

Postoje k učení v prostředí seminární práce u studentů na českých vysokých školách ekonomického zaměření

Ivana Mičínová

Abstrakt

Přestože jsou seminární práce významnou součástí samostudia na vysoké škole, zdá se, že stojí na okraji oficiálního i badatelského zájmu. Cílem této kvalitativní studie je proto prozkoumat, jak studenti reflektují zpracování seminární práce a jaké postoje k učení zaujmají. Tematická analýza 19 polostrukturovaných rozhovorů se studenty českých vysokých škol ekonomického zaměření ukázala, že studenti vnímají jako smysluplnou takovou seminární práci, která má komplexní zadání, která řeší problémy praxe, na kterou dostanou konkrétní zpětnou vazbu a v níž mohou projevit svoji invenci. Taková zadání pak podporují u studentů hloubkový přístup k učení a ochotu vynaložit přiměřené úsilí na její zpracování. Naopak seminární práce s izolovanými teoretickými tématy podporuje povrchní přístup k učení, pokud není aktivně zapojena do výuky a pokud studenti nedostanou věcnou zpětnou vazbu.

Klíčová slova: hloubkový přístup k učení, povrchní přístup k učení, vysokoškolská pedagogika, zadání seminární práce, zpracování seminární práce, zpětná vazba.

Approaches to Learning of the Czech University Students of Business in Writing a Seminar Paper

Abstract

Although seminar papers and essays are an important part of self-study in higher education, they seem to be on the verge of official interest. Thus the aim of this qualitative study is to examine how students reflect on the writing of a paper and which approaches to learning they adopt. Thematic analysis of 19 semi-structured interviews with students of Czech universities doing a degree in economics showed that students perceive as meaningful a seminar paper that has a comprehensive assignment that solves problems of practice, to which they receive specific feedback and in which they can express their invention. Such assignments then support students' deep approach to learning. Conversely, seminar paper with isolated theoretical topics may support the use of a surface approach to learning if it is not actively integrated within the classroom practice as if students do not receive factual feedback.

Keywords: in-depth approach to learning, surface approach to learning, university pedagogy, assignment of a seminar paper, preparation of a seminar paper, feedback.

DOI: 10.5507/epd.2022.005

Úvod

Zpracování seminárních prací jako samostatné práce studenta je na vysoké škole nedílnou součástí práce v kurzu a součástí hodnocení. Účelem seminární práce je, aby studenti prokázali schopnost samostatného učení v kontextu tematizovaného úkolu písemné či ústní podoby (Vašutová, 2002). Především v prvním ročníku vysoké školy však mohou mít studenti nejasná očekávání, jak má seminární práce vypadat, aby byla přijata, a mohou používat nevhodné strategie učení (McEwan, 2017). Tyto nejasnosti mohou být zapříčiněny předchozími zkušenostmi ze střední školy a přechodem do vysokoškolského vzdělávání. (Kyndt et al., 2017; Šmídová, 2019). Studenti se pak uchylují k využití povrchového přístupu k učení a plní studijní úkoly s minimálním úsilím či se dopouštějí různých forem plagiátorství (Mareš, 1998). Tím promarnují příležitost, aby ke zpracování seminární práce využili hloubkový přístup k učení, který směřuje k plnému pochopení problému a jeho souvislostí (Noyens et al., 2017). Podle Baetena et al. (2010) jedině výuka orientovaná na studenta aktivizuje procesy učení a vede k podpoře hloubkového přístupu k učení. Seminární práce lze pak považovat za jeden z indikátorů didakticky vhodně promyšlené a dobře zorganizované výuky, která směřuje ke zlepšování kvality učení a spokojenosti se studiem.

Přestože jsou seminární práce významnou součástí samostudia a přípravy na zpracování závěrečné kvalifikační práce, zdá se, že stojí na pokraji zájmu. Studentské evaluace kvality výuky se jimi nezabývají a rovněž badatelsky zůstávají v českém prostředí nevyužity jako zdroj poznatků o tom, jak studenti přistupují ke zpracování seminární práce a jaká zadání považují za přínosná pro své učení (Mičínová, 2021). Tento nezájem není ojedinělým případem, protože, jak si všímá Kasíková (2015), domácí vysokoškolské pedagogice chybí empirické studie procesů výuky a učení.

Tato studie si proto klade za cíl prozkoumat detailněji přístupy k učení vysokoškolských studentů v prostředí zpracování seminární práce. Naši výzkumnou otázkou je, jaká zadání seminární práce považují studenti za smysluplné pro své učení a budoucí profesní uplatnění a jaké okolnosti ovlivňují jejich rozhodování, zda využijí hloubkový nebo povrchový přístup k učení.

1 Seminární práce a přístupy k učení

Analýzy písemných úkolů a esejí se staly jedním z prvních zdrojů poznatků o tom, jaké strategie při zpracování textu studenti používají (Entwistle, 2018). Na základě porovnání dvou odlišně zadáných úkolů identifikovali švédští psychologové Marton a Säljö (1976a, b) velmi protikladné přístupy k učení. Hloubkový přístup k učení usiluje o porozumění v potřebné hloubce a šíří problematiku, naopak povrchový přístup k učení se vyznačuje ulpíváním na zjevných faktech bez hledání příčin a souvislostí. Volbu konkrétní strategie ovlivňuje i faktor motivace (Entwistle & Ramsden, 1983). Biggs (1988) vidí manifestaci povrchového přístupu k učení v tom, že studenti chápou esej pouze jako nezbytný požadavek k získání hodnocení. Celek působí jako mozaika faktů a koláž myšlenek, z nichž není možné vyvodit věrohodné závěry. Naopak studenti s hloubkovým přístupem k učení přistupují k úkolu se záměrem dozvědět se více. V takových esejích je možné najít osobní přínos autora, zaujetí pro téma, potřebu objevovat problémy a nacházet řešení.

Hounsel chápe studentský esej nejen nástroj hodnocení, ale i příležitost k učení. Podle něj však účely, kvůli nimž jsou eseje zadávány, spolu „nesnadno koexistují“ (1997, s. 107). Pokud je jejich účelem sumativní hodnocení, studenti se mohou ocitnout v zajetí dvou protichůdných tendencí. Jednou je získat co nejlepší známku, druhou je osobní potřeba porozumět danému problému co nehlouběji, což limituje prostředí seminární práce či eseje jako prostředku učení. Podle Readové et al. (2010) studenti tápou i v tom, jaká jsou očekávání učitelů a jak je mají adekvátně naplnit.

Nedostatky ve studentských textech však mohou pramenit i z obtíží, které jsou způsobeny samotnými procesy psaní, které vyžadují dlouhodobý nácvik a poskytování průběžné zpětné vazby (Lavelle, 1993; Lavelle & Zuercher, 2001). Nemusejí tedy nutně souviset s přístupem k učení. Na druhou stranu eseje mohou sloužit jako „zvětšovací sklo“,

kteří je zviditelňuje (McEwan (2017, s. 511). Z podstaty psaní jako specifické dovednosti ovlivňuje výsledek i vliv přesvědčení studentů o svých schopnostech. 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 (Prat-Sala & Redford, 2010). Přehnaná pozornost, která se věnuje formálním náležitostem psaní, nejasné představy o smyslu eseje spolu s nedostatkem neformální formativní zpětné vazby zapříchují, že se studenti více uchylují k povrchovým strategiím učení (Delahunt et al., 2012). V této souvislosti se jeví jako praktické řešení propojení písemné seminární práce s její ústní prezentací jako formy poskytování okamžité a konkrétní zpětné vazby (Murillo-Zamorano a Montanero, 2018). Tomsett a Shaw (2014) však konstatují, že takový formát výuky nemusí nutně vést ke spokojenosti studentů. Právě naopak může být zdrojem nudy, pasivity a pocitu ztráty času u studentů, kteří prezentace svých vrstevníků sledují.

Obecně vyšší spokojenost se zpracováním seminárních prací nacházíme ve vyšších ročnících studia, kdy seminární práce nabývají podobu projektů. Studenti považují zpracování projektu za přínosnější než přednášky nebo studium odborných textů, protože jim pomáhá lépe pochopit učivo, propojit ho s praxí a rozvíjet profesní dovednosti (Helms, 2014). Kvalitu seminární práce ovlivňuje v neposlední řadě i vnímání hodnoty, která je jí přisuzována (Williams, 1979). Motivace ke splnění úkolu je závislá na poměru získaného přínosu a nákladů, které je třeba vynaložit na jeho splnění (Eccles & Wigfield, 2002). Mezi pozitivní faktory, které zvyšují očekávání zisků, je například příslib osvojení znalostí nebo dovedností, které lze uplatnit na trhu práce, jako jsou prezentační dovednosti a týmová spolupráce, které zvyšují hodnotu úkolu a ospravedlňují množství vynaložené práce.

Pokud zadání seminární práce neposkytuje příležitosti pro osvojování využitelných znalostí, studenti s povrchovým přístupem k učení se mohou uchýlovat k různým praktikám plagiátorství (Curtis & Tremayne, 2019; Walker, 2010). Sowell (2018), ale i Kožaríková a Kaščíková (2020) doporučují aktivně předcházet plagiátorství stanovováním takových témat pro seminární práce, která nelze snadno opisovat od jiných autorů nebo kompilovat prostřednictvím notoricky známé literatury. Pokud se budou nabízet témata, která jsou ojedinělá, protože se zaměřují na řešení konkrétního problému ve firemní praxi nebo ekonomice, omezí tím reálné možnosti kompilování zdrojů a plagiátorství. Navíc se tím vytvoří aktivizující učební situace, která podporuje cíle učení vyššího řádu orientované na analytické a aplikační dovednosti, řešení problémů a kreativní přístup ke zpracování úkolu.

2 Metody výzkumu

Tato studie využívá popisně-explorativní kvalitativní metodologii, konkrétně tematickou analýzu polostrukturovaných rozhovorů (Hendl, 2016; Maguire & Delahunt, 2017) založenou na fenomenografickém přístupu (Marton, 1983) s ambicí interpretovat subjektivní zkušenosti studentů v rámci modelů přístupů k učení v prostředí vysokých škol, jak jsou po mnohé dekády rozvíjeny Biggsem (Biggs & Tang, 2011), Entwistlem (2018), Vermuntem (Vermunt & Vermetten, 2004) a mnohými další badateli (Gijbels et al., 2014, souhrnně Vermunt & Donche, 2017).

Vzorek výzkumu zahrnuje 19 účastníků, z toho 12 studentek a 7 studentů prezenčního studia z 6 českých vysokých škol s ekonomickým zaměřením, jak centrálních (z toho jedné soukromé), tak regionálních. Respondenti byli osloveni přes své vyučující metodou sněhové koule. Rozhovory probíhaly od prosince 2020 do července 2021. Rozsah přepsaných rozhovorů činí téměř 30 000 slov. Celkem bylo v době probíhajícího výzkumu 9 účastníků studenty bakalářského studia a 10 magisterského studia. 8 studentů můžeme charakterizovat jako netradiční studenty (Brücknerová et al, 2020) kvůli věku nebo přestávce ve studiu. Charakter vzorku tak zajistil, že bylo možné porovnat zkušenosti z ranější fáze studia s vyspělými studenty, pokud jde o studijní a pracovní zkušenosti. Pro zajištění lepšího porozumění realitě, o které studenti vypovídají, byly též sesbírány vzorky jejich seminárních prací, které posloužily k zajištění správné interpretace výpovědí, ale i ověření důvěryhodnosti.

Tato studie je dílčí částí širšího výzkumu zpracování seminárních prací na vysoké škole. Cílem další části výzkumu je prozkoumat, jaké výukové strategie volí učitelé při využívání seminárních prací ve výuce. Srovnáním analýz rozhovorů s učiteli a studenty chceme následně identifikovat výukové strategie, které podporují hloubkové přístupy k učení a které brání využívání povrchových přístupů k učení.

3 Výsledky a interpretace

Studenti mohou mít na začátku vlažné, až negativní postoje ke zpracování seminární práce. Přesto jsou schopni reflektovat užitečnost úkolu podobně, jak to popisuje Milan (1/Mgr/S)¹: „... *ne že bych na tom pracoval rád, nebo že by mě to vyložene bavilo, ale beru to jako nutnou součást toho studia,*“ protože „*studium není vyložene 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 takový úkol nemá být zpracovaný jako „*něco, co člověk jenom opisuje, ale jde o to umět podat tu myšlenku a zapojit i to, co člověk z toho příslušného*

¹ Označení účastníků rozhovorů využívá následující zkratky pro popis fáze a charakteristiku studia. Číslo označuje ročník, zkratka Bc bakalářské studium, Mgr magisterské. S označuje soukromou vysokou školu, V veřejnou. N je označení netradičního studenta.

oboru zná.“ Tato výpověď předznamenává, že postoj studentů ovlivňuje, zda zadání uspokojuje potřebu uplatnit širší znalosti, aby měla seminární práce vyšší hodnotu, kvůli níž se vyplatí do ní investovat nemalé úsilí.

3.1 Smysluplnost zadání

Pokud je úkolem pouze téma přepracovat z několika relativně snadno dostupných zdrojů, zadání ztrácí na přitažlivosti a smysluplnosti. Chybí tu prvek zajímavosti, novosti, náročnosti, kognitivní nejistoty a příležitost osvědčit své schopnosti. Podle Richarda (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 svoji iniciativou možnost něco v té práci vytvořit konstruktivního. To si myslím, že to v člověku nic, vůbec nic nezanechá. Člověk to jako přetrpí, tu práci odevzdá, přepíše, ale asi to nemá žádnou výpovědní hodnotu, ani to nevyžaduje od člověka žádnou vlastní iniciativu nic, nic.“

Formalismus. 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.“ Tato výpověď upozorňuje, že studenti pečlivě sledují, jestli není studium jenom formálním úkonem, kde stačí plnit jednotlivé aktivity k dosažení hodnocení. Například Honza (1/Mgr/V/N) je přesvědčen, že se zbytečná 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.“ Studenti vidí problém i v nejasném způsobu komunikace cílů seminární práce, který může působit jako projev formalismu. „Vesměs je to tak, že dostaneme téma – a dělejte si s tím, jako co chcete.“ Ondřej (2/Bc/V)

Komplexní zadání propojené s praxí. Naopak jiné typy zadání seminárních prací se setkávají u studentů s velmi pozitivním ohlasem. Štěpánka (1/Mgr/V) vidí značný přínos projektové seminární práce v propojení poznatků z různých předmětů a vytváření vlastních výstupů pro reálné situace z praxe. „Tady mi to jako dávalo takový 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 [podobné analýzy], tak vy jim v podstatě dáte jenom tenhle výstup a oni si do toho zadají ta svá potřebná čísla.“ Z takového zadání seminární práce se pak stává završení osvojování učiva, dochází k hlubšímu porozumění nejen obsahu, ale i cílů učení a zvyšuje se pocit smysluplnosti práce, když studenti vnímají její oborové i profesní propojení.

Náročnost zadání. Pokud zadání obsahuje úkoly, které jsou kognitivně náročné, kde studenti musejí propojovat poznatky komplexním způsobem a kde nestačí zpracovat izolované téma, studenti si uvědomují, jaký pokrok učinili v oblastech, jako je samostatné uvažování a kritické myšlení. Jak studenti porovnávají různá zadání a příležitosti pro

učení, doložíme na sdělení Dity (1/Mgr/V). „*Mali sme si vybrať tému, ktorá súvisí s niečím, čo je aktuálne, a jednoducho 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 porovnává seminární práci zadanou jako jednotlivé izolované téma s předchozí zkušeností analytické práce. Největší rozdíl vnímá v míře **vlastní aktivity a kreativity** při zpracování zadání. Takový úkol hodnotí také jako méně náročný, protože ho lze „*jednoducho spracovať*“, aniž by bylo zapotřebí vlastní invence. Zároveň tuto zkušenost nehodnotí hůře, pouze komentuje jinakost způsobů a procesů učení se poznatkům a jiné příležitosti pro rozvoj dovedností spíše akademického rázu.

I Štěpánka (1/Mgr/V) popisuje velmi intenzivní zkušenosti ze zpracování analýzy a jejího přínosu pro vlastní učení. „*Dalo mi to celkový pohľad na to, jak moc to je na sobě závislé, jak moc to ovlivňuje a jestli to vůbec ovlivňuje. Takže tady se přesně vidí, že si člověk může něco myslet, že to bude ovlivňovat, ale třeba to ani na to nemá takový jako vliv.*“ Štěpánčina výpověď ukazuje, že náročné zadání s prvky nejistoty vede u vyspělých studentů ke **zvyšování sebejistoty**, s jakou reflektují své omyly, protože je příležitostí pro uplatnění kritických postupů pro testování a vyhodnocování hypotéz. Se stoupající náročností problémů k řešení se zvyšuje i **vědomí sebeúčinnosti**, když si studenti uvědomují, jak rostou jejich schopnosti, zde 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.*“ **Aplikované zadání navázané na profesní praxi** pak může studenty nasměrovat i na jejich budoucí uplatnění v praxi, když 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.*“

Efektivní učení a hlubší porozumění. Přínos smysluplně a komplexně zadané seminární práce pro procvičení učiva a ověření si, nakolik student porozuměl předmětu v jeho šíři a hloubce, vysvětluje opět Štěpánka, která vyzdvihuje 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 potom vyšla tam 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 učním, které probíhá v rámci přednášky nebo výkladu, a učním, když píše seminární práci. „*Keď píšem tu seminárnu prácu, že to dokážem akoby viac do hlĺby pochopiť, a nemusím sa k tomu veľa krát vracat.*“

Důležitou okolností, která ovlivňuje postoj ke zpracování seminární práce, je i **prvek zábavnosti a pestrosti**, který oživuje procesy učení. Štěpánka sděluje zkušenosti z náročného týmového projektu, kdy její tým musel hledat řešení v situaci „*když implementujete v podstatě nějakou novou procesy do firmy... jak probíhají vlastně procesy zavádění*

nějakého produktu. Bylo to jako akční a my jsme se u toho i dost s týmem vyblbli.“ 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 testovat a navrhovat řešení.

Intenzivní prožívání. Jak vidíme, smysluplné zadání zvyšuje i 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 a zbydou po něm jenom pocity trpkosti. Naopak pozitivní intenzivní prožitky podporují hloubkový přístup ke studiu. Naopak tam, kde seminární práce nebyla z různých důvodů důležitá pro vlastní učení 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). Závěrem můžeme shrnout, že pokud se studenti setkají s náznaky zadání, 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.“*

3.2 Zpětná vazba

Významnou okolností, která ovlivňuje volbu postoje k učení, je kromě smysluplného zadání i zpětná vazba. O pozitivní zkušenosti se zpětnou vazbou hovoří mnoho studentů. Například Ilona (1/Mgr/V) zdůrazňuje význam **průběžné zpětné vazby**, která jí pomohla zlepšit kvalitu práce. *„Předtým 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.“*

Potřeba průběžného vyjasňování. Nedorozuměním při zadávání a organizaci seminární práce se někdy nedá zabránit, ale je třeba je vždy promptně vyjasnit. Jenže i tady někdy dojde k prodlení nebo absenci komunikace, na což studenti reagují s výčitkami. *„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 ke zklamání, ovlivňuje obsah a kvalitu zpracování seminární práce a může ohrozit postoj ke zpracování práce pro příště.

Předběžné schválení seminárního záměru. Úvodní nebo průběžné zjišťování, nakolik studenti porozuměli zadání, je obzvláště důležité pro rozsáhlé projekty, kdy později už není možné měnit zadání, jak si ho definovali studenti, což může vést opět ke značným komplikacím a pocitům frustrace. Tak to popisuje nejen 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 dělal průběžně ten semestr, pak už bylo strašně těžký 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."

Absence zpětné vazby. Tak jako studenti vyzdvihují přínos včasné a konkrétní zpětné vazby pro kvalitu zpracování seminární práce, stejně často připomínají, že v závěrečném hodnocení někdy postrádají konkrétní zpětnou vazbu, která by jim pomohla posoudit, nakolik porozuměli učivu a v čem by se mohli zlepšit. Klára (1/Mgr/V) popisuje podle ní běžnou praxi, kterou bere s jistou rezignací jako fakt: *„Vyučující nám třeba řekl, že jsme všichni dostali zápočet, a tím to bylo odbyté. Já to беру tak, že člověk něco udělat musí, aby dostal ten zápočet. Někdy nám to hodnotili i víc, třeba mi jednou řekla, že takhle to má vypadat a že jsem tam toho dala víc, než čekala. Tak to mi fakt udělalo radost, že to někdo jako ocenil... že si toho všimnul. Jenže když jsem tu prezentaci připravovala, tak jsem úplně nevěděla, co se čeká, že tam má jako být. Já se vždycky snažím udělat pro to maximum, co je v mých silách, protože nechci riskovat, že by to neprošlo. Ale ono nakonec asi všichni ten zápočet nějak dostanou, když se na to jako úplně nevyfláknou nebo to někde neopíšou, ale mně to nedá. Prostě bych se cejtila trapně."* Z tohoto sdělení vidíme, že absence nebo nedostatek konkrétní zpětné vazby, nejen finální, ale i průběžné, nakonec vyvolává představu, že seminární práce jsou jen formální povinností pro udělení hodnocení. V důsledku toho pak taková zkušenost může u některých studentů podporovat povrchní přístup k učení a vést k tvorbě kompilátů a plagiátů, místo aby dávala příležitost pro ověřování znalostí a rozvoj dovedností. Nakonec záleží zřejmě i na osobním založení konkrétního studenta, jak se k úkolu postaví, ale nedostatek zpětné vazby vnímají studenti, kteří směřují k hloubkovému přístupu k učení, jako zklamání, protože si uvědomují, že jim uniká příležitost ověřit si míru svého porozumění problematice.

Formalismus. Zpětná vazba musí být i dostatečně konkrétní a působit přesvědčivě, aby nepůsobila formálně. Jak uvádí studentka Diana (3/Bc/V): *„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 především formální náležitosti, aby se zbavil povinnosti zabývat se věcnou kontrolou, *„protože se dá čekat, že takovou chybu udělá každý."* Navíc je podstatné, jak je zpětná vazba formulována. Pokud je příliš obecná, studenti ji vnímají jako neefektivní, jak vysvětluje opět Diana. *„Tak si myslím, že to ani pořádně nečetl, jen to přeletěl. Jenže já bych potřebovala vědět, v čem dělám chyby, abych to mohla opravit."*

Na nebezpečí formalismu při poskytování zpětné vazby ve formě hodnocení známkou upozorňuje student Jakub (1/Mgr/V), když sděluje svou zkušenost. *„Na každou hodinu jsme měli zpracovat seminární práci o 2–3 stránkách. Dělal jsem to jenom proto, že jsem musel. Vyučující mi přišla, že si to ani nemohla číst, protože to hodnotila známkou výborně nebo velmi dobře, i když jsem to psal hodinu před odevzdáním. Ostatní na to měli stejný názor."* Z tohoto sdělení vidíme, že pro některé studenty je sumativní hodno-

cení nedostatečné, pokud nedostanou zároveň formativní hodnocení, což může vést k tendenci využívat nezdravé přístupy k učení, protože není dostatečně jasné, s jakým cílem jsou takové úkoly zadávány. **Absence formativního hodnocení** je pak prožívána jako zklamání, jak to popisuje 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, jakou přinese zpětnou vazbu, a tak může být ovlivnit, kolik úsilí student do práce vloží. Tato zkušenost ovlivní nakonec i celkový přístup k učení a ke studiu.

4 Diskuse

Jak jsme sledovali ve výpovědích studentů, postoj ke zpracování seminární práce, volbu přístupu k učení a množství úsilí ovlivňují nejvýrazněji dvě okolnosti: vnímání smysluplného zadání a poskytování včasné a konkrétní zpětné vazby. Charakter prožívání těchto zkušeností může do jisté míry ovlivnit rozhodnutí studenta, jak přistoupí ke zpracování úkolu a kolik času na něj vynaloží, vždy však ovlivní hodnocení této zkušenosti buď jako smysluplné, která přispívá k rozvoji učení, nebo jako méně přínosné až zbytečné, kde jsou příležitosti pro učení omezené.

Studenti především posuzují přínos seminární práce pro osvojování učiva a profesních dovedností. Osobně významným momentem je pro ně najít v seminární práci příležitost pro uplatnění své invence a dát do práce „*něco vlastního*“. Pokud je seminární práce a její zadání propojené s reálnými úkoly z jejich profesní praxe, pokud vyžaduje tvořivý přístup nebo zaujetí vlastního stanoviska, studenti považují její zpracování za přínosné pro učení a obdržení známky nebo zápočtu je až na druhém místě. V takovém případě přistupují k úkolu s větším zájmem a úsilím a o výsledcích své práce hovoří s hrdostí a sebejistotou. Zpracování komplexní seminární práce bývá velmi náročné na čas, 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 „*na vlastní pěst*“ vyzkouší i praktickou stránku profesního života. Takové studijní chování je v souladu s hloubkovým přístupem k učení.

Naopak seminární práce, která postrádá prvky kognitivní nejistoty, náročnosti, tvořivosti a zajímavosti pro profesní uplatnění, je pro studenty málo přínosná, protože se neposouvají ve svém učení. Čas, který musejí vynaložit na její zpracování, považují za promarněný a takovou práci označují za „*úkol pro úkol*.“ Nejčastěji jsme taková sdělení zaznamenali u seminárních prací na izolovaná teoretická témata, která lze zpracovat pomocí literární rešerše, nebo pokud studenti obdrželi zpětnou vazbu, která se týkala pouze formálních náležitostí.

Nejvýraznějším zdrojem zklamání při zpracovávání seminární práce je absence konkrétní zpětné vazby. Naopak studenti nejvíce oceňují, pokud dostávají průběžnou nebo finální zpětnou vazbu, aby si ověřili, nakolik porozuměli učivu a v čem by se mohli zlepšit. Pokud zpětná vazba chybí a práce končí „v šuplíku“ udělením sumativního hodnocení v podobě známky nebo zápočtu, studenti pochybují o významu vynaloženého úsilí. Nelze však tvrdit, že by to vždy ovlivnilo jejich motivaci zpracovat seminární práci s potřebným úsilím a kvalitou, protože ve hře je více faktorů, jako jsou osobní cíle a zájmy.

Lze však důvodně předpokládat, že opakující se absence formativního hodnocení může snižovat motivaci věnovat se úkolu s vyšším nasazením a ovlivní přístup ke zpracování seminární práce v budoucnosti. Naopak pokud student ví, že může očekávat konkrétní průběžnou i finální zpětnou vazbu, bude pravděpodobně vynakládat vyšší úsilí, protože jeho práci je přisuzována hodnota, která si zaslouží čas, pozornost a zájem. Jinými slovy, sumativní hodnocení je pro vyspělé studenty s hloubkovým přístupem k učení nedostatečnou formou ocenění jejich práce. U studentů s nezdravým přístupem k učení naopak absence zpětné vazby posiluje představu, že seminární práce jsou pouze formální úkoly, které stačí splnit s minimálním úsilím nebo prostřednictvím plagiátů. V našem vzorku jsme však zaznamenali pouze ojedinělé nezdravé strategie, které se vztahovaly ke konkrétním zadáním seminární práce, než že by odrážely celkový přístup k učení daného studenta, nebo se studenti vyjadřovali o strategiích svých spolužáků takzvaně z doslechu. Tato zjištění jsou v souladu s teoretickými i empirickými závěry studií uvedených v úvodu této práce.

Seminární práce je tedy nejen zrcadlem aktuálního studentova přístupu k učení, ale i koncepce výuky konkrétního učitele v konkrétním předmětu (Trigwell et al., 1999). Konkrétní seminární práce odráží nejen stav rozvoje odborných i akademických dovedností, osobní zájmy a motivaci k učení, individuální charakteristiky studenta a vnímání sebeúčinnosti, ale je i subjektivní reakcí na konkrétní zadání seminární práce. 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 využili svůj kreativní potenciál a nechali zaznít svůj názor. Volbě povrchového přístupu k učení nebo nezdravých strategií zpracování seminární práce by bylo možné zamezit didaktickými prostředky, například změnou charakteru a formy zadání seminární práce nebo poskytováním konkrétní zpětné vazby v potřebné frekvenci a míře (McCallum & Milner, 2021).

Výsledky našeho výzkumu chápeme jako dílčí a orientační, přestože výpovědi studentů velmi konzistentně vypovídají o potřebě smysluplného zadání seminární práce a zpětné vazby. Hodnověrnost mnohých sdělení byla podpořena triangulací dat (Švaříček & Šedřová, 2014), protože se podařilo zajistit několik skupinek účastníků, kteří reflektují zkušenosti se zpracováním stejného zadání seminární práce v průběhu svého studia. Nedostatkem výzkumu, který vyplývá ze zvolené metody vzorkování na zákla-

dě dobrovolnosti, je menší zastoupení studentů prvních ročníků bakalářského studia. Jedním z důvodů může být i to, že se seminární práce příliš nevyužívají, jak bylo zjištěno v některých rozhovorech, protože učitelé preferují metodu krátkých úkolů. Na druhou stranu byl tento nedostatek kompenzován dotazováním na zkušenosti z průběhu studia s výhradou, že delší časová vzdálenost mohla ovlivnit vybavování si množství detailů, které se týkaly zpracování konkrétní seminární práce. Druhým nedostatkem je nízké zastoupení studentů s nezdravými strategiemi, které nabývaly v našem vzorku pouze dílčího charakteru u zpracování seminární práce, která byla považována za méně přínosnou. K zapojení studentů s rozmanitějšími přístupy k učení by bylo zapotřebí jiné metody výzkumu, například ohniskové skupiny v rámci oborové výuky.

K přesnějšímu porozumění problematice zpracování seminárních prací na vysoké škole by bylo rovněž žádoucí prozkoumat i typy seminárních prací a způsoby jejich zadávání samotnými učiteli, a navázat na zjištění, které přinesla studie Šedové a kol. (2016) k odlišným pojetím výuky u na vysoké škole.

Samostatnou otázkou k dalšímu prozkoumání pak zůstávají efektivní formy poskytování formativního a sumativního hodnocení seminární práce a způsoby, jakým na ně studenti reagují. Stejně tak přínosné by byly evaluace konkrétní práce v kurzu s využitím různých formátů seminární práce. Tato poznání by přispěla k lepšímu porozumění aplikace obecných didaktických zásad při zadávání seminárních prací a jejich vhodném zapojování do výuky s cílem zvýšit kvalitu vysokoškolského vzdělávání.

Závěr

Výsledky této studie ukázaly, že studenti vnímají velmi citlivě smysluplnost zadání seminární práce. Ne vždy to ovlivní množství úsilí, které práci věnují, ale vždy to ovlivní prožívání zkušenosti ze zpracování seminární práce. Za smysluplné zadání je považováno takové, kdy si studenti prakticky osvojují učivo v jeho komplexní spíše než izolované podobě, které je provázané s reálnými problémy praxe a s hledáním konkrétních řešení, při nichž mohou studenti osvědčit své znalosti, rozvíjet profesní dovednosti a přinášet vlastní řešení. Zadání musí být přiměřeně náročné, aby stimulovalo kognitivní schopnosti, ale studenti ocení i rozvoj měkkých dovedností při prezentaci seminární práce nebo sociálních a komunikačních dovedností z týmové spolupráce. Podmínkou pozitivního vnímání zpracování seminární práce je i dostatečná a konkrétní zpětná vazba. Seminární práce, které jsou zadávány z formálních důvodů, které nejsou dostatečně kognitivně stimulující a na které nedostanou studenti konkrétní zpětnou vazbu, jsou považovány za zbytečný „úkol pro úkol“. Tyto výsledky jsou v souladu s modely hloubkového a povrchového přístupu k učení a empirickými výzkumy, které se zabývají jejich projev v prostředí seminární práce.

Literatura

- 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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>
- Biggs, J., B. (1988). Approaches to Learning and to Essay Writing. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Springer Science and Business Media.
- Biggs, J., B., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Fourth edition. Open University Press.
- Curtis, G., J., & Tremayne, K. (2019). Is plagiarism really on the rise? Results from four 5-yearly surveys. *Studies in Higher Education*, 45(1), 1816–1826. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1707792>
- 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. <http://eprints.teachingandlearning.ie/2166/1/Delahunt%20et%20al%202012.pdf>
- Eccles, J., C., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–32.
- Entwistle, N., J. (2018). *Student learning and academic understanding: A research perspective with implications for teaching*. New York & London: Elsevier.
- Entwistle, N., J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Gijbels, D., Donche, V., Richardson, J., T., E., & Vermunt, J., D. (Eds.). (2014). *Learning patterns in higher education*. London: Routledge.
- Helms, M., M. (2014). Conscientious Consumerism Project in an Undergraduate Quality Management Class. *Decision Sciences. Journal for Innovative Education*, 12(1), 21–31. <https://doi.org/10.1111/dsj.12022>
- Hendl, J. (2016). Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Portál.
- Hounsell, D. (1997). Contrasting Conceptions of Essay-Writing. In R. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.). *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. Scottish Academic Press.
- Kasíková, H. (2015). Didaktika vysoké školy a teorie učitelského vzdělávání jako zdroj jejího rozvoje. *AULA*, 23(1), 36–57.
- Kožariková, H. & Kaščáková, E. (2020). Eliminácia plagiátorstva z projektových prác študentov. *CASALC Review*, 10(1), 166–177. <https://doi.org/10.5817/CASALC2020-1-13>
- Kyndt, E., Donche, V., Trigwell, K., & Lindlom-Ylännä, S. (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), 489–499. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01073.x>
- Lavelle, E. & Zuercher, N. (2001). The writing approaches of university students. *Higher Education* 42(3), 373–391, <https://doi.org/10.1023/A:1017967314724>.
- 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*, 8(3), 3351–33514.
- Marton, F. (1986). Phenomenography—A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28–49.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning – I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- 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, <https://doi.org/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.
- Mičinová, I. (2021). Prístupy ke studiu u studentů českých vysokých škol – Přehledová studie současného pedagogického výzkumu. *CASALC Review*, 11(1), 144–159.
- 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.
- Prat-Sala, M. & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 283–305. DOI: 10.1348/000709909X480563.
- 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.
- Sowell, J. (2018). Beyond the Plagiarism Checker: Helping Nonnative English Speakers (NNEs) Avoid Plagiarism. *English Teaching Forum*, 56(2), 2–15.
- Šedová, K., Švaříček, R., Sedláčková, J., Čejková, I., Šmardová, A., Novotný, P., & Zounek, J. (2016). Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia Paedagogica*, 27(1), 9–34.
- Švaříček, R. & K. Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Šmídová, M. (2019). Přejít ze střední na vysokou školu – perspektiva studentů 1. ročníků vysokých škol. *AULA*, 17(1–2), 73–85.
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- 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, <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9414-6>.
- 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), 89–108.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37, 57–70, <https://doi.org/10.1023/A:1003548313194>.
- 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.
- Williams, O., E. (1979). Transaction-cost economics: The governance of contractual relations. *The Journal of Law & Economics*, 22, 233–261, <https://doi.org/10.1086/46694>.

Kontakt:

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

Mgr. Ivana Mičinová se věnuje na Vysoké škole obchodní v Praze výuce odborné angličtiny a profesních dovedností. V minulosti působila v Jazykovém centru Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. V současnosti dokončuje doktorské studium pedagogiky rovněž na FF UK. Ve své dizertační práci zkoumá přístupy k učení v prostředí seminární práce. V publikační činnosti se dlouhodobě věnuje přesahům didaktiky cizích jazyků do akademických dovedností a vysokoškolské didaktiky obecně. Je rovněž členkou redakční rady vědeckého časopisu *CASALC Review*.