vy se mně možná budete chtít zeptat, jestli studenti dopředu vědí počet bodů a za co je dostanou?

T: Ani ne. Spíš jsem se chtěla zeptat, jestli studenti vaši zpětnou vazbu čtou.

R: Čtou, čtou to vždycky a vždycky se přijde někdo zeptat. Nemůžu říct, že to čtou všichni na sto procent, ale vždycky někdo přijde konzultovat s tou zpětnou vazbou.

T: Tak jestli jsem tomu dobře rozuměla, tak ve výuce dostanou zpětnou vazbu, co se týče obsahu.

R: Ale i té formy.

T: Aha. A jaké jsou typické nedostatky?

R: To jsou takové ty klasické věci, protože tady se jedná o bakalářské studenty. Tak třeba powerpoint, mají tam moc textu, špatně se v tom orientuje, tabulka není pěkně udělaná, ty osy nejsou šikovně ...

T: Takže jde o prezentační dovednosti?

R: Ano, jde o prezentační dovednosti. Jde o ty bakalářské studenty, takže není úplně cílem, abychom je hodnotili z hlediska toho obsahového, protože oni extra nic nového nevymyslí, a to my ani po nich moc nechceme, my po nich chceme, aby ten problém pochopili a který řeší, aby byli schopný to vysvětlili ostatním studentům, a přitom dodrželi všechny standardy akademického psaní a aby to zároveň prezentačně zvládli dobře. Nemají to jednoduché.

T: Ne, to určitě není jednoduché pro studenty bakalářského studia. Takže vám jde o to, aby zvládli správně terminologicky vyjadřovat o tématu, který zpracovali.

R: Ano, ano. A většinou teda nedáváme téma, ke kterému by nenašli literaturu, oni jsou to dost často konkrétní problémy jako z hlediska veřejných financí, takže oni mají najít, jak se nějaká obec zadlužila. Není to téma těžké na zpracování, že by museli trávit hodiny v knihovně, dá se to zpracovat i internetem, jako Googlem, ale jde o to, aby to téma dokázali nějak komplexně zpracovat a podat studentům.

T: A můžete mi dát příklad nějakého tématu, abych si to uměla lépe představit, jaký problém řeší?

R: Třeba zadluženost obcí. proč se zadluženost vyvíjela, jestli ta obec splňuje standardy, které vyžaduje legislativa, jaký vliv to má na financování, jestli existují výhledy té obce ohledně financování. Jiný příklad by mohl být...

T: Takhle mi to stačí. děkuju. Mně to stačí k tomuhle typu seminární práce. Chtěl byste mi ještě říct, co se vám osvědčilo nebo naopak neosvědčilo? Něco jste v minulosti změnili?

R: To je těžko takhle rychle říct. Ten předmět se vyučuje dlouho a určitě tam nějaká evoluce je, ale co tu nezaznělo. Je to téma pro dva studenty, aspoň většinou, protože je k něčemu donutí... co se nám neosvědčilo je, že jsme, když jsme začínali, stanovovali ty skupiny my, ale studenti si na to hodně stěžovali, protože vždycky chtěli spolupracovat s někým koho znají... a my jsme jim argumentovali, že by bylo dobré, aby spolupracovali s tím, koho jim život přidělí... ale nějak jsme jim podleli postupem doby a teďka to nechávám na nich, aby si to stanovili a samozřejmě je vyzýváme, aby s přišli poradit aby zaslali prezentaci dopředu, ono to záleží na studentech, oni jsou někdy trochu líní to udělat.

Asi vám nedokážu říct, co se nám neosvědčilo a od čeho jsme ustoupili, protože

T: Ale jste spokojeni s tím, jak vám to funguje.

T: Ale jste spokojeni s tím, jak vám to funguje.

Komentář [u78]: Hodnocení body – využití IS a poznámkového bloku

Komentář [u79]: Zájem studentů o ZV -

Komentář [I80]: Kritéria hodnocení

Komentář [u81]: Cíl SP: porozumění, schopnost předat poznatky vhodnou prezentační formou, akademické normy

Komentář [u82]: Téma SP/konkrétní zadání – konkrétní problémy

Komentář [u83]: Nízká náročnost/dostupné zdroje

Komentář [u84]: Nízká časová náročnost

Komentář [u85]: Cíl SP/porozumět a předat poznatky

Komentář [u86]: SP písemná s prezentací pro dvojici

Komentář [u87]: Neosvědčená praxe / stanovování skupin učitelů – studenti preferují, když si vyberou, s kým chtějí pracovat

Komentář [u88]: Argumentace životní situací – ale škola je instituce – není to opravdový život, protože tam chybí jiná motivace

R: Ten předmět je docela dobře hodnocený, jako musím říct, a studentům to vyhovuje, nám to vyhovuje z hlediska pedagogického, a zároveň to studentům vyhovuje, takže nemáme moc důvodů to měnit.

T: A počet studentů je přiměřený na tenhle typ práce? Nemáte jich 300? Takže to zvládáte?

R: Máme jich 300. A ty semináře mají nějakých 28 studentů ve skupině.

T: Takže to byly ty více textové práce a pak jste zmínil tu, která je víc výzkumná. Jak zapojujete tyhle práce do výuky? Jsou tam také prezentace?

R: To jsou metody zkoumání veřejného sektoru, to byl ten druhý. To je ten excel, který oni zpracovávají. Tam víceméně, abych řekl pravdu, já ty koncepty kopíruju. Takže studenti dostanou téma, ale tady je to jiný v tom, že každý týden dostanou seminární práci, což je na začátku trochu deprimuje, ale na druhé straně se rychle zlepší v tom, jak používat excel. Pak když se člověk baví s absolventama baví po nějaké době, tak na ten předmět vzpomínají s láskou, že za hodně práce, se hodně dozvěděli. takže jim každý týden, potom co zpracujeme nějakou látku, zadáváme úkol, aby to zpracovali... a jedna skupinka nebo dva mají za úkol ještě prezentovat. tady je to menší předmět, takže do 30. Tak tady ten excel procházíme, hledáme chyby, kde udělali v tom výpočtu, a hodnotíme i - oni dostanou - nevím, jestli vás to zajímá - dostávají deset bodů za každý ten úkol, to se promítá do výsledného hodnocení. 8 bodů je za obsahovou správnost a 2 body za čistotu zpracování. Takže studenti vědí, za co ty body mohou dostat, a potom u té prezentace nejde o to, jak to bylo zpracováno, ale aby prezentovali ty výsledky. Ukazuje se, že prezentovat ty výsledky dobře, i když ty výsledky mají stoprocentně dobře, není vždycky jednoduché, protože jednak je tam problém s formátem, protože studenti často i když jsou na magisterském studiu nemají dobré prezentační dovednosti, nebo jsou tam věci jako nevolí vhodný typ grafu, počet desetinných míst, prohozené osy, jsou to takové drobné detaily, které by člověk řekl, že už to k ničemu nepřispívá jakoby z hlediska znalostního, ale je to z hlediska těch prezentačních dovedností, které se tady jakoby ještě upevňují nebo zlepšují, jo. Ale nejen tady jen o ty formální a prezentační dovednosti, ale i o tu obsahovou stránku, studenti musejí rozumět, co zpracovali, proč to udělali, a jaké to má využití do praxe.

T: Mně to takhle stačí. Já rozumím, že je vaším cílem popsat, jaká kritéria jsou důležitá pro hodnocení, aby studenti věděli, co se naučí.

R: Přesně tak. tady vám můžu dokonce říct i nějaké problémy, jako jste to chtěla u toho minulého. Ten formát každotýdenního zadávání je strašně náročný na nás, na následnou zpětnou vazbu, protože když to spadne do blbého období a já tu zpětnou vazbu nestíhám, tak je to prostě špatně, protože ti studenti by ji měli získat. A já to vím, a proto si třeba někdy musím vypomoci s kolegy, kteří třeba neučí ten předmět, zejména třeba doktorandi, když to řeknu takhle škaredě s odpuštěním, oni rádi mě pomůžou za nějaké drobné stipendium.

T: Rozumím. To je i určitě taky faktor, který ovlivní, jaký typ nebo formát využijete pro seminární práci?

R: Hlavně chceme, aby na každém tom semináři prezentovala jedna skupinka studentů a ostatní, aby to srovnávali, jestli to mají stejně. Někdy se studenti zeptají, ale většinou to vedeme my jako vyučující, tu diskusi, spíš jako držíme, než vedeme.

Komentář [I89]: Shrnutí hodnocení efektivnosti SP

Komentář [u90]: SP jako průběžný projekt

Komentář [u91]: Studentské hodnocení/hodně práce, hodně se naučili - kvitují, že to nebylo formální, nebo zbytečné

Komentář [u92]: Průběžná zpětná vazba - kontrola správnosti

Komentář [u93]: Kritéria hodnocení SP/ZV zaměřená na obsah a formu zpracování

Komentář [u94]: Potřeba ZV pro studenty

Komentář [u95]: Časová náročnost průběžné ZV

Komentář [I96]: Diskuse - méně aktivní studenti

Komentář [u97]: Cíl prezentace - Vzájemné učení

Příloha 8 Ukázky analýzy rozhovorů se studenty vysokých škol

Rozhovor Jirka

Datum: 26. 11. 2020

Věk: 35 let

Magisterské studium, 1. ročník, soukromá vysoká škola

Netradiční student: Netradiční akademická dráha, studium VOŠ, odešel z jiné VŠ v 1. ročníku kvůli předmětům matematika a fyzika, zkouší to znovu.

Poznámky:

Popis řeči těla a způsobu komunikace: ležerní postoj, škrábání se za krkem apod., neformální komunikace (výrazný podíl obecné češtiny), žviální protahování slov a samohlásek.

T: Jak jste naznačil v e-mailu, váš názor na seminární práce je spíš kritický. Můžete to nějak blíže vysvětlit?

R: Takhle, já chápu, že zase úroveň českého jazyka těch studentů musí bejt různá... takže. Já mám pocit, že vlastně, když to řeknu expresivně, takovej buzerační aspekt, že mě pořád někdo vlastně zkouší ze psaní - protože nechci zase se chlubit, ale jednak jsem teda odmaturoval z češtiny za jedna, když mám nějaký jako téma, tak se o tom tady můžeme kvalifikovaně hodinu bavit a nemám problém se jakkoli vyjádřit, ale takový ty úkoly, napište 15 stránek o tom a o tom. Tak mě to teda neskutečně otravuje, zdržuje, nechce se mi to dělat a nemám pocit, že mě to někam posune, protože prostě stejně v dnešní době člověk přežvejkává, když to tak řeknu, něco co už někdo někdy napsal nebo prostě řek. A jako nevím, nó, a navíc si myslím teda v dnešní době, že oproti dřívější, generacím my máme tu nevýhodu, že jakmile někdo něco, nedej bože, vopíšeme, tak se na to vokamžitě přijde, zatímco, jasně, generace našich rodičů a dřív, oni tvrdí, že byli slušnějše vychovaní než my, určitě na tom třeba něco bude, ale řek bych, že se taky opisovalo. A no, samozřejmě na to neměl nikdo šanci přijít. Takže v tomhle ta doba taková vlastně ještě i přísnější si myslím na nás a přijde mi to jako chápu - asi nějaký závěrečné výstupy, já nevím bakalářka, magisterka, doktorský, že asi teda jasně, něco tam být musí, ale takovýhle průběžný zkoušky ze psaní, nevím, mně to přijde prostě taková, jenom, aby ty studenti měli co dělat, no.

T: A jak by měla seminární práce vypadat, aby byla užitečnější nebo zajímavější?

R: Tak samozřejmě, vždycky když jsem měl něco dělat, tak jsem si zvolil téma, které mě jako zajímalo, ale v podstatě já si myslím, že bych to téma dokázal kvalifikovaně popsat, záleží teda, o co by šlo jo, popsat na třech, čtyřech, pěti, sedmi stránkách třeba, když už to bude hodně něco, ale nevím, proč jich prostě mám psát 15, 30 nebo 50, to už mě prostě přišlo jako že fakt, že nevím, co bych ještě měl psát.

T: Jsou rozsahy těch seminárních prací opravdu takhle dlouhé? Která práce měla například těch 50 stránek?

R: Záleží u čeho. No tak, u té bakalářky to bylo asi těch 50 stránek. Jinak většinou chtějí 15.

T: A dostal jste na seminární práce nějakou zpětnou vazbu?

R: Tak myslím, že tu bakalářku nikdo ani moc nečetl... [ironický smích]

T: Jestli dovolíte, ponecháme bakalářské práce stranou, protože jsou přece jenom jiné svým charakterem. Vzpomínáte si, že byste dostal nějakou zpětnou vazbu na běžné seminární práce?

R: Uprímně, to ani ne, protože, zatím to po nás našťestí nikdo nechtěl, něco psát, akorát někde byly nějaký restíky na tři na čtyři stránky že někdo neměl docházku, tak to teda

Komentář [I198]: Postoj k SP: výhrady ke smyslu - buzerace

Komentář [I199]: Alibismus – psát umí

Komentář [I100]: Rozsah SP jako zadání práce, formalismus

Komentář [I101]: SP referát – chybí smysl, není posun, jenom opakuje, co bylo řečeno

Komentář [I102]: Plagiátorství: zpochybňování závažnosti

Komentář [I103]: Referát: zbytečné zaměstnávání studentů - formalismus

Komentář [I104]: Větší smysl má vlastní výběr

Komentář [I105]: Přehánění?

Komentář [I106]: Zbytečně velký rozsah referátů – opisování zdrojů, protože už neví, co by napsal

Komentář [I107]: Pochybnosti o smysluplnosti kvalifikační práce, protože chybí zpětná vazba

Komentář [I108]: Protiřečení – viz výše nadměrné rozsahy – není jisté, o jaké zkušenosti hovoří

zpětná vazba určitě nebyla, to jenom, že prostě se to odevzdalo a - a úkol byl splněn. Tady v magistru jsem se trochu, když to řeknu takhle sprostě, tak jsem se těšil že, že prostě taky nebude, ale možná vzhledem ke covidu nebo prostě že už jsme na magisterském, musíme se trochu jako víc jak nebo snažit, tak tady máme asi ve dvou předmětech teda nějaký, ale tam jsem to ještě nezačal tvořit, takže jak se to bude, jakou to bude někdo hodnotu, tak to netuším.

T: A jaké je zadání těch prací? Jaké je téma?

R: Aha, tak konkrétně --- teď se přiznám, že vím obrysy u jednoho předmětu ale nevím, co ještě budu psát, takže budu v nejbližší době...

T: A budete tuhle práci také prezentovat?

R: Já mám pocit, že ne, protože jsem to ještě, úplně ty podmínky neprostudoval podrobně, ale myslím si, že zrovna tady, tady u toho to teda není, ale teď nechci, nechci teda lhát, ale je fakt že u hodně předmětů v týhle době už nechtějí ty seminárky, ale chtějí hodně ty prezentace, což uznávám, že je dobrý, protože vlastně po mně to taky v životě nikdy pořádně nikdo nechtěl.

T: A proč se vám zdá užitečnější nebo přínosnější tahle forma?

R: Což, jako, nebo takhle, já to teď, jsem to myslel spíš tak, že to je jako rozšířená forma, že se to hodně používá, že když je nějaká schůze a někdo chce prostě se vyjádřit k tomu, k čemu se vyjádřit má, tak se to většinou dělá formou těch slajdů prezentací, ale jako co se týče porovnání, jestli je na škole lepší prezentace nebo seminárka, tak asi určitě ta prezentace, protože to nedá tolik práce, ale tam zas, to asi nechci úplně takhle hodnotit. No, ono většinou někdy někde to spíš chtějí tak jako odevzdat text jako seminárky, tak se to vlastně dělalo u bakalářky, a pak na nějakých několika slajdech to ještě odprezentovat, o čem se tam vlastně mluví. To bych to ale úplně nesrovnával tu seminárku s prezentací, asi to je každý trochu jinej vyjadřovací prostředek.

T: A možná právě proto je to zajímavější srovnávat, jestli ta písemná forma je pro studenty méně přínosná nebo naopak užitečnější než ta ústní?

R: Hlavně musíte ale k tomu mít co říct a opravdu se na to připravit nějak mentálně a postupně, ale to se pak pozná přitom prezentování, že jo, kdo se připravil pořádně a kdo ne.

T: To asi ano. Ale řekněte mi, jak probíhají prezentace v hodinách? Co ostatní studenti? Mají zájem o sledování prezentací, když ostatní prezentují?

R: Tak já myslím, že je to taková klasika, když se někdo zkouší nebo když někdo čte nějaký referát, to už se na vysoké škole asi nedělá, tam jsou to spíš ty prezentace, takže to je tak asi případ od případu. Může se stát že tam fakt někdo přinese něco, čím zaujme i tu třídu, ale jako většinou je to asi spíš tak 90% , že teda jo, tak tady Novák si to jde odprezentovat, tak my si tady mezitím pokecáme a - a - a - pak teda se na něco zeptáme, aby to nebylo blbý, ale vlastně asi si myslím, že ne, že tam spíš to je o tom, že ty studenti to mají za úkol. Tak to tam odprezentují, třeba to někoho zaujme, někdy toho pedagoga, to, to se nevyklučuje, už jsem zažil někde, že to možná nebyla přímo prezentace, ale něco, že jsme si tam s tím pedagogem povídali ještě pět minut z té katedry a mezitím si tam všichni jako něco, ale jako většinou, že by to bylo tak strhující, že by bylo.. přece jenom si myslím, že ty studenti chodí prostě do té školy jakože v uvozovkách, musej. Tak neříkám, že musíme, to nemusíme nic, zvláště ale, že by to bylo až tak jako takový nadšení, to jako si myslím, že ne.

T: Hm. A co myslíte, že by pomohlo studentům, aby udělali ty prezentace zajímavější a strhující? V čem jsou ty překážky?

R: [povzdech] To není v tom, že by v tom studentům něco bránilo. Je v tom jako ten obecný jakoby přístup je, že asi většinou chodíme teda do té školy, aby sme nějak splnili ty předměty a nějak tím prošli, nějak to teda vystudovali. Samozřejmě, že na vysoké škole už to není tak, že tam chodí vyloženě i lidi, který to nebaví a který to otravuje, ale zase si

Komentář [I109]: Absence ZV – formalismus

Komentář [I110]: Očekávání, že výuka proběhne bez SP - zklamání

Komentář [I111]: Vnímání vyšší úrovně Mgr. studia – shazování slovy „trošku!“

Komentář [I112]: ST ještě nezačal pracovat – ale už je konec listopadu

Komentář [I113]: Předpoklad potřeby vyššího úsilí v Mgr. Studiu

Komentář [I114]: ST ještě se neseznámil se zadáním SP –

Komentář [I115]: Odkládání povinností

Komentář [I116]: Odkládání povinností – ještě neví.

Komentář [I117]: „Mlžení“

Komentář [I118]: Ústní prezentace – výhodnější než písemná

Komentář [I119]: Ústní prezentace – zdánlivě menší úsilí

Komentář [I120]: Lavírování v hodnocení

Komentář [I121]: St zpětně upřesňuje svůj názor na jednodušší prezentaci

Komentář [I122]: Diskuse k prezentaci: klasika: skupina mlčí, ignoruje prezentaci

Komentář [I123]: St se ptají formálně, protože se od nich čeká, že se na něco zeptají.

Komentář [I124]: Prezentace je spíš prostor pro jednotlivce, aby ukázal, co nastudoval – a pro učitele, aby to shrnul a dal zpětnou vazbu k prezentaci

Komentář [I125]: Zajímavost prezentace je spíš výjimka

Komentář [I126]: Význam komunikace s pedagogem pro jednotlivce

myslím, že to pořád není o tom, že tam budete mít 90% lidí, který to tak jako hltaj úplně, prostě je to vo tom, vo nějakým průměrným cítění těch lidí k tomu procesu, že teda ano, že prostě musíme to nějak splnit, někdos je třeba aktivnější, někdo míň, ale třeba jo, nějakěj student X v nějakým předmětu opravdu se najde, tak třeba to bude mít zajímavý, zase se najde nějakěj v jiným předmětu, nějakěj student Y. A jo, tak jsou, jsou, takový ty prezentace, a já si myslím, že i možná, že je to nějaká taková ta auto--- jak se to, jak se to dá říct, jako taková ta auto- auto sebekritika těch studentů, že když třeba někdo bude jako opravdu do toho s prominutím zažranej a bude prostě chtít, tak si zase řekne, no dobrý, tak tam zase nebudu dělat šprta a nebudu tam dělat nějakýho toho, jako dobře, možná si tam šplhnu u toho pedagoga, ale ty ostatní studenty to zajímat nebude. Takže já budu za toho, za šprta.

T: Ještě jsem se chtěla zeptat... co studenti a nekorektní používání zdrojů? Jak tomu rozumíte?

R: ... no tak, aby si ulehčili práci. Jak říkám, je to tím, aby s tím, abysme s tím měli co nejméně práce, že jo, protože teda něco takového vypracovat dá dost zabrat. Zároveň víme, že to nemůžeme někde opsat, protože by se na to okamžitě přišlo, tak to zkusíme nějak překládat, poskládat, prostě přeházet si to v nějakém vlastním duchu a budeme doufat, že prostě to bude natolik odlišné, že teda se na to nějak nepříjde, když to tak řeknu, jo, proto se tohle takhle dělá.

T: Děkuji za zajímavé informace a otevřenost. Opravdu jste mi pomohl lépe porozumět, jak studenti vnímají zkušenost s psaním seminární práce.

Komentář [I127]: Učitelé neoprávněně očekávají, že studenti mají zájem se učit (alibismus?)

Komentář [I128]: Škola jako povinnost.

Komentář [I129]: ST obavy, aby nebyl považován za šprta. Autocenzura – zřejmě dozrívající zkušenosti ze střední školy. Alibismus?

Komentář [I130]: Důvod plagiátorství: snaha ulehčit si práci

Komentář [I131]: ulehčit si práci

Komentář [I132]: Strategie kompilace: ST ví, že to bude hodně změnit, aby se na to nepříšlo.

Rozhovor Štěpánka

Datum: 12. 2. 2021

Věk: 23 let

Magisterské studium, 1. ročník, veřejná vysoká škola.

Poznámky:

Popis řeči těla a způsobu komunikace: profesionální, formální, sdílející

T: Setkala jste se někdy se seminární prací, kterou byste považovala za úkol pro úkol?

R: Tak teď bych musela hodně přemýšlet, ale protože... myslím si, že ty seminární práce nám začali dávat až v těch pozdějších ročnících, myslím těchhle těch projektů a asi jsem se nesetkala, nebo kdybych to brala čistě jenom tady na univerzitě, tak si myslím, že byly všechny nějakým způsobem, že nám měly něco přinést, a myslím si, že rozhodně přinesly.

T: Zkuste mi nějak blíž popsat vaši zkušenost se zpracováním seminární práce.

R: Ehm, tak já bych to vysvětlila na tom projektu z ekonometrie. Já jsem právě psala bakalářku na trochu podobný téma, já jsem zkoumala, a to jak vlastně spotřeba potravin ovlivňují nemoci oběhové soustavy a diabetes a úmrtí právě na tyhle nemoci. Takže já jsem vycházela ze statistiky, protože na bakalářském oboru jsme ekonometrii ještě neměli. A - ta tady (předmět ekonometrie) mi dala ještě něco, jako mi to dávalo takový větší smysl, že se tam propojily jak ta ekonomika, tak ta statistika, a myslím si, myslím si...jako měli jsme s tím jako trošku problém vůbec přijít na to, co by, co by mohlo jako různý ty faktory ovlivňovat, nebo i třeba když jsme si, když jsme si něco třeba vymysleli, že by to takhle mohlo být, tak bylo strašně těžký k tomu sehnat data. Třeba na tom Českém statistickém úřadě je toho hodně, ale ne všechno, a třeba nejsou tam úplně data, který... třeba my jsme právě psali na to, na to mléko, na tu spotřební cena mléka, a chtěli jsme to udělat jako v porovnání s rostlinným mlékem, co třeba teďka už se hodně taky užívá a hodně se prodává, ale o tom třeba vůbec data nebyly, protože ta spotřeba těch potravin byla strašně jako zobecněná, takže to nám dělalo trošku jako problém. Ale zase je zajímavý pak, když

Komentář [I133]: SP projekt až v pozdějších ročnících

Komentář [I134]: SP a projekt – přínos pro studium

Komentář [I135]: SP projekt – spojení předmětů – větší smysl

Komentář [I136]: Obtížnost SP: kognitivní náročnost, vyhledávání dat, nejistota

člověk - takhle, jakoby to jsou zase jenom čísla, který nikomu jako zase moc neřeknou, to, co nám vyšlo - jestli by to takhle mohlo být v praxi. My jsme právě nedostali, což mě jako trošku mrzí od paní doktorky XY, že jsme od ní nedostali jako zpětnou vazbu. Jo, ona nám řekla, že projekt máme v pořádku, máme zápočet, ale že třeba, co tam bylo špatně, nebo jo, že ani člověk teda neví, jestli správně postupoval, nebo jestli se dopočítal ke správnému výsledku nebo ne.

Komentář [I137]: Ověření znalostí v praxi

T: Rozumím. Takže jste při té práci naráželi na problém, že vám třeba chyběly zdroje...těch dat, která jste potřebovali. Jak jste si s tím poradili? Kontaktovali jste vyučující? Nebo jste hledali sami?

Komentář [I138]: Absence ZV: nejistota, kde byly chyby

R: No, my jsme hledali a hledali. To bylo, jako to nám asi zabralo nejvíce času, kdy my jsme právě hledali jednak ty faktory, ke kterým bysme našli ty data a hlavně, aby nám to v tom modelu vycházelo, aby to fakt mělo nějakou tu ekonomickou verifikaci a bylo to logický, takže my jsme ani právě moc nechtěli jako zabíhat do problémů, jako byly různé HDP, inflace a tady to, protože tomu úplně ... jako nerozumíme, nebo jako neumíme si to tak moc vysvětlit, jako třeba, že přesně nákupní cena nebo spotřeba ovlivňuje spotřební cenu, to je nám takové víc přijatelnější, takže my jsme, my jsme právě jako hledali, dávali jsme tam, zkoušeli jsme právě dovoz, zkoušeli jsme vývoz, taky myslím export. Zkoušeli jsme právě to spotřebu, tu spotřební cenu, to byla právě ta proměnná vysvětlovaná. Takhle jsme různě hledali, a kolikrát jsme si říkali: Ty jo, tady to je dobrý faktor, ten by nám to mohl jako hodně říct, a vyšlo nám to v tom modelu jako nevýznamný, takže my jsme, jako nás strašně posadilo nohama na zem, že jsme si říkali, ty vogo, co to jako je? Takže jsme hledali a hledali.

Komentář [I139]: Obtíže SP: hledání vhodných metod a k nim dat, nutnost samostatné práce

T: To, co popisujete, je velmi zajímavá zkušenost... a v čem je ta zkušenost vlastně pro to vaše studium jiná než třeba jenom učit se z přednášek nebo v rámci cvičení?

Komentář [I140]: Obtíže SP: kognitivní náročnost nutí studenty k hledání vlastních postup, ověřování a posuzování

R: Mně ten semestrální projekt dal, jako to, co bysme my v podstatě z toho předmětu mohli mít, proč se to vlastně učíme, jo. Že, že, že člověk vidí nějaký výstup, k čemu to bylo - jestli - já jsem právě pak koukala... já jsem měla třeba koupený jako doučování XY kurzy, jako pro zkoušku, a právě on to přednáší jeden pán a on i právě říkal, kdy se ten simultánní model se převádí do toho, teďka si nevzpomenu, do jináčího modelu, a on právě říkal, že je to jako z toho důvodu, že pak, když si firmy zadávají, tak vy jim vlastně v podstatě dáte jenom tenhle, tenhle výstup a oni se do toho zadají ta svá potřebná čísla. Takže že mi i to taky trošku ukázalo, že to není jenom, že si to člověk počítá ve škole jenom, že si to prostě někdo vymyslel, ale že to fakt jako k něčemu je, a to jsem právě i třeba viděla na té své bakalářce, že mi to dalo takový jako celkový pohled na to, jak moc to je na sobě závislé, jak moc to ovlivňuje a jestli to vůbec ovlivňuje. Takže tady přesně vidíte, že si člověk může něco myslet, že to bude ovlivňovat, ale třeba to ani na to nemá takový jako vliv.

Komentář [I141]: Přínos SP: aplikace teorie umožní porozumět významu a užitečnosti učiva, potažmo celého předmětu pro praxi

Komentář [I142]: Přínos SP: dtto

T: Rozumím. Změnila byste něco na seminární práci – myslím, jestli tam bylo něco, co byste dělaly příště jinak?

Komentář [I143]: Podobnost se BP: kritické myšlení, kreativita

R: Náš projekt se skládal z jednorovnicového modelu a toho simultánního... a právě bylo by asi fajn, kdyby my jsme věděli dřív o tom simultánním, nebo takhle, ono to zadání, my jsme to měli, ale my jsme vůbec nevěděli, co to ten simultánní model je, a že když jsme to začali probírat na cvičení, a podle toho bychom si i jinak vybrali ty proměnné jaké faktory, protože my jsme pak zjistili, že to, co jsme měli v té první rovnici, takže tam tomu simultánní model vůbec třeba neodpovídá a vychází to jinak. Takže my pak taky říkali, tak co tam zase přidáme za faktory, aby nám to vyšlo, takže asi to, kdyby nás paní XY upozornila dříve, abysme si vybírali faktory, aby vám to vyšlo tak či tak, tak by to asi bylo lepší. A co bych ještě řekla...

Komentář [I144]: Nejasné zadání – nepropojené s výukou – zadání přichází dříve, než mají studenti potřebné znalosti

T: Takže byste řekla, že jste postupovali metodou pokus-omyl a přicházeli jste si vlastně sami na to řešení.

Komentář [I145]: Zadání neprošlo zpětnou vazbou – chybné zadání ovlivnilo kvalitu zpracování, metoda pokus omyl

R: Ehm, ehm. Jako my jsme, my jsme teda na cvičeních, to abych tady nezazlívala paní XY, něco, my jsme jako na cvičení hodně, jako se snažila právě nám s tím jako pomoci, byť jako tak nestranně, že jsme to probírali, jak se to dělá a v tom programu i v tom Gretlu, ale právě že jsme neměli úplně ty informace dopředu, aby... protože člověk si to dělal průběžně ten semestr, myslím ten projekt nebo tu práci, a pak už bylo strašně těžké třeba, abysme v tom prvním modelu ty modely změnili, abysme je i v tom druhém modelu mohli použít, což by byla další práce navíc, všechno celý překopat a znovu počítat. Takže tohle je jediný, na co jsme přišli, a co by bylo fajn, kdybysme věděli dřív, nám by to jako hodně pomohlo.

R: Takže ta práce měla vlastně cvičný charakter, vy jste si na tom testovali, jak umíte používat určité modely a matematické postupy.

R: Jo, přesně tak. A fakt bylo jako vidět, že oni to dávali i k té zkoušce, takže právě testovali, jestli my jsme to fakt reálně vypracovali tu práci nebo ne, jenom jestli jsme si to třeba od někoho nechali vypracovat, nevím, jako... ale jako že to mělo i zpětnou vazbu, že fakt třeba to, co jsme se v tom naučili, tak to i v té zkoušce bylo a mohli jsme ty svoje znalosti trochu nějak jako uplatnit.

T: Kdybyste tuhle práci nezpracovávala, myslíte si, že byste u té zkoušky dosáhla stejného výsledku, nebo byla byste stejně spokojená?

R: No, to si nemyslím, protože fakt tam byly ty výstupy, a i kdyby se je třeba člověk naučil, jo, že, že by byly někdy nějak zobrazeny a učil by se to nazpaměť, tak fakt tam je vidět, jak to člověk zpracoval, že jsi říkal, jo, vždyť vlastně jsem dělala tohleto, třeba když mi potom vyšla tam ta multikolinearita, tak jak jsem ji odstraňovala. A jako samozřejmě, když si to člověk vyzkouší a dělá to, tak myslím si, že to tomu člověku dá víc, než když si to čte z papíru a že by to takhle vlastně mohlo být a takhle se to odstraňuje. Takže když si to v té praxi vyzkoušíte, tak mu dá mnohem víc.

T: Takže to mělo přínos, že vám to pomohlo naučit se to lépe, pochopit to a použít.

R: Přesně tak. Přesně tak.

T: Zpracovávala jste někdy seminární práci, kde by výstupy mohly jít přímo do praxe?

R: Teďka, v tomhle zimním semestru jsme zpracovávali na informační management, to jsme zase dělali v programu, zase nevím, jak se to jmenuje, ale tam jsme právě v podstatě postupovali, když implementujete v podstatě nějaký nový proces do firmy, jak probíhají vlastně procesy zavádění nějakého produktu.

T: To je zajímavé zadání. Můžete mi ho víc popsat?

R: My jsme v podstatě si vytvořily subjekty, které by to mohly ovlivňovat, které na tom pracují. Jako třeba já jsem dělala projekt, kde IKEA právě skupuje použitý nábytek IKEA a znova ho přeprodává jako taková druhá ruka v podstatě, ale pouze svůj nábytek. A já jsem tam dávala subjekty jako ten, kdo prodávající, kdo chce vlastně ten svůj použitý nábytek, třeba gauč, chce ho prodat, chce se ho zbavit, pak dopravce, pak kupujícího, a účetní oddělení a obchodní dům IKEA. A tam byly různé procesy mezi sebou, různé informační scénáře, kdy co oni si předávají, v jakém jsou zrovna stavu, jak můžou dál postupovat, že teď třeba zrovna čekají na vyjádření, takže dál se neposunou. A právě my jsme to pak jako, tam bylo ještě počítat, tady to bylo spíš takové graficky a pak tam bylo právě počítání v podstatě, na jak dlouhou dobu ten projekt vyjde, nebo to zavádění toho projektu, a kolik lidí na to jako potřebujeme. Počítali jsme třeba právě dva postupy, jako dva způsoby jako počítání, s Javou a ještě s jiným programem, a ještě s tím, jestli už používáme nějaké procesy, co už třeba v té firmě byli, že se nemusí úplně učit nové, třeba pak vycházel právě ten čas kratší a nepotřebovali jsme na to tolik jako pracovníků.

T: A jak se vám tahle práce zpracovávala?

R: No, bylo to jako akční, protože jsme se u toho i dost s týmem vyblbli, ale taky to zabralo dost času. A taky bylo náročný, že jsme museli udržet v hlavě spoustu věcí, který

Komentář [I146]: Nedostatečně jasné zadání SP: průběžná SP je závislá na budoucí výuce, studenti nemohou práci dobře navrhovat, pokud nemají poznatky z předmětu

Komentář [I147]: SP jako ověření znalostí

Komentář [I148]: SP jako součást zkoušky. Učitelé testují, zda studenti skutečně práci zpracovali sami a zda učivu rozumějí.

Komentář [I149]: Prevence plagiátorství

Komentář [I150]: Výhoda pro zkoušku

Komentář [I151]: SP jako způsob procvičení učiva

Komentář [I152]: SP jako projekt – řešení úkolu

Komentář [I153]: Náročnost, komplexnost, dynamičnost, reálné zadání – není to simulace – jenom jako

Komentář [I154]: Dynamičnost, atraktivnost, stimulující zadání

se musely propojit, abychom na něco nezapomněli. Zajímavá bylo i ta práce s těmi softwary, co používají firmy. Tohle by mě asi fakt bavilo.

T: A když i se ohlédnete zpátky do bakalářského studia, protože vy jste teď v prvním ročníku magisterského studia, jak jsem rozuměla z emailu. Jaké byly ty seminární práce v bakalářském studiu? Třeba i nějaké písemné téma rozsah 10 stran, napište, odevzdejte.

T: No, já právě, co si tak jako vzpomínám, mně spíš přijde, že ty projekty nám začali dávat až tady na tom oboru Projektové řízení, že... no že třeba předtím byl fakt zápočet za to, že jsme dostali za aktivitu a za docházku. Nepamatuju, že bysme museli zpracovat třeba takhle velký práce. A myslím si, že i teď ten inženýr je vidět, že fakt se snaží toho studenta ubírat nějakým směrem a už fakt mu něco jako dát zároveň... jasně že my to taky studujeme proto, abysme se něco naučili a myslím si, že to jde hodně vidět, že to není jako ten bakalář, kde byli třeba lidi, aby, fakt jako si udělali ten titul, a pro n to končí. Ale že na tom inženýrovi je i ten přístup takový, že počítají s tím, že my tam jsme kvůli tomu, abysme se něco naučili, co nám pak bude jako, co nám bude, co budeme potřebovat tak, a co dál využijeme.

Komentář [I155]: Kognitivně náročné a komplexní zadání SP

Komentář [I156]: Zajímavé téma, motivující ke kreativitě, nové zkušenosti. Studentka se v tomhle předmětu a možná oboru našla.

Komentář [I157]: V Bc studiu zřejmě SP nebyly – nebo ST nerozuměla otázce

Komentář [I158]: SP jako projekt – význam na Mgr.studiu

Komentář [I159]: SP projekty – přínos pro profilaci a praxi

Komentář [I160]: Srovnání BC a Ing. Studia: více profesně zaměřené, více aplikovatelnosti, větší tlak na učení a výkon

Rozhovor Magda

Datum: 26. 2. 2021

Věk: 24 let

Magisterské studium, 2. ročník, veřejná VŠ

Poznámky:

Popis řeči těla a způsobu komunikace: profesionální, formální, sdílející

T: Tématem našeho rozhovoru jsou zkušenosti se zpracováním seminárních prací. Jaké s nimi máte zkušenosti?

R: Já si myslím, že těch prací tolik nebylo. Byla jedna, maximálně dvě za semestr. Byly to klasické zkrácené bakalářky. Přišlo mě to dobré, že u bakalářky jsem věděla jak postupovat. Když si vezmu, kolik na tom bylo práce, tak informačně mně to moc nedalo. Naplnit ten obsah zabralo hodně času. Dobré bylo, že jsem se naučila psát ty práce.

T: Rozumím. Takže jste se zlepšovala v dovednostech, které Vám pomáhali napsat bakalářskou práci.

R: Právě, že těch prací nebylo tolik. A často po odevzdání nebyla konzultace.

T: A dostávali jste nějakou zpětnou vazbu?

R: Pokud byla, tak v rámci pár slov. Jednu práci jsme měli konzultovanou hodně. Často jsme psali v týmech, to mi moc přínosné nepřijde. Měla jsem lehčí povědomí jak tu u bakalářku psát, ale nemůžu říct, že bych šla sebevědomě psát. Ale kdybychom žádné práce neměli, tak bych neměla vůbec tušení, jak psát tu závěrečnou práci.

T: V jakých oblastech byste byla potřebovala zpětnou vazbu?

R: Já asi nemůžu říct konkrétní směr. Řekla bych, že mi šlo o takové obecné nasměrování. Citace, jazyk. Třeba jak formulovat úvod, závěr. Stačí krátká poznámka.

T: Takže ta práce byla přijata.

R: Ano, dostala jsem body.

T: Teď když jste magisterském studiu, jsou ty práce jiné?

R: Trochu jsem změnila obor. Byla jsem na financích, teď jsem na matematicko-statistických metodách. Nepíšeme klasické seminárky na téma, ale zpracováváme data, spíše popsat data, výsledky. Dostaneme zadání a pomocí nástroje řešíme reálnější případy. V magisterském jsem psala ještě jednu práci, tu jsem Vám posílala. Ta vybočovala. Asi se tam projevovalo to, že jsme na magisterském studiu. Ta práce byla o tom přečíst si článek a

Komentář [I161]: Relativně málo?

Komentář [I162]: Typ zadání SP: zkrácené bakalářky

Komentář [I163]: Výhody: zpracování akademického textu – zkušenost pro bakalářku

Komentář [I164]: Nevýhoda: málo poznatků ve srovnání s časovou náročností zpracování práce

Komentář [I165]: Výhody: zkušenost s akademickým psaním

Komentář [I166]: Nevýhoda: nebyla ZV, tady v podobě konzultací

Komentář [I167]: Obvykle je ZV velmi stručná

Komentář [I168]: Týmová SP: nevidí přínos, problematické propojení jednotlivých částí

Komentář [I169]: Význam SP pro psaní BK

Komentář [I170]: Potřeba ZV: nasměrování, dát jistotu

Komentář [I171]: V Mgr. Už nejsou klasické SP, ale analytické úkoly

sepsat to vlastními slovy. Tahle forma té práce mě donutila pochopit. Měli jsme omezení na 2-3 strany, vybrat tu podstatu. Přišla mi přínosná.

T: V čem byla ta práce jiná?

R: Rozdíl byl v tom, že jsem si přečetla ten jeden článek a nemusela jsem psát úvod, závěr, formality navíc. Tady šlo o ten obsah, pochopit. V bakalářských to bylo napsat úvod, pokládat fakta za sebe, závěr. Bylo to hodně hledání, knihy, psaní formalit. V tom to bylo jiné. Tady vypadla ta část, kdy se člověk musí trápit těmi formalitami.

T: Tohle mělo větší fokus? Jako konkrétnější zaměření na jednotlivý problém?

R: Ano. Já jsem dostala jeden článek bohatý na informace. Když jsem psala ty práce předtím, tak jsem si musela najít hodně věcí, dát to dohromady. Bylo tam víc kroků, a proto tomu pochopení bylo věnováno méně času. Na tom bakaláři šlo o to sepsat nějaká fakta. Tady u té práce napsat obsah článku a vlastní názor. Na to bakaláři bych dostala asi lehčí téma na popsání. Tady v rámci toho článku jsem dostala možnost prozkoumat větší detail, který jsme neprobírali. To je právě otázka, co to člověku přinese. Proto to může být pro studenty otravné, kdy jen píšou nějakou rešerši. Může se to stát, když jim tam chybí ta praktická část. Může se to zdát bezvýznamné, když člověk přepisuje informace, které si najde v knihovně a v té naší seminární práci to určitě nikdo hledat nebude.

Komentář [I172]: Rešerše článku jako typ SP. Přínos pro porozumění.

Komentář [I173]: ST preferují obsah nad formou a akademickými dovednostmi. Možná nerozumějí jejich významu.

Komentář [I174]: Formální požadavky nejsou vnímané jako potřebné

Komentář [I175]: Širší téma vyžaduje hodně rešerše, méně prostoru je pro pochopení - učení

Komentář [I176]: Rozdíly Bc a Mgr. – více obsah a hlubší fokus, místo popis jde o porozumění do hloubky: NE SEPSAT FAKTA

Komentář [I177]: Smysl SP: formálnost vs potřeba vlastního přínosu