



Zadávání seminární práce na vysoké škole a přístupy k učení

IVANA MIČINOVÁ

Abstrakt: *Cíl* – Tato studie využívající kvalitativní design výzkumu si klade za cíl identifikovat výukové praktiky při zadávání seminární práce na vysoké škole, které podporují u studentů hloubkové přístupy učení.

Metodologie – Tématická analýza 23 hloubkových rozhovorů s učiteli vysokých škol ekonomického zaměření zkoumala výukové praktiky týkající se zadávání seminární práce z hlediska přístupu studentů ke zpracování seminární práce, volby množství úsilí a sledování hloubky porozumění zadání tématu.

Výsledky – Výsledky naznačují, že učitelům se pro podporu hloubkového přístupu k učení osvědčují zadání seminární práce, která jsou učiteli vnímána jako smysluplná, přiměřeně náročná, komplexní, autentická, propojená s praxí, nabízející bohaté příležitosti pro poskytování neformální, včasné a konkrétní zpětné vazby a rozvíjející profesní a osobní kompetence. Naopak zadání v podobě opakujících se a izolovaných témat, která nejsou zapojena do výuky, vyvolávají dojem snadnosti a formalismu, nevedou k očekávaným výsledkům učení a podporují využívání nečestných praktik při zpracování seminární práce.

Závěry – Zadání seminární práce, která řeší konkrétní a aktuální problémy praxe nebo jinak zvyšují hodnotu zadaného úkolu formováním odborných dovedností, vedou k větší spokojenosti učitelů s realizovanou výukou, protože podporují hloubkový přístup k učení. Výsledky výzkumu lze považovat za příspěvek k prohlubování pedagogické kompetence učitelů na vysokých školách, který vychází z vědecky reflektované a na důkazech založené praxe.

Klíčová slova: *autentičnost úkolu, formalismus, přístupy k učení, vysokoškolská pedagogika, nečestné praktiky, výukové praktiky, zadání seminární práce*

Úvod

Přestože seminární práce tvoří značný podíl studia na vysoké škole, McEwan (2017) upozorňuje, že se výzkum zaměřuje převážně na jejich textové a žánrové nedostatky nebo na problematiku plagiátorství (Wal-

ker, 1998). Toto platí především pro seminární práce popisného charakteru, například referáty, nebo argumentačního charakteru, jako jsou eseje. Naopak existuje značné množství opět zahraničních studií, které se zaměřují na zkoumání výukových praktik při zadávání projektové seminární práce

a její organizace s cílem připravit co nejefektivnější prostředí pro osvojování poznatků a formování profesních kompetencí (souhrnně Guo et al., 2020).

Prozatím však neexistuje širší studie, a to nejenom v českém prostředí, která by zkoumala názory vysokoškolských pedagogů na využívání seminární práce na vysoké škole a reflektovala jejich praktiky. Náš výzkum se zaměřuje na analýzu pedagogické praxe s cílem zjistit, jaké praktiky zadávání seminární práce se osvědčují vysokoškolským učitelům na podporu hloubkového přístupu k učení a jakými praktikami brání formálnímu plnění úkolu a nečestným praktikám při zpracování seminární práce.

Za užší oblast vysokoškolského vzdělávání jsme si zvolili ekonomické obory, abychom mohli přesněji vyhodnotit a interpretovat výsledky výzkumu. Podle Trowlera (2012) mají totiž akademické disciplíny vlastní kulturu a od jiných se odlišují hodnotami, přesvědčeními a praktikami. Především odlišné praktiky se promítají do oborově specifických přístupů k výuce, strategií a metod výuky a výukových praktik. Druhým důvodem pro zúžení pole zkoumání vysokoškolského vzdělávání na ekonomické obory je bohatost empirického výzkumu, který reflektuje pedagogickou praxi a nachází vztahy mezi dosahovanými výsledky učení, výukovou praxí a přístupy k učení. Třetí důvod, ryze praktický, vychází z afiliace autorky studie, která

umožňuje hlubší vhled do problematiky ekonomicky zaměřeného vzdělávání.

Při vyhodnocování obsahu rozhodnutí s učiteli a jejich názorů na zadávání seminární práce jsme využili především teoretický rámec přístupů k učení, které souhrnně popsal Mareš (1998). Vzhledem k široce rozvětvené problematice zadávání seminární práce bylo nutné přihlížet i k teoriím motivace (např. Eccles & Wigfield, 2002), zpětné vazby (Evans, 2013), autentičnosti učebního úkolu (Herrington, 2005) a angažovanosti, tj. aktivního zapojení studentů do výuky (Saeed & Zyngier, 2012).

Současná popisně-explorativní studie využívající kvalitativní design výzkumu je příspěvkem k problematice přístupů k učení na vysoké škole, kterým se český pedagogický výzkum věnuje sporadicky (více k tomu přehledová studie Mičínová, 2021). Výsledky tematické analýzy rozhovorů s vysokoškolskými učiteli jsou rovněž interpretovány v souladu s výsledky předchozí studie, která analyzovala přístupy k učení studentů vysokých škol ekonomického zaměření v rámci zpracování seminární práce (Mičínová, 2022a,b). Výsledky výzkumu lze považovat za příspěvek k prohlubování pedagogické kompetence učitelů na vysokých školách, který vychází z vědecky reflektované a na důkazech založené praxe, jež podporuje efektivní učení a prevenci neetického chování studentů při plnění akademických úkolů.



DEFINIČNÍ RÁMCE ZÁKLADNÍCH POJMŮ VÝZKUMU

Přístupy k učení na vysoké škole

Přístup k učení je v souladu s níže uvedenou literaturou definován jako pojem, který zahrnuje volbu strategií učení pod vlivem motivace k učení a mnohačetných okolností studia a učení. Za strategie učení se pak označuje studijní chování a postupy většího rozsahu vedoucí k dosažení požadovaného výsledku učení na základě rozhodovací sekvence učící se osoby (Vašutová, 2002). Nejde o přímé kognitivní či metakognitivní strategie sloužící k osvojování učiva, ale o specifické socio-afektivní strategie, které zahrnují: 1. přístup studenta ke zpracování úkolu, 2. volbu množství úsilí a 3. sledování hloubky porozumění. Tyto tři dimenze určují, jaký typ přístupu k učení převažuje v konkrétní učební situaci.

Empirické výzkumy (např. souhrnně Biggs & Tang, 2011; Entwistle, 2018), které se zabývají didaktickými možnostmi zvyšování kvality výuky na vysokých školách a dosahování požadovaných výsledků učení, zpravidla odlišují dva základní přístupy k učení. Povrchový přístup k učení (*surface approach to learning*) je veden primárně snahou studenta získat hodnocení předmětu, aniž by se snažil porozumět souvislostem a důsledkům osvojovaného učiva. Naopak hlubkový přístup k učení (*deep approach to learning*) je veden zájmem porozumět danému oboru do potřebné šíře i hloub-

ky, aplikovat poznatky na reálné problémy praxe a rozvíjet profesně relevantní dovednosti. Studenti s tímto přístupem jsou ochotni vynakládat na studium potřebné množství času a úsilí.

Někteří autoři (např. Tait & Entwistle, 1996) odlišují ještě nezdravý přístup k učení, který se vyznačuje značnou mírou pasivity. Studenti se spoléhají na šťastnou náhodu při skládání studijních povinností nebo je odkládají na příhodnější dobu. Někteří neváhají využívat nečestné praktiky při plnění povinností, aniž by si uvědomovali neetičnost svého chování (Walker, 1998).

Přístupy k učení v kontextu českého pedagogického výzkumu

Jak jsme již konstatovali v úvodu, problematice přístupů k učení a šířeji studijnímu chování na vysoké škole se věnuje v českém kontextu empirického výzkumu ve srovnání s množstvím zahraničních studií jen malá pozornost. Přestože Jiří Mareš vydal již v roce 1998 přehledovou publikaci *Styly učení u žáků a studentů*, v níž shrnul výsledky zahraničních výzkumů k přístupům učení a stylům učení, dopad této problematiky rezonoval u nás pouze v rovině stylů učení zaměřených na žáky základních škol. Například Lojová a Vlčková (2011) se důkladně zabývaly aplikací zahraničních teorií na oblast výuky cizích jazyků. Později se však objevily pochybnosti o významu teorie stylů učení a jejich vlivu na výsledky učení (Vlčková & Bradová, 2014).

Šířeji však můžeme zaznamenat snahy jednotlivých autorů o hlubší poznání aspektů vysokoškolského studia a výuky.¹ Například Dejmalová (2018) zkoumala studijní chování na FF ZČU a zjistila, že pro část studentů „zaujímá vysokoškolské studium stále menší prostor ve prospěch ekonomické aktivity, osobních zájmů a volnočasových aktivit“ (s. 68). Výsledky kvantitativně-kvalitativního výzkumu získané analýzou studijních plánů, dotazníků a rozhovorů se studenty dále ukázaly, že nároky na samostudium a jeho formy se značně liší podle oborů a tyto rozdíly jsou podchyceny i ve studijních plánech.

Dejmalová (2015) se rovněž zaměřila na adaptaci studentů na podmínky vysokoškolského studia. Na základě výsledků ankety mezi studenty a analýzy snímků studijního týdne vidí jako riziko, které ohrožuje úspěšnost studia, absenci průběžné kontroly studia, značný podíl samostudia v prvním ročníku a nepřipravenost nebo neochotu studentů přizpůsobit dosavadní studijní návyky ze střední školy nárokům vysokoškolského studia.

Na přístupy k učení se zaměřují Sikorová a Červenková (2015), které testovaly přístupy k učení u 299 studentů učitelských oborů Pedagogické

a Přírodovědecké fakulty Ostravské univerzity. Zajímalo je, jaké materiály studenti používají k přípravě na zápochty a zkoušky. Výsledky upozorňují, že studentům převážně 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.

Problematikou výukových materiálů se zabýval i Klement (2015). Na základě výzkumu u 170 studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého s využitím metody sémantického diferenciálu došel ke zjištění, že většina studentů preferuje obrazovou informaci (obrázky, grafy a videa) před textovou podobou (učebnice, skripta, monografie, poznámky). Naopak přednášku a diskusi studenti výrazně preferují před studiem prostřednictvím e-textů. Za nejsnadnější formu učení považují mluvené slovo (např. přednáška), jako nejobtížnější se jim jeví jednoznačně samostudium.²

¹ Excerpované články pocházejí z rešerše časopisů: *Aula*, *Orbis Scholae*, *Pedagogika*, *Pedagogická orientace* a *Studia paedagogica* od roku 2010 do roku 2024. 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, které pocházejí od českých autorů.

² Zda do samostudia zahrnul Klement i zpracování seminární práce, nebylo uvedeno.



Konkrétní proměnu obsahu státní zkoušky z pedagogiky a psychologie na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity, která oproti minulosti obsahuje i analýzu pedagogické situace, vyhodnotila studie Procházky et al. (2014). Kromě testování teoretických znalostí navrhl autorský tým rozšířit zajištění kontroly porozumění učivu prostřednictvím kazuistiky. Nejsnadnější se studentům jeví popis stavu a vstupní reflexe, velmi obtížné je aplikovat teorii na pedagogickou situaci a analyzovat ji pomocí příslušného modelu. Autoři diskutují příčiny těchto výsledků a naznačují, že je třeba zkoumat, nakolik jsou problémově orientované úkoly součástí samotné výuky.

Výsledky učení promítnuté do závěrečných kvalifikačních prací se staly tématem kolektivu, který hodnotil kvalitu diplomových prací programů veřejné politiky (Mouralová et al., 2015). Výsledky ukazují, že se výsledky liší ambicí studenta přinést vlastní poznatky, množstvím úsilí a hloubkou analýzy. Především diplomové práce napsané jako nezbytný požadavek na ukončení studia jsou příkladem povrchního přístupu k učení. Téma, cíle a metodologie jsou 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.

Z tohoto přehledu českého pedagogického výzkumu je zřejmé, že předkládané výsledky obsahují významná sdělení z pedagogické praxe, která mo-

hou zkvalitnit procesy výuky na vysoké škole. Bohužel zůstávají spíše jako fragmenty než souvislý proud výzkumu, který by mohl vést ke zkvalitnění vzdělávání na vysokých školách.

Vztah přístupů k učení a přístupů k výuce

Mnozí badatelé (např. Trigwell et al., 1999; Baeten et al., 2010) upozorňují, že se přístupy k učení formují pod vlivem převládajících přístupů k výuce, které buď vedou k preferenci pamětního osvojování učiva, nebo podporují komplexní osvojování oborových znalostí a profesních dovedností prostřednictvím interaktivních, na studenta zaměřených metod výuky (Cho & Brown, 2013). Proto například Trigwell et al. (1999) uvažují o tom, že stejně jako se formují různé přístupy k učení u studentů, existují i relativně ustálené přístupy k výuce.

Podle Biggse a Tangové (2011) vytvářejí přístupy k výuce a přístupy k učení vztah, který může být jak konstruktivní, tak destruktivní. Konstruktivní vztah (*constructed alignment*) je takový, při němž výukové metody přispívají k rozvoji efektivních strategií učení a napomáhají zvládat nároky studia. Destruktivní vztah nastává, když konkrétní typ výuky vnucuje studentům strategie učení, na které nejsou připraveni nebo které pro ně nejsou efektivní anebo je za efektivní nepovažují.

Z těchto důvodů je nutné klást si otázku, jaký přístup k výuce a jaké vý-



ukové praktiky při zadávání seminární práce motivují studenty k vynakládání potřebného úsilí při osvojování poznatků a učení obecně a jaké brání nečestným praktikám při získávání hodnocení a využívání povrchového přístupu k učení.

Seminární práce a její typy

Seminární práce jako výsledek samostatného učení studenta tvoří výraznou část seminářů nebo cvičení jako svébytných forem výuky vycházejících zpravidla z přednášky. Účelem seminární práce je, aby studenti prokázali schopnost samostatného učení v kontextu tematizovaného úkolu písemné či ústní podoby (Vašutová, 2002). Přesnější definice a obsah pojmu seminární práce však v literatuře chybí, včetně *Andragogického slovníku* (Průcha & Veteška, 2014). Pro účely této studie jsme Vašutové definici *referátu* přejali pro pojem *seminární práce*, který považujeme za nadřazený pojem. Porozumění tomuto pojmu jsme ověřovali při rozhovorech s účastníky výzkumu a nenalezli jsme ve zkoumané pedagogické praxi případ, kdy by toto označení působilo zásadní nejasnosti. Zdá se, že pro ukotvení pojmu jsou zásadní společné rysy všech typů seminární práce, tj. samostatná práce studenta, podíl práce mimo výuku, způsob odevzdávání a prezentace, časový rámec a návaznost na hodnocení. Proto navrhujeme pod seminární práci podřadit pojem *projekt* – a to

i s výhradou, že jde o rozsáhlejší množství práce a zpravidla zahrnuje týmové zpracování.

Vzhledem k tomu, že v literární rešerši využíváme množství anglosaských zdrojů, jsme si vědomi, že typologie seminárních prací vychází z kulturního kontextu a zvyklostí daného vzdělávacího systému. Jak uvádí McEwan (2017), například esej v anglosaském prostředí má závaznou strukturu a nároky na argumentační dovednosti, práce s fakty nebo údaji je pak velmi přísně posuzována. V prostředí českého vysokoškolského systému, alespoň v kontextu ekonomických oborů, se zdá podle našeho dostupného vzorku, že učitelé přebírají anglosaskou terminologii a ve svých výpovědích odlišují esej jako argumentační žánr, kde autor zaujímá jasné stanovisko k problému, od referátu, který je spíše popisným přehledem dané problematiky.

Z výpovědí učitelů jsme excerpovali i další typy seminárních prací do této studie. Rešerše nebo přehledová studie má za úkol poskytnout přehled zjištění a výsledků výzkumu podle stanoveného zadání. Analýzou se rozumí podrobné prozkoumání, rozbor a vyhodnocení určitého problému, jevu nebo situace. Nejvýznamnější součástí práce je pak takzvaná SWOT analýza. Dalším typem seminární práce v ekonomickém vzdělávání je případová studie jako detailní rozbor konkrétního případu, který lze zobecnit a porovnávat



s jinými. Charakteristickým rysem případové studie je její zakotvenost v reálném kontextu a čase a výrazný podíl všech aktérů, kteří se na situaci podílejí (k tomu detailně Mareš, 2016).

Projekt neboli v našem pojetí projektová seminární práce je časově rozsáhlý úkol skládající se z mnoha dílčích částí, jehož cílem je vytvoření produktu jako hlavního výsledku splnění zadání. Zadání projektu charakterizuje jeho komplexnost. Studenti využívají dosavadní poznatky a dovednosti, ale zároveň si osvojují další, které jsou nutné pro dokončení zadání. Komplexnost se projevuje i tím, že zadání vytváří prostor pro akademický, profesní a osobní růst studenta, zahrnuje jeho postoje, představy a emoce, tj. vytváří podmínky pro rozvoje kompetencí. Nezanedbatelnou součástí je i formování kompetence pro týmovou práci (Guo et al., 2020; Vališová et al., 2011).

Strategie výuky

Koncept strategie výuky lze definovat podle Vašutové (2002, s. 191) jako „empiricky ověřenou a zobecněnou soustavu kroků a úvah o realizačních aspektech výuky odvozených od teorií, koncepcí výuky a didaktických modelů spojených s osobitým přístupem učitele“. Jde tedy o plánované a systematické postupy, metody a techniky, které učitel používá k dosažení stanovených vzdělávacích

cílů. Jádrem strategií výuky jsou rozhodovací procesy, kdy učitel posuzuje, jaké formy a metody výuky uplatní v konkrétní učební situaci a při práci s konkrétní skupinou, kdy zohledňuje potřeby a cíle dané skupiny, podmínky učení, motivaci, plánované cíle a výsledky učení.

Do rozhodovacích procesů se promítají principy vysokoškolské výuky, které jsou podle Vašutové nadřazeny strategiím výuky. Pro úspěšnost strategií výuky je zásadní podle autorky (tamtéž, s. 191) „připravenost aktérů v rovině kompetencí..., především dovednosti pedagogické a didaktické, které mají dimenzi rozhodování, akce a reflexe“. Učitel tedy zvažuje efektivitu své strategie a na základě reflexe upravuje organizaci a sled úkolů a činností, aby usnadňoval proces učení individuálním podmínkám a potřebám jednotlivých studentů.

Výukové praktiky

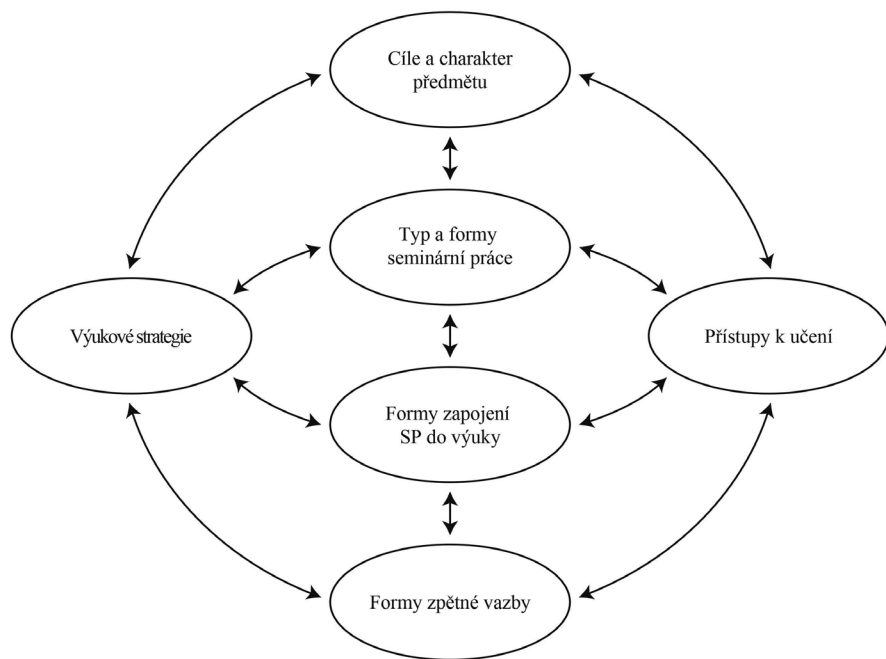
Výukové praktiky jsou konkrétní postupy, techniky a způsoby, které učitelé používají při realizaci výukového procesu. Jde o praktické implementace pedagogických teorií a metod v každodenní výuce, které mají za cíl podporovat efektivní učení a rozvoj studentů. Výukové praktiky zahrnují různé metody, formy organizace výuky a výukové nástroje, jež učitelé vybírají na základě konkrétní situace, potřeb studentů a vzdělávacích cílů (Vališová et al., 2011).

Model výukových praktik při zadávání seminární práce

Model výukových praktik při zadávání seminární práce (obr. 1) vychází z předpokladu, že klíčovým rozhodovacím momentem pro učitele je cíl a charakter předmětu, pro jehož účely se seminární práce zadává. Zadání sleduje cíle učení a navrhuje pro ně optimální typ seminární práce (např. esej, referát, rešerše, analýza, případová studie, projekt), ale i formu zpracování (např. text, tabulka, powerpointová

prezentace). Dále je třeba zvážit zapojení seminární práce do výuky a formy poskytování zpětné vazby.

Obrázek 1 rovněž zobrazuje vzájemnou provázanost všech součástí rozhodovacího procesu při realizaci seminární práce a možnost okamžité změny, pokud zvolená kombinace výukových praktik neplní účely, které si učitel stanovil. K tomu slouží nejenom zpětná vazba od studentů směrem k učiteli a naopak, ale i neustálé vyhodnocování dílčích kroků a reflexe vlastních postupů učitele.



Obr. 1 Výukové praktiky a rozhodovací postupy při zadávání seminární práce (SP) a vztah k přístupům k učení



Didaktické vymezení seminární práce ve vysokoškolské výuce

Otázkou zůstává, zda považovat seminární práci za „nástroj aktivního učení“ v rámci vysokoškolského semináře, tj. za prostředek výuky (Vašutová, 2002, s. 228), nebo za strategii výuky, za metodu výuky nebo za výukové praktiky. Rozhodnutí je problematické kvůli značně širší pojmu seminární práce.

Seminární práce může být považována za nástroj výuky, protože je to konkrétní prostředek, který slouží k dosažení vzdělávacích cílů. Pomáhá studentům prostřednictvím samostatného učení rozvíjet dovednosti v oblasti výzkumu, analýzy, kritického myšlení, psaní akademických textů a formování profesních kompetencí. Svým komplexním charakterem se však současně vymyká běžným prostředkům výuky, jako jsou například technologie nebo učebnice.

Rozsáhlejší seminární práce však mohou být vnímány jako metody výuky, protože jde o širší pedagogický přístup a způsob organizace výuky sloužící k aktivizaci studentů. Například Průcha a Veteška (2014, s. 183) uvádějí v hesle týkajícím se *metod výuky*, že „ve výuce dospělých se uplatňuje zejména přednáška, seminář... případová studie, řešení problému aj.“.

Podobně autoři řadí k metodám výuky i projektovou výuku (tamtéž, s. 226) založenou na řešení problémů praxe, tj. do širší oblasti aktivizačních metod. Z tohoto výkladu rovněž vyplývá, že seminární práci nelze považovat za výukovou strategii, ale může být součástí širší strategie výuky, která se zaměřuje na podporu samostatného učení a osvojování oborově specifických znalostí a dovedností.

Je tedy otázkou, zda se přidržel definice Průchy a Vetešky (2014)³ a chápat každou seminární práci jako svébytnou metodu výuky v rámci semináře nebo cvičení především proto, že vychází z pedagogických přístupů, které do centra učení staví studenta, a vyžaduje specifické způsoby organizace činností. Zároveň připouštíme, že se tato klasifikace seminární práce vymyká tradičnímu pojetí.

Pro účely této studie se však budeme zabývat jednotlivými výukovými praktikami používanými v rámci zadávání seminární práce bez ohledu na její typ a charakter. Jak ukazuje obrázek 1, výukové praktiky členíme v této práci na rozhodovací postupy, které se týkají způsobu zadávání seminární práce, výběru vhodného typu a formy zpracování, způsobů zapojení do výuky a poskytování zpětné vazby včetně hodnocení. Kombinace těchto postupů vycházejí ze stanovených cílů učení a charakteru předmětu, případ-

³ Jejich hodnocení vychází z české didaktické literatury: Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido; Mužík, J. (2005). *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Fraus.



ně celého oboru. Realizace a vzájemná kombinace těchto postupů pak ovlivňují přístup k učení, jaký zaujímají studenti při zpracování seminární práce. Reflexivní praxe učitele a zpětná vazba od studentů umožňuje, aby se jednotlivé aspekty rozhodovacích postupů vzájemně korigovaly a přinášely změny ve prospěch zkvalitnění a zefektivnění všech procesů zpracování seminární práce a potažmo i výsledků učení.

Koncept přístupů k učení a výukových praktik jsme tedy použili jako teoretický rámec pro popis rozhodovacích procesů při zadávání seminární práce a vyhodnocování spokojenosti učitelů s efektivností dané praktiky. Výzkum, který prezentujeme v tomto článku, se zaměřuje na analýzu pedagogické praxe s cílem zjistit, jaké výukové praktiky se osvědčují vysokoškolským učitelům při zadávání seminární práce při podpoře hloubkového přístupu k učení a jakými praktikami brání formálnímu plnění úkolů a nečestným praktikám.

METODOLOGIE

Tato studie se opírá o kvalitativní design výzkumu, který pro analýzu a interpretaci dat z provedených rozhovorů využívá principy tematické analýzy, jak ji popsaly například Ma-

guirová a Delahunto (2017). Naším cílem nebylo vytvořit novou teorii, ale popsat a interpretovat výukové praktiky při zadávání seminární práce prizmatem zkušenosti vysokoškolských učitelů. Výzkumné otázky jsme definovali takto:

HVO: Jaké výukové praktiky při zadávání seminární práce vnímají vysokoškolští učitelé jako účinné pro podporu hloubkového přístupu k učení?

VVO: Jaké výukové praktiky při zadávání seminární práce vytvářejí prostor k využívání povrchového a nezdravého přístupu k učení?

Výzkumu se zúčastnilo 23 vysokoškolských učitelů (z toho 8 žen a 15 mužů), s typem akademického postavení Mgr. (1), Ing. (2), Ph.D. (16) a doc. (4), s průměrnou délkou pedagogické praxe 13,6 roku (medián 12 roků a rozptyl od 3 po 28 roků). Z toho 3 učitelé působí na soukromé vysoké škole a 20 na veřejné vysoké škole. Počet vysokých škol z České republiky, z nichž účastníci pocházejí, činí 8.⁴ Původně bylo osloveno s žádostí o rozhovor 357 akademických pracovníků prostřednictvím e-mailových adres. Rozhovory proběhly v MS Teams v rozmezí listopadu 2020 až června 2021, kdy byli e-mailem opakovaně osloveni členové ekonomických kateder všech vysokých škol v České re-

⁴ Ve vzorku vysokých škol jsou ekonomicky zaměřené vysoké školy nebo ekonomicky zaměřené fakulty univerzit: Vysoká škola ekonomická v Praze (Národohospodářská fakulta), Česká zemědělská univerzita, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Univerzita Pardubice, Masarykova univerzita, Západočeská univerzita v Plzni, Panevropská univerzita.



publice s převažujícím ekonomickým zaměřením (podle údajů MŠMT). Celkový rozsah transkribovaných rozhovorů činí téměř 47 000 slov. Rozhovory byly důsledně anonymizovány a účastníci označeni fiktivními křestními jmény pro lepší orientaci ve výpovědích účastníků.

Prostřednictvím účastníků výzkumu byli osloveni i studenti, aby bylo možné porovnat názory a zkušenosti učitelů s názory a zkušenostmi studentů a zvýšit tak důvěryhodnost formulovaných závěrů (Hendl, 2016). Výsledky výzkumu, který analyzoval názory studentů na zpracování seminární práce, byly publikovány v předchozí studii (Mičínová, 2022b), v této studii k nim pouze přihlížíme. Mimoto jsme měli možnost nahlížet do zadání a vzorků seminárních prací, které nám poskytly obě skupiny účastníků výzkumu, abychom zlepšili porozumění o vypořádané realitě a ověřili hodnověrnost výpovědí.

Výsledkem tematické analýzy je tabulka 1 (viz dále), která zachycuje výchozí mapu kódování seskupenou do kategorií ve vztahu k procesům, kdy učitelé vyhodnocují své praktiky jako podporující hloubkový přístup k učení. Pro lepší přehlednost zvýrazňujeme v dalším textu kódy tučným písmem. Kódy jsou seskupeny do kategorií, které pojmenovávají hlavní procesy zadávání seminární práce. Klíčová témata vyznačujeme pro lepší odlišení velkým písmem.

Vyhodnocování výpovědí a vztahů mezi tématy jsme prováděli na základě

rešerše literatury. Odchytky, chybějící články a nová témata jsme interpretovali v souladu s převažujícími názory účastníků výzkumu, protože je chápeme jako experty, kteří dokážou fundovaně nahlížet na popisovanou edukační realitu.

VÝSLEDKY A INTERPRETACE VÝZKUMU

Tematická analýza výpovědí učitelů nám pomohla vytvořit konkrétnější model výukových praktik při zadávání seminární práce. V tabulce 1 předkládáme přehled kódů a klíčových témat, které jsme seskupili do čtyř kategorií jako základních procesů, které probíhají při zadávání seminární práce (viz obr. 1).

V tabulce 1 jsme se soustředili na popis praktik, které se osvědčují učitelům při zadávání seminární práce, protože vedou u studentů k volbě hloubkového přístupu k učení a efektům, které se projevují jako získání hlubšího porozumění, vyvinutí vyššího úsilí, vyvolání zájmu a příležitost pro reflexi výsledků učení. Tabulka 1 rovněž vysvětluje, že učitelé, ale i studenti posuzují každou zvolenou výukovou praktiku ve vztahu k tomu, jakou novou hodnotu zpracování seminární práce přináší. Jak ukázal předcházející výzkum (Mičínová, 2022b), motivaci studentů a vynaložené úsilí pozitivně zvyšují výukové praktiky, které přinášejí možnosti, jak se naučit něco nového, prožít něco zajímavého a vytvořit



Tab. 1 Mapa výukových praktik podporujících hloubkový přístup k učení v prostředí seminární práce (přehled vybraných kódů, kategorií a klíčových témat)

Výukové praktiky při zadávání seminární práce (SP)			
Charakter zadání SP	Zapojení SP do výuky	Zpětná vazba pro SP	Hodnocení SP
SMYSLUPLNÉ Ne „úkol pro úkol“ Užitečné Ne „vata“ Ne čistě teoretické Propojené s praxí AUTENTICKÉ Propojené s praxí Unikátní „Živé“ Neopakující se KOGNITIVNĚ NÁROČNÉ Učit myslet Problémové Komplexní Kognitivní výzva Aktivizační Nejednoznačné MOTIVUJÍCÍ Zajímavé Kreativní FORMUJÍCÍ KOMPETENCE Profesní dovednosti Osobní růst PŘESNÉ A ÚPLNÉ Srozumitelnost pokynů	SLADĚNÍ CÍLE VÝUKY SE ZADÁNÍM SP Sladění cíle a postupu zpracování SP s postupem výuky Návaznost VZÁJEMNÉ UČENÍ Společná diskuse PODPORA Průběžné monitorování postupu práce Ústní prezentace Předběžná kontrola prezentací Prezentace dílčích a finálních výsledků ve výuce Sebereflexe	VČASNÁ A KONKRÉTNÍ ZPĚTNÁ VAZBA Průběžné monitorování postupu práce Prezentace dílčích výsledků Zpětná vazba od expertů Neformální zpětná vazba Nutnost zpracovat zpětnou vazbu Sebereflexe	SMYSLUPLNÉ NE FORMÁLNÍ AUTENTICKÉ PODPORUJÍCÍ UČENÍ Ne odevzdání „do šuplíku“ Jasná, předem daná formální a obsahová kritéria hodnocení Prezentace dílčích a finálních výsledků ve výuce Hodnocení profesně relevantních znalostí a dovedností Obhajoba výsledků seminární práce Hodnocení experty Sebereflexe
Posouzení hodnoty zpracování seminární práce studentem			
Motivace ke zpracování seminární práce			
Volba hloubkového přístupu k učení			



něco využitelného pro jejich profesní a osobní rozvoj. Blížší komentář k vybraným kódům a tématům je k dispozici v následujících podkapitolách.

Charakter zadání seminární práce

Klíčovým tématem výpovědí účastníků výzkumu byla vnímaná **smyslnost** a **užitečnost** seminární práce. Mnozí studenti i v našem předchozím výzkumu popsali některé seminární práce jako „**úkol pro úkol**“ čili jako formálně zadanou a nepříliš přínosnou studijní povinnost (Mičínová, 2022b), protože nevedou ke skutečnému učení, ale pouze k formálnímu způsobu získávání hodnocení v předmětu.

Učitelé v našem vzorku jsou si v převážné většině vědomi **rizika formalismu** při zadávání seminárních prací. Například učitelka Sylva zdůrazňuje, 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. S tím souhlasí učitel Petr: „*Seminární práce pro práci nedává smysl. Musí to dávat nějakou přidanou hodnotu těm studentům*“.

Základní úvahou, které vede učitele k rozhodnutí, zda využít seminární práci, je otázka, k jakým cílům učení bude sloužit. Pokud pro své cíle najdou vhodnější výukové praktiky, seminární práci vůbec nevyužijí, jak vysvětluje učitelka Blanka: „*Vzhledem k charakteru předmětu [základy ekonomie, mikro*

a makroekonomie] použití seminární práce není nejvhodnější. Potřebuji ihned vidět, jak studenti reagují na aktuální otázky a situace, např. na reakce trhu... Při výuce jdou studenti k tabuli, kreslíme grafy, řešíme situace.“

Využití krátkých průběžných úkolů realizovaných v průběhu výuky se zdá být v této pedagogické situaci efektivnější, protože takové uspořádání plní cíle výuky. Blanka poskytuje i další vysvětlení, proč nevyužívá seminární práce: „*...tady 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.*“

Na otázku smyslnosti zadání seminární práce navazuje i učitel Michal, který tvrdí, 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 tomu, aby se studenti učili řešit pevně stanovené problémy.*“

Tato výpověď naznačuje, že výuková praktika založená na zadávání **opakujících se**, převážně **teoretických témat** seminární práce, **izolovaných** od širšího pole znalostí a dovedností, jak to popisuje učitel Michal, je projevem formalismu. Toto shrnutí názorů



ukazuje, že učitelé jsou si dobře vědomi, že studenti by se mohli uchýlit k nečestným praktikám při zpracování zadání, které jim nepřipadá dostatečně stimulující a užitečné pro další studium. **Smysluplnost** zadání seminární práce se podle učitelů projevuje i v **novosti obsahu** zadání a propojení s **problémy praxe**.

Primárním cílem, který učitelé sledují při zadávání seminárních prací, je podpořit **samostatnost a vlastní učení studentů**. Například učitelka Valerie volí témata, která **nemají jednoznačné řešení**, aby působila **aktivizačně a zajímavě** a motivovala studenty ke kvalitnímu zpracování, jako například „*práce z domova, využití open space kancelářských prostor a podobně*“. Nechce, aby studenti „*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, a jak stručně nebo efektivně ty věci popíšu*“. Zapojení studenta do vytváření oborově specifických znalostí a podpora kritického myšlení a kreativity studenty tedy podle učitelů **aktivizuje** a dynamizuje výuku. Jak dodává učitel Jiří: „*To dodá výuce daleko větší drive nebo štávu*.“

Neopakovatelné, nejednoznačné, tvůrčí, to jsou znaky **problémového zadání**, které se osvědčuje již v začátcích studia, jak o tom hovoří učitel Tomáš: „*Většinou to, co funguje nejlíp, jsou taková ta prakticky orientovaná zadání, na která ti studenti musejí hledat **reálná data**, ideálně je zpracovávat s **kon-***

zultací s externími partnery, většinou firmami... a jdu do toho docela rychle, začínám už v bakaláři... je to podobné, jako by zpracovávali nějakou případovou studii s kratším zadáním, tak jeden odstavec. Vždycky **to sedí k tématu na ten který týden**... mým cílem je **vyhnout se těm opisováním skript** a všeho možného. Na konci mají nějaké zakončení s manažerským doporučením, což mi přijde nejbliž, **co simuluje praxi**, konzultantskou, analytickou, manažerskou nebo tak nějak.“

Tato výpověď naznačuje, že **problémové zadání propojené s praxí** je příležitostí, jak prokázat **profesně relevantní** znalosti a dovednosti. Z výpovědi Tomáše je dále vidět snaha o **sladění cílů výuky** se zadáním témat a o jejich **zapojení do výuky**. Nejde tedy o práci, které stojí mimo plán výuky a lze je zpracovat a odevzdat kdykoli. To vše je důvodem, proč tento učitel považuje svoje praktiky za úspěšné.

Problémové zadání může mít podobu „**živého**“ **projektu**, jak vysvětluje učitelka 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 žádné fiktivní zadání***.“ „Živý“ projekt má podle Lenky tu výhodu, že „*zvyšuje míru **aktivního zapojení** studentů do zpracování seminární práce **prostřednictvím práce s reálnými daty***“.

Z této výpovědi vyplývá, že míra **autentičnosti** seminární práce (tj. co



největší přiblížení realitě podnikové praxe) je vnímána jako něco, co zvyšuje **zajímavost** zadání a studenty motivuje k vynaložení většího úsilí při jeho zpracování, protože spolupracují s firmou v reálném čase. Zdá se, že tato účastnice výzkumu si implicitně uvědomuje, že „fiktivní“ úkoly slouží především k pochopení a prvotnímu procvičení učiva na rozdíl od „živého“ zadání, které vychází z potřeb praxe a nemá zjednodušené zadání didaktizované pro účely výuky, jež podmínky v praxi pouze simuluje.

Jak spolu souvisí **kognitivní náročnost a osobní růst**, vysvětluje opět Lenka: „*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 náročné, 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 seminárech s odborníky z praxe... a oni, když vidí, že tu jejich studentskou práci hodnotí ti odborníci z praxe velmi vysoko, tak si toho výsledku 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, takovéhle věci.*“

„Živý“ projekt může podle ní přispívat k získání reálného náhledu na vlastní schopnosti vypořádávat se s překážkami, které jsou významné pro **osobní růst, reflektovat** výsledky učení a vnímat jejich **využitelnost** v praxi.

Pro projekt jako typ seminární práce je typické **komplexní a náročné zadání**, pokud jde o rozsah, obsah znalostí, dovedností a časové zátěže, jak popisuje 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 řeší ostatní studenti. 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 výuky. 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. Charakteristickým znakem projektu je i to, že přináší konkrétní výstup, který může mít formu produktu, například analýzy, zprávy nebo návrhových opatření, což jsou jasné prokazatelné výsledky učení. **Komplexnost** zadání se tedy projevuje v rozsahu znalostí a dovedností, které studenti musejí využít, aby splnili úkol.

Komplexní seminární práce je úkolem, který má nejen problémové, ale často i unikátní a neopakovatelné zadání, ale také unikátní a neopakovatelné



řešení – jak se to děje jediné v praxi. Toho lze například dosáhnout, pokud je zadání vytvořeno společně s externím zadavatelem.

Unikátní zadání konfrontuje studenty s neznámou situací a představuje pro ně **kognitivní výzvu**, tj. jde o náročné zadání, pro které neexistuje postup, který by bylo možné snadno aplikovat nebo výsledek někde získat.

Učitelé v našem vzorku se shodují, že unikátní zadání je nejlepší **prevenčí plagiátorství** a polovičatého úsilí, protože zadání reaguje na konkrétní problém, kde studenti nemohou opísat od předchozích studentů, musejí zpracovávat více zdrojů nebo používat pokročilé 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.*“ A učitel Martin k tomu poznamenává: „*protože jde o ty praktické věci, tak tam vlastně já vidím, jestli oni na tom dělali, nebo ne, a kolik úsilí do toho vložili.*“

Přesné a úplné zadání vede nejčastěji k uspokojivým výsledkům, protože studenti nemohou argumentovat, že úkol splnili a mají nárok na hodnocení, i když práci odbyli. Proto je důležité, aby **podmínky hodnocení práce** nebyly pouze **formální, ale i obsahové**, jinak studenti mohou mít pocit, že stačí naplnit rozsah textem, a úkol bude splněn, jak popisuje učitel Jiří: „*Když*

se zadá třeba nějaké kritérium jako deset stran nebo nějaký počet určitých slov a víc se to třeba nespecifikuje, co by ta práce měla obsahovat, tak někteří tam prostě opíšou nějaké zdroje, kde přebízejí 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 této výpovědi opět vidíme, že učitelé v našem vzorku jsou si vědomi toho, že příliš obecné zadání bez kvalitativních kritérií vede některé studenty k tomu, aby se uchýlovali k povrchovému a nezdravému přístupu zpracování seminární práce, který vede k pouhé reprodukci tématu a splnění formálních náležitostí na minimální úrovni.

Zapojení do výuky, poskytování zpětné vazby a hodnocení

Hodnocení významu seminární práce pro vlastní učení a množství úsilí, které do něj student vloží, podporuje i forma, jakou se seminární práce odevdává. Podle Kristýny je důležité, „*aby ty seminární práce nebyly do šuplíku, aby byly prostě k něčemu užitečné, a studenti aby se na tom něco naučili.*“

Vzájemné učení

Osvědčených možností, jak zapojit seminární práce do výuky, je velká řada. Například Jakub využívá **prezentace** jako součást písemné seminární práce, aby se studenti naučili předávat poznatky ostatním, čímž podporuje



vrstevnické učení: „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 využil stručného shrnutí seminární práce k tomu, aby mohl rychle zkontrolovat obsah a vyznění prezentovaného tématu, a pro studenty jsou shrnutí dodatečným výukovým materiálem, díky němuž si téma mohou lépe strukturovat a zopakovat ke zkoušce.

Včasná a konkrétní zpětná vazba

Učitel Ondřej považuje seminární práci za důležitou i pro zpětnou vazbu, protože připravuje prostor pro individuální práci se studentem, aby měl příležitost „dozvědět se, v čem vlastně dělá chyby a jak by to šlo vylepšit“. Jaroslav sděluje zkušenost s poskytováním **zpětné vazby** při **prezentování seminární práce** pro zvyšování její kvality: „Třeba nejdřív prezentovala studentka z Německa... a já jsem to pochválil. 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.“

Učitelka Lenka dále vysvětluje, že je třeba studentům poskytnout i **podporu**, protože „ty živé projekty jsou vždycky takhle složité... proto potom, co dělám další hodinu, je – ono se tomu v marketingu říká debriefing... prostě chci, aby si prostudovali zadání a řekli, čemu nerozumí. A taky už vím z předchozích projektů, na co se narazí v prů-

běhu, takže to s nimi znovu probírám, jak co bylo myšleno... a spolu to tak nějak zase projdeme.“ Pro dosažení dobrých výsledků projektu se tedy učitelům osvědčuje důležitá průběžná **podpora a monitorování postupu práce**, kde dílčí výsledky slouží ke komunikaci jak se studenty, tak s externími partnery.

Sebereflexe

Jako každý zvládnutý úkol, tak i seminární projekt podává zprávu o tom, jak se dotyčný student nebo skupina vypořádali s úkolem. Takto hodnotí Lenka svůj nový nápad, kdy studenty požádala, aby o průběhu projektu napsali zprávu, tj. jak zpracování úkolu prožívali a jak se vypořádávali s obtížemi: „To bylo fakt zajímavé, 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 záznamům od studentů mohou učitelé získat 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. Sebereflexe je podle učitelů zdrojem poznatků o tom, jak efektivně bylo zadání seminární práce připraveno a zorganizováno.

Neformální zpětná vazba, sdílení zkušeností a zapojení do výuky

Zapojení seminární práce do výuky může přispět i ke sdílení zkušeností



a zážitků s řešením úkolů, které se vyskytují v profesní praxi, tedy k neformální zpětné vazbě, jak sděluje učitel 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 užitečné... a studenty to fakt zajímá, protože ty úkoly nejsou úplně jednoduché.*“

Jednou z efektivních forem poskytování zpětné vazby a zapojení do výuky je podle mnoha učitelů **průběžné odevzdávání nebo prezentování dílčích částí seminární práce**, které přispívá k **monitorování postupu** a poskytování **včasné a konkrétní zpětné vazby**, jak to popisuje učitel Jiří: „*Ti studenti museli dílčí kroky odevzdávat předem, což se osvědčilo myslím docela dobře, že jsme mohli konzultovat a já je upozorňovat na chyby včas, než to prezentovali.*“

Zdá se, že pro omezení formálního přístupu ke splnění úkolu je také vhodné, aby finální prezentace prošla **předběžnou kontrolou**, aby studenti museli připomínky zpracovat do finální podoby. Výhody této praxe popisuje učitelka Gábina: „*A v té dílčí prezentaci vidím příležitost pro zpětnou vazbu, proto je nutím, aby ještě před vlastním výstupem to se mnou konzultovali. A tam jim ukážu, co po nich chci. Pak to funguje dobře.*“

Další formou zpětné vazby je **obhajoba** výsledků seminární práce, která může být i součástí finálního hodnocení, například ústní zkoušky. 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 zapracování těch připomínek komise.*“

Výhodou této praxe je to, že studenti musejí připomínky do závěrečné verze seminární práce zapracovat. Tím je zajištěno, že **zpětná vazba bude studenty využita** a nezůstane bez povšimnutí jako čistě formální úkon.

Forma hodnocení

Prezentace projektu pro závěrečné hodnocení nemusí být jenom **obhajobou**, kde jsou studenti konfrontováni s opačnými názory učitelů a firemních expertů (viz výše Jiří, Gábina nebo Lenka), ale může mít i podobu pracovní porady, kde do finálního výstupu promlouvají všichni zúčastnění s cílem, aby byl výsledek co nejlepší (např. Martin). Z těchto výpovědí lze usoudit, že rozmanité formy poskytování zpětné vazby a hodnocení v rámci přímé výuky prostřednictvím prezentování dílčích a finálních výsledků seminární



práce se osvědčují pro podporu hloubkového přístupu k učení především proto, že zapojují studenty do procesu vytváření znalostí, čímž zvyšují hodnotu zadaného úkolu. Nejsou to práce zpracovávané „mimo“ výuku a hodnocené „mimo“ výuku, protože nedostatky nejsou přehlíženy. Zdá se, že učitelé vědomě koncipují hodnocení seminární práce tak, studenti získávali návody a podporu pro zlepšení svých výstupů, aby dospěli ke kvalitnějšímu zpracování úkolu. Druhým důvodem je snaha učitelů o omezení možnosti využití povrchového a nezdravého přístupu k učení, protože jsou jejich projevy včas podchyceny průběžnou kontrolou nebo závěrečným hodnocením.

SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ

A DIDAKTICKÁ

DOPORUČENÍ

Výsledky provedeného výzkumu identifikovaly základní výukové praktiky při zadávání seminární práce, které mají podle učitelů vliv na volbu přístupu k učení při jejím zpracování.

Pokud jde o volbu hloubkového přístupu k učení, rozhodující vliv tu má využití smysluplného zadání, které lze realizovat jako unikátní a autentické, komplexní a kognitivně náročné, a zároveň stimulujícího zadání, které podporuje formování profesně oborových kompetencí a osobní růst studenta. Takové zadání učitelé považují za smysluplnou příležitost, která podněcuje hlub-

ší porozumění učivu, snahu o vlastní přínos, kreativní přístup ke zpracování a svou náročností stimuluje rozvoj kognitivních, ale i komunikačních a sociálních dovedností (tj. profesních kompetencí), především pokud se organizuje jako komplexní seminární práce.

Dále jde o zadání, které je průběžně nebo jinak relevantně zapojeno do výuky nebo závěrečného hodnocení a na něž dostane student včasnou a dostatečně konkrétní zpětnou vazbu, kterou nepovažuje za pouhé „odevzdání“ práce. Proto se učitelům osvědčuje, pokud je seminární práce komplexního charakteru a studenti na ní mohou pracovat průběžně, jak přibývají poznatky a dovednosti z kurzu, nebo pokud mohou zpracovávat dílčí části a postupně je konzultovat v rámci výuky.

Praktiky poskytování zpětné vazby ovlivňují, do jaké míry studenti splní cíle učení stanovené seminární prací. Učitelům se osvědčuje průběžná nebo finální zpětná vazba, která studenty ujišťuje o správnosti dosažených výsledků. Důležitým aspektem je nutnost, aby studenti komentáře zapracovali do finálně odevzdávané verze seminární práce. Tímto krokem přispívá poskytnutá zpětná vazba k dosahování optimálních výsledků učení. Učitelé si tak ověřují, že výuka plní očekávané cíle. Například ústní prezentace jako rozšířená forma poskytování zpětné vazby a hodnocení může být efektivně zapojena do výuky, pokud je předem konzultována a připravena v požadované kvalitě.



V neposlední řadě se osvědčuje využít seminární práce jako formát zkoušky a formativního hodnocení. Forma ústní zkoušky může nabývat podobu diskuse nad závěry práce, která ověřuje míru a hloubku porozumění učivu, nebo dokonce podobu obhajoby výsledků práce před komisí, jejíž členové mohou pocházet z firemní praxe. Tato praxe zvyšuje hodnotu zpracované seminární práce a posiluje hloubkový přístup k učení.

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

DISKUSE

Výsledky tohoto výzkumu a jejich interpretace jsou v souladu se zahraničními empirickými výzkumy. Následující výzkumná sdělení pomáhala pojmenovávat kódy a vyhledávat klíčová témata. Například Baetenová et al. (2010) a také Asikainenová a Gijbel (2017) diskutují faktory, které podporují zaujímání hloubkového přístupu k učení v prostředí výuky zaměřené

na studenta, která ho svým interaktivním charakterem aktivizuje. Podle Winstonové a Carlesse (2020) dává na studenta zaměřený přístup výuky bohaté příležitosti ke zlepšování výsledků učení prostřednictvím rozmanité zpětné vazby. Zpětná vazba má být podle Evansové (2013) neformální, včasná a konkrétní, aby podle Leenknichtové et al. (2019) podporovala hloubkový přístup k učení. Problémově pojatá výuka je dalším výrazným aktivizačním faktorem, který podněcuje studenty, aby se více zapojovali do výuky, jak dokládají Leeové et al. (2014). K tomu slouží i případové studie jako specifická forma seminární práce (Mareš, 2016).

Farashahi a Tajeddin (2018), Olufunkeová et al. (2022) a Saeedová a Zyngier (2012) společně zdůrazňují, že autentičnost zadání úkolu má pozitivní vliv na motivaci a angažovanost studentů. V souladu s našimi výsledky vidí citovaní autoři přínos pro výsledky učení v komplexním zadání úkolu, které vychází z reálné praxe. Podle Saukkonena (2014) je zadání, které se zpracovává ve spolupráci s externími zadavateli, vnímáno jako přidaná hodnota, protože propojuje teoretickou výuku s reálnou praxí. Přínos projektového zadání pro učení podporují i závěry výzkumu Pana et al. (2021) a Gua et al. (2020). Shpeizer (2019) pak upozorňuje na nutnost projektově zadané úkoly dobře organizovat, podávat srozumitelné pokyny a průběžně monitorovat. Voglerová et al. (2018)



zdůrazňují význam projektové výuky pro rozvoj profesních kompetencí.

Naše poznatky jsou v souladu i s teoretickými východisky motivace učení prostřednictvím výkonové motivace a motivace založené na posuzování hodnoty úkolu pro další rozvoj studenta podle Ecclesové a Wigfielda (2002). Tato teorie předpokládá, že na úkol, který student vyhodnotí jako málo významný pro vlastní učení a se-berozvoj, bude vyvinuto minimální úsilí s minimálním zájmem o hlubší porozumění. V tom smyslu je třeba podpořit doporučení pocházející od účastníků našeho vzorku, aby studenti již v prvním ročníku dostávali zadání seminární práce s problémovým charakterem, které se úzce váže k reálné praxi, a podpořili tak hodnotu zpracovávaných úkolů.

Proč je pedagogická praxe v začátcích studia méně zaměřená na zpracování autentických úkolů, může mít různé důvody. Jak jsme slyšeli od několika účastníků výzkumu, studenti se nejprve musejí seznámit s pojmovým aparátem, naučit zpracovávat odborné texty a dodržovat citační normu. To je jistě pádný argument, ale na druhé straně nic nebrání tomu, aby se do zadání seminární práce promítly aktuální problémy související se zadanou tematikou, jak zdůrazňují jiní účastníci. Důraz na aktuálnost a autentičnost zadání potom odstraní problém s opakuječím se tématy. Dalším důvodem může být přílišné teoretické zaměření konkrétního učitele a nedostateč-

ný kontakt s praxí daného předmětu. V neposlední řadě může volbu ovlivnit nadměrná pracovní zátěž v podobě velkých studijních skupin, které jsou rovněž obvyklé především v prvním ročníku vysokoškolského studia. Z výpovědí našich účastníků je zřejmé, že vytváření nových témat a jejich neustálá aktualizace spolu s potřebou práce hodnotit a poskytovat zpětnou vazbu je značně časově náročné. Tato poslední úvaha vede k příčinám formalismu ve vzdělávání, nicméně analýza tohoto problému jde již nad rámec současné studie. K úvahám nad zdroji formalismu v českém kontextu vysokoškolského vzdělávání jsme získali od účastníků pouze dílčí data, která jsme nemohli ověřit, a proto zůstávají v rovině domněnek.

Z našich úvah je však patrné, že výukové praktiky podporující hloubkový přístup k učení mohou vykazovat jistá úskalí, spočívající především ve značné časové zátěži kladené na učitele, jak o tom hovoří všichni účastníci výzkumu. Organizace náročnějších typů seminární práce, jako jsou unikátní projekty, které se zadávají ve spolupráci s externími partnery, vyžadují vysoké pracovní nasazení. To může být důvodem, proč někteří učitelé volí „jednodušší“ cestu a zadávají tematické referáty založené pouze na rešerši odborné literatury. Obdobně však nesou nelibě zvýšenou studijní zátěž při zpracovávání náročnějších úkolů i někteří studenti, jak o tom referuje zahraniční přehledová studie (Guo et al, 2020).

Podle autorů se projektová výuka stala v anglosaském prostředí natolik vyžadovanou a populární, až ztratila svůj příznak mimořádnosti a prvek zajímavosti, a někteří studenti, vedeni možná i pragmatismem, by přivítali více tradiční výuky, protože je pro ně časově méně zatěžující a hodnocení bývá snadněji získatelné.

Jiní autoři upozorňují, že pokud jde o měření výsledků učení, projektová výuka nemusí nutně vést k lepším výsledkům učení oproti přednáškám a tradičně vedeným cvičením (Garnjost & Brown, 2018). Pan et al. (2021) však upozorňují, že se může jednat o chybu měření, protože testování výsledků učení se zaměřuje na osvojování poznatků a schopnost jejich aplikace, ale nebere v potaz profesní nebo sociální dovednosti ani celkovou spokojenost s výukou. V tomto směru nejsou k dispozici jasné závěry ohledně přínosů projektové výuky, převážně i proto, že empirické studie vycházejí z omezených dat a pocházejí z různých kulturních a vzdělávacích kontextů (tj. Evropa, USA, Asie).

Celkově je nutné připustit, že závěry výzkumu nelze vztahovat v celé šíři na celý kontext vysokoškolského vzdělávání kvůli omezením daným metodou vzorkování, kdy jsme se zaměřili na úzký segment vysokoškolského vzdělávání s ekonomickým zaměřením. Bylo by proto třeba provést další studie pro jiná oborová zaměření a rozšířit výzkum o další výukové formy nebo metody, například přednášku.

Pokud jde o omezení daná vzorkem této studie, lze se domnívat, že se do výzkumu zapojili především ti vysokoškolští učitelé, kteří mají pocit, že mohou bez obav sdílet zkušenosti z mimořádně úspěšné výuky vedené méně tradičním způsobem. Mnozí reflektovali předchozí problémy s neuspokojivou výukou a zamýšleli se nad praktikami, které by mohly jejich výuku zefektivnit a učinit ji pro studenty zajímavější, například jak zatraktivnit klasický referát jako typ seminární práce, který není v našem vzorku vnímaný jako interaktivní a dynamická forma učení.

Proto doporučujeme, aby se při hodnocení výsledků učení a spokojenosti s výukou využily možnosti institucionálního hodnocení v podobě studentské evaluace výuky. Podle zkušeností učitelů v našem vzorku v nich chybějí otázky vztahující se ke zkušenosti s učením v prostředí seminární práce. Stejně tak se domníváme, že evaluaci výsledků učení by měli provádět především učitelé, kteří práce zadávají, aby získali zpětnou vazbu a mohli vyhodnocovat efektivitu seminární práce a přínos pro výsledky učení v konkrétním předmětu (např. Mičínová, 2023).

Zároveň připouštíme, že ani sebelépe promyšlené zadání seminární práce nebude přinášet uspokojivé výsledky učení u všech studentů stejně. Zaprvé, od účastníků výzkumu jsme slyšeli časté připomínky k týmové spolupráci a stížnosti na některé typy studentů,



kteří by chtěli získat hodnocení bez práce. Na toto riziko upozorňuje četná zahraniční literatura (Guo et al., 2020), která se zabývá hodnocením výsledků učení při zpracování projektového zadání. Dále tu hraje roli nepřipravenost studentů na vysokoškolské studium a nedostatečné vlohky ke studiu (Tait & Entwistle, 1996). Dalším faktorem mohou být individuální zvláštnosti na straně studenta, kulturní normy a oborová specifika (Entwistle, 2018). Především tyto individuální a kontextové zvláštnosti přispívají k tomu, že osvědčené zadání seminární práce naráží na limity studentů. Jak konstatují Šedová a Šalamounová (2016, s. 66), „... metoda, která funguje v jednom kontextu, nemusí stejně fungovat v jiném“.

V tomto smyslu je nutné připomenout význam reflexe výukových praktik (Kasíková, 2015) a obsahově zaměřený přístup ke zkvalitňování výuky prostřednictvím didaktických kazuistik, jak navrhuje Najvar (2017), aby bylo možné zkoumat a posuzovat procesy didaktické transformace obsahu.

ZÁVĚRY

Jak naznačily výsledky naše výzkumu, pro podporu hloubkového přístupu k učení při využívání seminární práce se učitelům osvědčuje kombinace mnohých výukových praktik. Učitelé se shodují v tom, že je třeba, aby zadání seminární práce studentí nevyhodnoti-

li jako „úkol pro úkol“, na jehož splnění si vyhradí minimum času. Klíčovým tématem je pro učitele smysluplnost zadání, kterého lze docílit tím, že je provázané s cíli učení, tj. s osvojováním profesně relevantních poznatků a dovedností, což podporuje formování profesních a oborových kompetencí a osobní růst studentů. Smysluplné zadání je kognitivně náročné, stimuluje rozvoj profesních a sociálních dovedností, vychází z praxe a je vnímané jako autentický úkol. Pokud je zadání navíc unikátní, tedy neopakující se a navázané na jedinečnost problému, učitelé zjišťují, že studenti mají minimální prostor pro využití povrchových a nezdavých strategií učení.

Dalšími praktikami, které ovlivňují volbu hloubkového přístupu k učení, patří i způsoby zapojování seminární práce do výuky. Názory učitelů jednotně odmítají praxi, kdy se práce odevzdává takzvaně „do šuplíku“, bez propojení s postupem výuky a s omezenou možností využití zpětné vazby pro zlepšení výsledků učení. Učitelé v našem vzorku chápou práci odevzdávanou „do šuplíku“ jako signál formalismu, na nějž někteří studenti reagují vynaložením minimálního úsilí a nečestnými praktikami.

V neposlední řadě učitelé podporují hloubkový přístup k učení rozmanitými formami poskytování zpětné vazby nebo hodnocením v podobě ústní zkoušky, která se zaměřuje na hodnocení odevzdané seminární práce. Rovněž se osvědčuje monitorování postupu při



zpracování seminární práce a poskytování neformální, včasné a konkrétní zpětné vazby, protože to přispívá k vyšší kvalitě výsledků učení.

Obecně řečeno, výukové praktiky při zadávání seminární práce, které vhodně zohledňují charakter seminární práce, autentičnost zadání, způsob zapojení do výuky a poskytování zpětné vazby a hodnocení, jsou učiteli vníma-

né jako podpora hloubkového přístupu k učení, zlepšování výsledků učení a zkvalitnění vzdělávacích procesů na vysokých školách.

Výsledky výzkumu lze proto považovat za příspěvek k prohlubování pedagogické kompetence učitelů na vysokých školách, který vychází z vědecky reflektované a na důkazech založené praxe.

LITERATURA

- Asikainen, H., & Gijbel, D. (2017). Do students develop towards more deep approaches to learning during studies? A systematic review on the development of students' deep and surface approaches to learning in higher education. *Educational Psychology Review*, 29, 205–234.
- 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.
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. 4. vyd. Open University Press.
- 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). (Online). Dostupné z <https://capv.cz/jak-se-zacinajici-vysokoskolaci-adaptuji-na-vysokoskolske-studium-a-jak-ho-organizuji/>
- Dejmalová, L. (2018). *Osobní organizace vysokoškolských studentů*. Západočeská univerzita v Plzni.
- Eccles, J. C., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Entwistle, N. J. (2018). *Student learning and academic understanding: A research perspective with implications for teaching*. Elsevier.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70–120.
- Farashahi, M., & Tajeddin, M. (2018). Effectiveness of teaching methods in business education: A comparison study on the learning outcomes of lectures, case studies and simulations. *International Journal of Management Education*, 16, 131–142.
- Garnjost, P., & Brown, S. M. (2018). Undergraduate business students' perceptions of learning outcomes in problem based and faculty centered courses. *International Journal of Management Education*, 16(1), 121–130.



- Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Herrington, J. (2005). *Authentic learning environments in higher education*. IGI Global.
- Cho, Y., & Brown, C. (2013). Project-based learning in education: Integrating business needs and student learning. *European Journal of Training and Development*, 37(8), 744–765.
- 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). (Online). Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/297739154_Analyza_postoju_studentu_vysoke_skoly_k_formam_metodam_a_nastrojum_vyuzivanych_pri_jejich_vzdelavani.
- Lee, J. S., Blackwell, S., Drake, J., & Moran, K. A. (2014). Taking a leap of faith: Redefining teaching and learning in higher education through project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 8(2), 2.
- Leenknicht, 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.
- Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Portál.
- 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.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení u žáků a studentů*. Portál.
- Mareš, J. (2016). Výukové případové studie a jejich využití. *Orbis scholae*, 10(1), 121–139.
- 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.
- Mičínová, I. (2021). Přístupy ke studiu u studentů českých vysokých škol: Přehledová studie současného pedagogického výzkumu. *CASALC Review*, 11(1), 144–159.
- Mičínová, I. (2022a). *Přístupy k učení v prostředí seminární práce na vysoké škole*. (Dizertační práce). Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Mičínová, I. (2022b). Postoje k učení v prostředí seminární práce u studentů na českých vysokých školách ekonomického zaměření. *e-Pedagogium*, 22(1), 19–33.
- Mičínová, I. (2023). Engaging students in doing research: Evaluation of the ESP course project learning outcomes. *CASALC Review*, 12(1), 5–20.



- Mouralová, M. et al. (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.
- Najvar, P. (2017). Zkoumání (kvality) výuky: srovnání dvou přístupů. *Pedagogika*, 67(3), 219–246.
- Olufunke, O., Harun, J., & Zakaria, M. (2022). The benefits of implementing authentic-based multimedia learning in higher education institutions. *Open Journal of Social Sciences*, 10(9), 74–86.
- Pan, G., Shankararaman, V., Koh, K., & Gan, S. (2021). Students' evaluation of teaching in the project-based learning programme: An instrument and a development process. *International Journal of Management Education*, 19(2), 100501.
- Procházka, M., Žlábková, I., & Stuchlíková, I. (2014). Analýza pedagogické situace jako součást státních závěrečných zkoušek učitelských oborů. Pedagogický výzkum: Spojnice mezi teorií a praxí (s. 132–139). *Sborník z XXII. konference České asociace pedagogického výzkumu 2014*. (Online). Dostupné z https://capv.cz/wp-content/uploads/2019/09/CAPV14_Pro_Analy.pdf
- Průcha, J., & Vetiška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Grada.
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: A qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 252–267.
- Saukkonen, J. (2014). Effects of project-based learning in education-enterprise collaboration to learning experience and student engagement. *Finnish Business Review*, 1–17.
- Shpeizer, R. (2019). Towards a successful integration of project-based learning in higher education: Challenges, technologies and methods of implementation. *Universal Journal of Educational Research*, 7(8), 1765–1771.
- 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*. (Online). Dostupné z https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/06/5_sikorova_cervenkova.pdf
- Šedová, K., & Šalamounová, Z. (2017). Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: Jak iniciovat a udržet změnu. *Orbis scholae*, 10(2), 47–69.
- Tait, H., & Entwistle, N. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31, 97–116.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37, 57–70.



- Trowler, P. (2012). Disciplines and academic practices. In P. Trowler, M. Saunders, & V. Bamber (Eds.), *Tribes and territories in the 21st century* (s. 30–38). Routledge.
- Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Grada.
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Vlčková, K., & Bradová, J. (2014). Slabý vztah strategií učení a výsledků vzdělávání: Problém operacionalizace a měření? *Studia paedagogica*, 19(3), 9–28.
- Vogler, J. S., Thompson, P., & Davis, D.W. (2018). The hard work of soft skills: Augmenting the project-based learning experience with interdisciplinary teamwork. *Instructional Science*, (46), 457–488.
- Walker, J. (1998). Student plagiarism in universities: What are we doing about it? *Higher Education Research and Development*, 17(1), 89–106.
- Winstone, N., & Carless, D. (2020). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. Routledge.

Mgr. Ivana Mičtinová, Ph.D.

Panevropská univerzita, Fakulta Vysoká škola obchodní, katedra cizích jazyků;

e-mail: ivana.micinova@peuni.cz

MIČÍNOVÁ, I. Assigning Term Papers in Higher Education and Approaches to Learning

Aim: This study, using a qualitative research design, aims to identify teaching practices for college term paper assignment that promote deep learning approaches in students.

Methodology: The thematic analysis of 23 in-depth interviews with economics university teachers examined teaching practices in assigning term's papers from the point of view of student's approach to writing a term paper, the amount of effort and the depth of understanding of the topic assignment.

Results: The results suggest that assignments perceived by teachers as meaningful, reasonably challenging, complex, authentic, connected to practice, offering rich opportunities for providing feedback and developing professional skills are considered effective to promote a deep approach to learning. On the contrary, repetitive and isolated topics that give the impression of ease and formalism do not lead according to teachers to the expected learning results and, moreover, encourage the use of dishonest practices in the preparation of a term paper.



Conclusion: *The use of authentic coursework assignments that solve specific and current practical problems, or otherwise increase the value of the assigned task by forming professional skills support a deep approach to learning and consequently lead to greater satisfaction with teaching. The research results can be considered a contribution to deepening the pedagogical competence of university teachers, based on scientifically reflected and evidence-based practice.*

Keywords: *approaches to learning, formalism, dishonest practices, higher education pedagogy, task authenticity, teaching practices, strategies, assignment of a term paper*