

# Jak studenti českých vysokých škol přistupují ke studiu

## Approaches to study in the Czech university students

Ivana Mičínová

**Abstrakt:** Cílem této přehledové studie je identifikovat, jaké oblasti zkoumání přístupů k vysokoškolskému studiu jsou v českém badatelském prostředí tematizovány v letech 2010–2020 a jaké výsledky přinášejí pro zkvalitňování výuky na vysokých školách. Zachycená témata se věnují adaptaci studentů prvních ročníků na nároky vysokoškolského studia, problematice organizace vlastního studia a postojů k samostudiu. Další oblastí zájmu jsou preference využívání studijních materiálů, prezentace učiva a forem výuky. Zrcadlením studijních přístupů je i analýza zpracování diplomových prací a koncepce státní zkoušky. Výsledky dílčích studií jsou ukotveny na pozadí zprávy EUROSTUDENT VI a reflexe výuky začínajících vysokoškolských pedagogů. Celkově přinášejí sice dílčí, ale zároveň velmi detailní sondy, které usnadňují porozumění tomu, jak současní studenti přistupují ke studiu v konkrétním kontextu vysokoškolského studia. V závěru přináší studie přehled témat, jimž by se mohl věnovat příští výzkum v oborových didaktikách.

**Klíčová slova:** pedagogický empirický výzkum, přístupy ke studiu, studijní chování, výuka na vysokých školách, vysokoškolské studium

**Abstract:** The aim of this study is to identify what areas of approaches to study in higher education have been explored in the Czech research context between 2010 and 2020 and what outcomes have been brought for the enhancement of quality of teaching in higher education. The researched texts deal with the adaptation of first year students to the demands of university study, organization of study and attitudes to self-study. Another area of interest is the preferences of study materials usage, presentation of the subject matter and forms of teaching. Approaches to study are also reflected in how students go about writing their Master's theses and how the final exams are conceived. The results of the extant studies are grounded in the context of the EUROSTUDENT VI report and university teachers' reflections of their own teaching. Together they develop a partial, but somewhere deep understanding of how the current students approach their study. The conclusion gives an overview of suggested topics for future research in disciplinary didactics.

**Key words:** pedagogical empirical research, approaches to study, study behaviour, teaching in higher education, higher education study

## 1 Úvod

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

kvalitní výuku a formování zdravých studijních postojů a návyků u studentů (Mareš, 1998).

Jak si všímá ve své koncepční studii Kasíková (2015), vysokoškolské pedagogice a didaktice chybí empirické studie samotných procesů výuky a studia, bez nichž není možné, aby vznikaly monografie, které se vyrovnají těm zahraničním jak šíří témat, tak hloubkou pohledu, a které by měly reálné ambice ovlivňovat kvalitu výuky na vysokých školách.

V této situaci se jeví jako důležité vytvořit přehledovou studii, která by shromáždila a zhodnotila impulzy pedagogických empirických výzkumů z oblasti vysokoškolské výuky za poslední dekádu, tedy mezi lety 2010 až 2020. 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 tato zjištění:

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

Pomocí výsledků této studie bude možné popsat mozaiku výzkumného pole přístupů vysokoškolských studentů ke studiu a vzájemnou komparací posílit nebo upřesnit vyvozené závěry. Neméně zajímavé bude sledovat, která témata jsou v českém empirickém výzkumu, opomíjena, přestože v globálním i evropském kontextu se jim věnuje intenzivní pozornost, a tím nasměrovat případné zájemce o tuto problematiku k dalšímu bádání v oborových didaktikách, které pomůže ověřit, nakolik stávající modely výuky plní svůj předpokládaný účel pro současnou generaci studentů.

## 2 Metodologie přehledové studie

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 z předních českých publikačních zdrojů a časopisů, jako je *Aula*, *Orbis Scholae*, *Pedagogika*, *Pedagogická orientace* a *Studia paedagogica* od roku 2010 do roku 2019 (s přesahem do roku 2020, pokud byly články s tímto vročením již k dispozici). 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). Kontrolou

bibliografických údajů článků bylo navíc ověřeno, zda nejsou k dispozici další studie či monografie k zadanému přehledu.

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 tato rešerše nemůže být v žádném ohledu vyčerpávající, protože nezachycuje veškeré publikační možnosti badatelů, kteří se věnují vysokoškolské didaktice, potažmo přístupům studentů ke studiu. Specifickou oblastí jsou zcela jistě oborové didaktiky dané rozmanitostí vysokoškolských oborů a dále publikační možnosti autorů v zahraničních zdrojích, které nebylo v silách této studie zachytit.

Podobně specifickou oblastí je didaktika distanční výuky a její podoby e-learningu nebo blended learning, kterým se věnuje vysoká míra pozornosti jakožto sílícímu fenoménu vysokoškolského vzdělávání. Pokrytí této oblasti by stálo za samostatnou přehledovou studii. Podobnou oblastí by byla výuka cizích jazyků na vysokých školách pro nefilologické účely, která však přístupy ke studiu aplikuje na specifickou doménu osvojování jazyka prostřednictvím strategií učení (Lojová a Vlčková, 2011; nověji viz přehledová studie Fišerová, 2018).

Přesto lze doufat, že základní trendy v předkládaném přehledu budou dostatečně ilustrovat, 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 ke studiu jako zdroji poznání pro zkvalitňování výuky.

### **3 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? Toto jsou základní otázky, na které je třeba odpovědět, aby na ně bylo možné v pedagogickém procesu reagovat a zajistit kvalitu výuky v konkrétních kontextech vysokoškolského vzdělávání. Zároveň jsou tyto 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 podmínek získávání hodnocení a naplňování cílů stanovených kurikulem.

Díky pravidelnému celoevropskému 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 sociologická zpráva o tomto výzkumu, kterou zpracoval kolektiv autorů v čele s Fischerem a Vltavskou, pochází z roku 2016.<sup>1</sup> Zapojilo se do něj 16 653 studentů z veřejných i soukromých vysokých škol s relativně vyváženým podílem respondentů různých forem studia, věku i pohlaví<sup>2</sup>.

V této studii uvádíme pouze vybrané závěry, které souvisejí s popisem chování studentů, s volbou studijních strategií a jejich studijní úspěšností.<sup>3</sup> Naším cílem je nejprve poskytnout vstupní vhled do této problematiky, který se opírá o kvantitativní šetření velkého rozsahu, a poté analyzovat hlavní trendy v chování studentů a jejich postojů ke studiu. Na tomto základě dále zformulujeme nezodpovězené otázky. Odpovědi na ně budeme později sledovat v publikacích zahrnutých do této studie, abychom zjistili, nakolik se jim daří zvolenou metodologií na některé z těchto výzev odpovědět.

### 3.1 Souhrnné výsledky šetření EUROSTUDENT VI

Vybrané výsledky, jak je prezentovali Fischer, Vltavská a kol. (EUROSTUDENT VI, 2016), lze shrnout do několika klastrů, které se soustřeďují kolem problematiky motivace ke studiu, aktivního/pasivního přístupu ke studiu, ochoty věnovat se samostudiu a spokojenosti s volbou studia.

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

---

<sup>1</sup> Další šetření EUROSTUDENT VII proběhlo opět v červnu 2019 a zpráva je v přípravě. Dílčí výsledky jsou aktuálně k dispozici na webové stránce šetření <https://eurostudent.csvsdata.cz/application.html>

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> 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.

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 na 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, avšak pouze 35 % je spokojeno nebo téměř spokojeno s výukou v systémech LMS.

Výsledky tohoto šetření přinášejí mnoho podnětných informací, které umožňují lépe pochopit přístupy studentů k vysokoškolskému studiu a důvody jejich chování, zároveň však vyvolávají řadu dalších otázek, které vyžadují doplnění a další zkoumání.

Studenti sice očekávají, že výuka bude mít značný interaktivní charakter, otázkou zůstává, co vlastně 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 je realita online výuky. Přes obrovské prostředky a úsilí vynaložené na tvorbu podpůrných nebo samostatných kurzů prostřednictvím LMS systémů, zpětná vazba 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.

Tato zpráva rovněž nezachycuje některé další podstatné prvky vysokoškolského vzdělávání, jako jsou formy a metody hodnocení, míra a způsoby využívání individuální podpory v podobě konzultací, zkušenosti s psaním kvalifikačních prací či zapojením do badatelské činnosti a programů mobility.

#### **4 Postoje vysokoškolských studentů k metodám a formám výuky – výsledky empirických výzkumů**

V této kapitole se budeme věnovat dílčím výzkumům, které se zabývají otázkou, jaké metody, formy a prostředky výuky studenti využívají ke svému studiu a které preferují. Úvodní slovo však patří tématu, jak se studenti přizpůsobují nárokům vysokoškolského studia.

#### 4.1 Jak se začínající studenti adaptují na vysokoškolské studium

Otázkou přechodových strategií se zabývá Dejmalová (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 smyslu těchto výsledků se jeví o to významnější využívat přechodové strategie výuky, které částečně vycházejí ze zvyklostí střední školy, dokud se u studentů nezformují nové studijní návyky. Dejmalová zde jako příklad uvádí zahraniční práci Nounise et al. (2006, cit. podle Dejmalová, 2015, s. 61), kteří doporučují, aby učitelé strukturovali práci do menších celků, zadávali průběžně úkoly k samostudiu a kontrolovali výsledky pomocí krátkých, ale častých testů. Pro absence studentů ve výuce navrhuje využívat studijní e-opory a dodatečné úkoly, kde si studenti individuálně doplní znalosti. Rovněž doporučují, aby učitelé připomínali pravidelně studijní povinnosti, vysvětlovali jejich význam a poskytovali studentům příklady, které ilustrují, kolik času a úsilí je třeba vynaložit na splnění úkolů.

K dalším přechodovým strategiím patří i to, že studenti neváhají využít znalostí skrytého kurikula, aby si vytvářeli situačně-specifické taktiky, které jim umožní plnit studijní povinnosti. Dejmalová ve své pozdější práci cituje Ondrejkooviče (1997, cit. podle Dejmalová, 2018, s. 69), který tvrdí, že studenti se k těmto strategiím uchylují o to častěji, čím více cítí, že pracují pod časovým tlakem, když nemají jasnou představu, co obnášejí požadavky hodnocení v jednotlivých předmětech, a kdy se nemohou opřít o předchozí zkušenost.

Tyto výsledky jsou pak opakovaně potvrzovány závěry obdobných studií jak u nás, například Šmídová (2019), tak i v zahraničí (Kyndt et al., 2017).

#### 4.2 Jak si vysokoškolští studenti organizují studium

Hluběji se pak osobní organizaci vysokoškolského studia zabývá opět 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 FF ZČU ukázaly, že nároky na samostudium a jeho formy se liší podle oborů a jsou podchyceny i ve studijních plánech.



Například studenti filologického oboru preferují kontaktní výuku<sup>4</sup> a samostudium se odehrává především v prostředí informačního systému. 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 však značně stoupá až na několik dní před zkouškou, která mívá charakter písemného testu. Opět tu podle Dejmalové (2018) panují výrazné rozdíly mezi obory.

Závěrem shrňme, že čas, který studenti věnují samostudiu, může být indikátorem přístupů ke studiu a ukazovat na strategie, které jsou využívány k získávání hodnocení. Tyto strategie mohou být hloubkové, pokud jde o studium primárních odborných zdrojů a zpracování seminárních prací, nebo strategické, pokud studenti využívají k přípravě na zkoušku vlastní poznámky a „biflují se“ pouze poznatky do testů. Obecně vzato, množství času potřebného na samostudium se jeví jako dosti nedostatečné, aby mohlo vést k hlubšímu poznání zákonitostí oboru a vytváření si mezioborových souvislostí.

### 4.3 Jak studenti využívají studijní materiály

Na konkrétní přístupy k učení se zaměřuje Sikorová a Červenková (2015), které provedly studii u 299 studentů učitelských oborů pedagogické a přírodovědecké fakulty Ostravské univerzity. Ověřovaly si jednak přístupy k učení (hloubkový, povrchový a výkonový) prostřednictvím standardizovaného dotazníku ASSIST<sup>5</sup> 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 pak 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 však tím navozují dojem, že právě tyto materiály plně dostačují pro osvojení učiva.

---

<sup>4</sup> Kontaktní výuka je na Západočeské univerzitě nepovinná.

<sup>5</sup> Autorem dotazníku ASSIST je Entwistle et al., 2006.

Autorky sice nezkoumaly, v jaké didaktické kvalitě jsou tyto materiály zpracovány, nicméně vyvozují, že jsou to materiály, které nemohou vést k hloubkovému učení, protože text, který se skládá z odrážek, 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 a Červenková, 2015, s. 312).

Výzkum těchto autorek otevřel řadu 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 a jaká je jejich efektivita? Vedou ke skutečnému porozumění učivu nebo podporují vytváření zjednodušených závěrů? Odpovědi na tyto otázky by nám pomohly zjistit, jak by měla být zpracovávána skripta a obdobné didaktizované materiály, které usnadňují porozumění tím, že vytvářejí kostru poznatkové báze.

#### **4.4 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 nejrozličnějších 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 diferenciálu došel Klement ke zjištění, že většina studentů preferuje obrazovou informaci (obrázky, grafy a videa) před textovou podobou (učebnice, skripta, monografie, poznámky). Naopak přednášku a diskusi preferují mnohem více na rozdíl od studia 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 vzhledem k zaměření této přehledové studie se tu nabízí otázka, jaké je postavení samostudia v jednotlivých oborech studia a zdali deklarovaná neoblíbenost nesouvisí obecně s přístupy ke studiu a učení, jak vyvozují mnohé zahraniční studie (např. Lake et al., 2017). Obdobně bychom mohli uvažovat o korelaci mezi pasivním způsobem



přijímání učiva (např. hromadná přednáška) a povrchový přístupem ke studiu, který preferuje co nejsnadnější cestu k průchodu studiem.

Jak vysvětluje Biggs a Tangová (2011), pro studenty s nejasnou studijní orientací nebo utilitárním 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, než 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 ke studiu (souhrnně Entwistle, 2018).

Vezmeme-li v potaz, že samostudium tvoří charakteristickou a obsahově významnou část vysokoškolského studia (např. 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.

#### 4.5 Inovace koncepce státní zkoušky

Zahraníční učebnice pro studenty vysokých škol a u nás typicky ekonomické a sociálně orientované obory využívají pro zajištění porozumění učivu případové studie. Tento prvek navrhuje začlenit do pregraduální přípravy učitelů Stuchlíková et al. (2014) s cílem zajistit těsnější propojení teoretických poznatků s aplikací v praxi. Současně argumentují i didaktickým principem tzv. „zpětné vlny“ (angl. *backwash* nebo *washback* – oba termíny v úzu), který pochází z oblasti testování cizích jazyků<sup>6</sup>.

Článek tohoto týmu autorek představuje 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 tento úkol pro studenty obtížný. Výsledky ukázaly, že nejnáročnější je pro studenty analyzovat konkrétní situaci z pohledu teorie, tj. zařadit ji do příslušných oblastí 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

---

<sup>6</sup> Tento termín používá např. A. Hughes, (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press.

přibližuje zkoušku z pedagogiky a psychologie budoucí praxi absolventů učitel-  
ských oborů a opět podporuje hloubkový přístup ve výuce, který se neomezuje na  
reprodukcí učiva, ale vede k pochopení problematiky, k prohlubování dovednosti  
aplikovat teorii na reálnou situaci, predikovat další vývoje a navrhnout pedagogic-  
ké intervence.

#### **4.6 Diplomové práce jako zrcadlo přístupů studentů ke studiu**

Kolektiv autorů s primárně sociologickým záměrem (Mouralová a kol., 2015)  
zkoumal diplomové práce dvou příbuzných programů veřejné politiky. Jejich cílem  
bylo zjistit, nakolik se vývoj koncepcí obou oborů odráží v diplomových pracích.

Mimo tento prvotní plán však autoři podchytili rozmanitost prací podle ambic  
studentů a jejich vedoucích. Diplomová práce může být pojímána jako „samostatný  
tvůrčí počín“, který demonstruje, nakolik student ovládl svůj obor a dokáže v něm  
samostatně a kriticky uvažovat (s. 54). Studenti si zpravidla témata vybírají sami  
a ta odrážejí jejich autentické zájmy nebo budoucí profesní zaměření. Tyto práce  
vedou zpravidla interní akademici.

Druhým typem je diplomová práce koncipovaná jako kvalifikační výstup. Nápadná  
je tu jednotná struktura, témata jsou šířeji 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 ukon-  
čení 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 vyu-  
žije alespoň minimálně stanovené množství zdrojů.

Takové rozdělení diplomových prací podle nás nápadně kopíruje přístupy ke stu-  
diu, jak jsou popsány v zahraniční literatuře (Biggs a Tangová, 2011; Entwistle,  
2018) a souhrnně popsány například Marešem (1998) nebo Pabianem (2012).  
První typ odpovídá charakteristice hloubkového přístupu ke studiu, druhý je typ  
organizační/strategický, který využívá maxima metodické podpory, aby splnil za-  
dání. Třetí lze označit za povrchový, protože se soustředí na splnění požadavků  
s minimálním úsilím a soustředí se na reprodukci teoretických poznatků, aniž by  
se pokoušel o hledání hlubšího pochopení souvislostí a interpretaci dat.

Obdobně je možné kategorizovat úroveň zpracování seminárních prací, které se  
svým rozsahem a hloubkou záběru blíží kvalifikačním pracím, protože jak říká  
McEwan (2017), seminární práce funguje jako „zvětšovací sklo“ přístupů ke stu-  
diu. Dokáže vykreslit velmi přesný obraz o strategiích, které student pro úspěšný  
přechod studiem využívá.

Oba tyto výzkumné příspěvky (Mouralová a kol., 2015 a McEwan, 2017) poukazují na práce studentů jako na významný zdroj poznatků o tom, jak studenti studují, jak vnímají hodnotu vysokoškolského studia a kolik úsilí a času jsou ochotni věnovat získání vysokoškolského diplomu.

## 5 Interakce přístupů k výuce a přístupů ke studiu

Jako doklad platnosti závěrů, k nimž dospěly předchozí studie o přístupech studentů ke studiu v českém vysokoškolském prostředí, slouží i výpovědi samotných vysokoškolských učitelů. Zachytila je kvalitativní studie vedená týmem badatelů z Masarykovy univerzity (Šedová 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 výpovědí lze odvodit i mnohé další poznatky, které ukazují, že učitelé uvažují o strategiích výuky jako o reakci na strategie studia a chování studentů. Autoři tyto strategie neanalyzují, ale pro účely tohoto textu se pokusíme jejich výsledky okomentovat pohledem teorie přístupů ke studiu (Biggs a Tangová, 2011; Entwistle, 2018) a propojit je s výše diskutovanými českými výzkumy.

Zatímco Sikorová a Červenková (2015) zjistily, že studenti pro zvládnutí učiva a přípravu na zkoušky raději spoléhají na materiály, které jim poskytují učitelé například ve formě prezentací, v této studii z Masarykovy univerzity (Šedová a kol., 2016) nacházíme jedno z možných odůvodnění volby této strategie. Především 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 jím suplovat výuku, kterou studenti zameškají uceleným přehledem. Tím však učitelé 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 zvládnutí obsahu výuky, aniž 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.

Aby didaktizované materiály ve výuce skutečně plnily účel, pro který jsou vytvářeny, tj. aby omezily psaní doslovných poznámek a ušetřily tak čas, který je možné věnovat problémovým úkolům a diskusím, musely by být didakticky zpracovány

spíše ve formě úkolů než ve formě krátkých textů a odrážek, které postrádají formulaci vztahů a souvislostí.

Touto strategií také 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 jim zajistit 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).

Tyto přístupy ke studiu 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. To umožnilo, 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 a Tangová, 2011). Na toto 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 LMS systémech, na druhou stranu tím však posiluje tyto zvyklosti do podoby normy, aniž by rozlišovala kvantitu materiálů od kvality jejich didaktizace.

Další výzvou pro začínající učitele je podle Šedové a kol. (2016) zábavnost výuky. Podle učitelů, kteří se vnímají jako pedagogové, jejichž posláním je vzdělávat studenty, musí být „dobrá výuka dostatečně zajímavá (až zábavná), aby jí studenti věnovali dostatečnou pozornost a byli motivováni se učit“ (s. 25). Evidentní je tu obava, aby kognitivní zátěž neodradila některé studenty v prvních ročnících od dalšího studia tím, že nebude kompenzována přiměřeně zábavnou a pestrou výukou. Jde o to učinit výuku stravitelnější a „zabalit ji do obalu zábavy, která celý proces zpříjemní“ (s. 25).

Z výpovědí respondentů vyplývá, že si učitelé uvědomují, že jde o balancování na tenkém ledě, jehož cílem je vyvážit vážnost a hloubku sdělení formou, která je přijatelná zejména pro studenty, kteří se teprve adaptují na vysokoškolské studium, a zvykají si na „novou zodpovědnost a kompetence“ (Šmídová, 2019), nároky na organizaci vlastního času a míru samostudia (Dejmalová, 2018).

Souvisejícím postřehem výše zmíněné studie (Šedová 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 (s. 26). Takové chápání interaktivní výuky je podle výrazného podílu respondentů další podmínkou dobré výuky. Všeobecná obliba interaktivní výuky je pak i v souladu s výsledky zprávy EUROSTUDENT VI (2016).

Pro většinu studentů je taková forma výuky více preferována než monologické výklady. Ochota studentů podílet se na společném vytváření poznatkové báze je dobrou zprávou, začínající vysokoškolští učitelé však připouštějí, že vytvořit ve výuce atmosféru spolupráce a diskuse je nejtěžší úkol, na který narážejí.

## 6 Diskuse

Výsledky studie Šedové 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 výše. Koncepce výuky je vždy interakcí mezi pojetím kvalitní výuky a přístupy ke studiu, které studenti zaujímají ať už kvůli svým zkušenostem z předchozí výuky, míře motivace nebo individuálním osobnostním charakteristikám.

Přístupy studentů ke studiu nelze z výše diskutovaných výzkumů zevšeobecňovat, ale pro zajištění kvality vzdělávání je důležité některé přístupy ke studiu vnímat jako hrozby, které devalvují hodnotu vysokoškolského vzdělávání. Konkrétně jde o povrchový přístup ke studiu, který degraduje komplexnost poznání na jeho pouhou reprodukci. Podobně rizikový je i strategický přístup ke studiu, který využívá organizační dovednosti a skryté kurikulum k plnění studijních povinností s cílem získat vysokoškolský diplom, aniž by si osvojil akademické a profesní hodnoty.

Jak jsme viděli, tyto přístupy jsou častější v počátcích studia, jak se shodují jak domácí, tak i zahraniční studie, proto by se další výzkumy měly zaměřit i na zjištění, jak lze studentům toto přechodové období usnadnit, tj. jak jim didaktickými a poradenskými prostředky usnadnit zvládnání nových studijních situací.

Přestože se v literatuře objevují skeptické pochybnosti o významu teorie přístupů ke studiu a jejich vlivu na výsledky vzdělávání (např. Vlčková, Bradová, 2014), neznamená to, že bychom měli rezignovat výzkumy, které zkoumají studijní chování. Právě naopak. Výše předložené empirické studie jsou dokladem toho, že při správné volbě metod a forem výuky můžeme omezit povrchové a strategické přístupy ke studiu tím, že se soustředíme na takové příležitosti, které povedou k hlubšímu porozumění a zájmu o obor, se ztotožněním se s normami akademické a profesní komunity (Mičínová, 2020) a k využívání inovativních forem zpětné vazby, které souhrnně posilují volbu hloubkových přístupů ke studiu (Mičínová, 2019).

## 7 Závěr

Cílem této přehledové studie bylo identifikovat, jaké oblasti zkoumání přístupů k vysokoškolskému studiu jsou v českém badatelském prostředí tematizovány a jaké výsledky přinášejí pro zkvalitňování výuky na vysokých školách. Zachycená



témata se věnují adaptaci studentů prvních ročníků na nároky vysokoškolského studia, problematice organizace vlastního studia a postojů k samostudiu. Další oblastí zájmu jsou preference využívání studijních materiálů, prezentace učiva a forem výuky. Zrcadlením studijních přístupů je i analýza zpracování diplomových prací. Výsledky dílčích studií byly ukotveny na pozadí sociologické zprávy EUROSTUDENT VI a reflexe zkušeností z výuky u začínajících vysokoškolských pedagogů.

Celkově tyto empirické studie přinášejí významné a konkretizované porozumění tomu, jak současní studenti přistupují ke studiu. Vzhledem ke značným oborovým specifikům by bylo proto žádoucí, aby si podobné sondy zpracovávaly jednotlivé fakulty a obory.

Obecně vzato však ve výzkumu výuky na vysokých školách citelně chybějí práce, které by se zabývaly 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 osvojení učiva, a zda jsou v souladu s využívanými formami testování a zkoušení. Druhým okruhem problémů je efektivita powerpointových přednášek a studijních opor v LMS systému a kvalita jejich didaktizace, aby podporovaly hloubkové přístupy ke studiu. Třetím okruhem pro budoucí badatelský zájem je samotná práce v kurzu, analýza seminárních prací a formátů, které se osvědčují pro podporu hloubkového přístupu ke studiu.

Rovněž chybí poznatky o tom, jak učitelé formují 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.

Diskutované výzkumy domácích badatelů jsou však nesporně inspirací ke zvyšování kvality výuky na vysoké škole prostřednictvím dalších výzkumů, které hledají 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.

## Bibliografie

- BIGGS, J. B., & TANG, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Fourth edition. Open University Press.
- 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: [http://www.capv.cz/images/sborniky/2012/CD\\_Sbornik\\_prispevku\\_CAPV\\_2012\\_compressed.pdf](http://www.capv.cz/images/sborniky/2012/CD_Sbornik_prispevku_CAPV_2012_compressed.pdf)
- DEJMALOVÁ, L. (2015). Jak se začínající vysokoškoláci adaptují na vysokoškolské studium a jak ho organizují? *Sborník z XXIII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 16.–18. září 2015 v Plzni*. S. 525–531. Dostupné z: [http://www.capv.cz/images/sborniky/2015/CAPV15\\_Kad\\_Vyber.pdf](http://www.capv.cz/images/sborniky/2015/CAPV15_Kad_Vyber.pdf)
- DEJMALOVÁ, L. (2018). *Osobní organizace vysokoškolských studentů*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- ENTWISTLE, N. J. (2018). *Student learning and academic understanding: A research perspective with implications for teaching*. New York & London: Elsevier.
- EUROSTUDENT VI. *Základní výsledky šetření postojů a životních podmínek studentů vysokých škol v České republice*. (2016). Dostupné z [https://www.msmt.cz/uploads/odbor\\_30/TF/Analyticke\\_materialy/Eurostudent/E\\_VI\\_zaverecna\\_zprava.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/TF/Analyticke_materialy/Eurostudent/E_VI_zaverecna_zprava.pdf)
- FIŠEROVÁ, L. (2018). Učební styly ve výuce jazyků: přehled a vývoj v perspektivě celoživotního učení. *CASALC Review, 8* (2), 5–20.
- LOJOVÁ, G., & VLČKOVÁ, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- KASÍKOVÁ, H. (2015). Didaktika vysoké školy a teorie učitelského vzdělávání jako zdroj jejího rozvoje. *AULA, 23*(1), 36–57.
- 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. Dostupné z: [http://www.capv.cz/images/sborniky/2015/CAPV15\\_Kad\\_Vyber.pdf](http://www.capv.cz/images/sborniky/2015/CAPV15_Kad_Vyber.pdf)
- KYNDT, E., DONCHE, V., TRIGWELL, K., & LINDLOM-YLÄNNA (eds.). (2017). *Higher Education Transitions. Theory and Research*. 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.
- 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.
- MIČÍNOVÁ, I. (2020). Supporting Development of Academic and Professional Identity in Undergraduates Through Learner Autonomy. In (eds.) *The Teacher's Role in Developing Learner Autonomy*. Candlin & Mynard Epublishing.
- MIČÍNOVÁ, I. (2019). Improving Student Academic Presentation Skills in English Through Classroom Peer Feedback – A Case Study in Higher Education Context. *Lingua academica 6* (séria Philologica). Bratislava: FF UK, Dostupné z [http://stella.uniba.sk/texty/Lingua\\_academica\\_6\\_2019.pdf](http://stella.uniba.sk/texty/Lingua_academica_6_2019.pdf)
- 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.
- 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.
- 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
- PROCHÁZKA, M., ŽLÁBKOVÁ, I., & STUCHLÍKOVÁ, I. (2014) Analýza pedagogické situace jako součást státních závěrečných zkoušek učitelských oborů. *Pedagogický výzkum: Spojnice mezi teorií a praxí. Sborník*

z *XXII. konference České asociace pedagogického výzkumu 2014*. Dostupné z [http://www.capv.cz/images/sborniky/2014/CAPV14\\_Pro\\_Analy.pdf](http://www.capv.cz/images/sborniky/2014/CAPV14_Pro_Analy.pdf)

- SIKOROVÁ, Z., ČERVENKOVÁ, I. (2015). Využívání učebních materiálů a studijní zvyky vysokoškolských studentů. *Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu. Sborník z XXIII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 16.–18. září 2015 v Plzni*. Dostupné z: [http://www.capv.cz/images/sborniky/2015/CAPV15\\_Kad\\_Vyber.pdf](http://www.capv.cz/images/sborniky/2015/CAPV15_Kad_Vyber.pdf)
- ŠIMA, K. (2011). Boloňský proces – recenze současné kritické literatury. *AULA*, 19 (1).
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., SEDLÁČKOVÁ, J., ČEJKOVÁ, I., ŠMARDOVÁ, A., NOVOTNÝ, P., & ZOUNEK, J. (2016). Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia Paedagogica*, 21(1), 9–34.
- ŠMÍDOVÁ, M. (2019). Přejít ze střední na vysokou školu – perspektiva studentů 1. ročníků vysokých škol. *AULA*, (1–2).
- VÁŠUTOVÁ, M. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- 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

## Autorka

**Mgr. Ivana Mičínová**, Katedra cizích jazyků Vysoká škola obchodní v Praze

Je absolventkou FF UK, obor angličtina-čeština. Profesně se věnuje výuce angličtiny jako odborného a akademického cizího jazyka. Od roku 2013 působila v Jazykovém centru FF UK. Od roku 2018 působí na Katedře cizích jazyků VŠO, kde se věnuje výuce odborné angličtiny pro cestovní ruch, letový provoz a management. Od roku 2019 je studentkou doktorského studia pedagogiky na FF UK, kde dokončuje dizertační práci na téma přístupy k učení v prostředí seminární práce. V publikační činnosti se věnuje přesahům didaktiky cizích jazyků do akademických dovedností a vysokoškolské didaktiky obecně.