

Angažovanost studentů sociální pedagogiky v procesu učení se

Bc. Klára Peterková

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Klára Peterková
Osební číslo:	H21245
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Angažovanost studentů sociální pedagogiky v procesu učení se

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti angažovanosti studentů, procesu učení se a prostředí vysokých škol.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

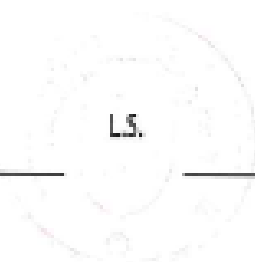
Seznam doporučené literatury:

- BARKLEY, Elizabeth F., 2009. Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty. San Francisco: Jossey-Bass. 978-0470281918.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- PRUDKÝ, Libor, Petr PABIAN a Karel ŠIMA, 2010. České vysoké školství: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3009-7.
- PRŮCHA, Jan, 2020. Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2853-2.
- RESCHLY, Amy L., Angie J. POHL a Sandre L. CHRISTENSON, 2020. Student engagement: effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school. Cham: Springer. ISBN 978-3-030-37284-2.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **10. ledna 2023**
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 10. ledna 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlině právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlině, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlině na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlině nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlině 7.4.2023

.....



Univerzita Tomáše Bati Fakulta humanitních studií

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být už nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nesahá škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ulže-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla svého svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter a zabývá se angažovaností studentů sociální pedagogiky v procesu učení se. Cílem práce je zjistit, jaká je míra angažovanosti u studentů sociální pedagogiky v procesu učení se, a zároveň určit, jaké oblasti jsou důležité k jejímu rozvoji. Teoretická část diplomové práce se zaměřuje na vymezení angažovanosti studentů a vzdělávacího prostředí vysokých škol. Empirická část diplomové práce se zaměřuje na analýzu a interpretaci kvantitativního šetření a zjišťuje míru angažovanosti studentů sociální pedagogiky v procesu učení se prostřednictvím dotazníkového šetření.

Klíčová slova: angažovanost, studenti sociální pedagogiky, proces učení se, prostředí vysokých škol

ABSTRACT

The thesis has a theoretical-empirical character and deals with the engagement of social pedagogy students in the learning process. The aim of the thesis is to find out what is the level of engagement of social pedagogy students in the learning process, and also to determine what areas are important for its development. The theoretical part of the thesis focuses on defining student engagement and the learning environment of higher education institutions. The empirical part of the thesis focuses on the analysis and interpretation of the quantitative investigation and determines the level of engagement of social pedagogy students in the learning process through a questionnaire survey.

Keywords: engagement, students of social pedagogy, learning process, universities environment

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi v průběhu zpracování diplomové práce poskytla. Dále bych chtěla poděkovat respondentům, kteří se podíleli na výzkumném šetření. Nesmírné díky patří také mé rodině a přátelům za poskytnutí podpory při psaní diplomové práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ANGAŽOVANOST STUDENTŮ	11
1.1 DIMENZE ANGAŽOVANOSTI STUDENTŮ	13
1.2 INDIKÁTORY ANGAŽOVANOSTI.....	14
2 PROCES UČENÍ V PROSTŘEDÍ VYSOKÝCH ŠKOL	22
2.1 VZDĚLÁVACÍ PROSTŘEDÍ VYSOKÝCH ŠKOL	24
2.2 VÝZKUM DAVIDA KEMBERA.....	26
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
3 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	37
3.1 HLAVNÍ A DÍLČÍ VÝZKUMNÉ CÍLE	37
3.2 HLAVNÍ DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	37
3.3 POJETÍ VÝZKUMU	38
3.4 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	38
3.4.1 Dotazník angažovanosti studentů (SEQ)	38
3.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	41
3.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DAT	44
4 ANALÝZA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	45
4.1 OVĚŘOVÁNÍ HYPOTÉZ	52
5 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ A DISKUSE	54
6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	62
ZÁVĚR	63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	64
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	71
SEZNAM TABULEK.....	72
SEZNAM PŘÍLOH.....	73

ÚVOD

Angažovanost studentů je již dlouho považována za klíčový faktor studijního úspěchu a osobního rozvoje. Zapojení studenti jsou ti, kteří se aktivně podílejí na učení, cítí sounáležitost se svými vrstevníky, učiteli a jsou motivováni k dosažení svých cílů. Angažovaní studenti mají zájem o studium, což následně vede k lepším studijním výsledkům, jako jsou lepší známky, méně zameškaných hodin a nižší míra předčasného ukončení studia. Je také pravděpodobnější, že si osvojí důležité dovednosti, jako je kritické myšlení, řešení problémů a spolupráce. Navzdory svému významu zůstává zapojení studentů složitým a mnohostranným konceptem, který není zcela pochopen. Výzkumníci sice identifikovali řadu faktorů, které mohou ovlivňovat zapojení studentů, ale stále se ještě musíme naučit, jak ho podporovat a udržovat v různých vzdělávacích kontextech. Angažovanost studentů je tedy důležitá jak pro akademický úspěch, tak pro osobní rozvoj. Je důležitou součástí efektivní výuky a učení. Pedagogové by se měli snažit vytvářet takové vzdělávací prostředí, které podporuje angažovanost studentů.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část vymezuje angažovanost studentů, její dimenze a indikátory. Dále se zaměřuje na vzdělávací prostředí vysokých škol a výzkum Davida Kembera. Tento výzkum se zabývá oblastmi, které jsou důležité pro angažovanost studentů.

Empirická část se pomocí dotazníkového šetření snaží zjistit, jaká je míra angažovanosti studentů sociální pedagogiky v procesu učení se a jaké oblasti jsou důležité k jejímu rozvoji. Dále obsahuje design výzkumu, výzkumný soubor a nástroj, který jsme v práci použili. V závěrečné části diplomové práce je předložena analýza a interpretace dat společně s diskusí, kde jsou předkládány samotné výsledky výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ANGAŽOVANOST STUDENTŮ

Angažovanost studentů má mnoho významů a pro každého jedince znamená něco jiného. Je však velmi obtížné definovat tento pojem v souvislosti s jeho zaměřením či předmětem. V procesu vzdělávání se angažovanost studentů týká stupně pozornosti, zájmů, optimismu či zvědavosti, kterou student vnímá při učení či výuce. Koncept angažovanosti je založen na víře, že když jsou studenti zvědaví a zajímají se o danou problematiku, jejich míra angažovanosti se při procesu učení zvyšuje. V případě, kdy se studenti nudí a nedávají pozor, má učení tendenci trpět. Zapojení studentů se také týká výukových a mimoškolních aktivit, kurzů, akademického prostředí a sociálních aspektů. Čím vyšší je zapojení studentů do akademických aktivit, tím vyšší je jejich úroveň akvizice. Coates (2007) definuje angažovanost studentů jako "široký konstrukt, který má zahrnovat významné akademické i některé neakademické aspekty studentské zkušenosti, včetně aktivního učení, účasti na náročných akademických aktivitách, formativní komunikace s akademickými pracovníky, zapojení do obohacujících vzdělávacích zážitků a pocitu legitimacy a podpory ze strany univerzitních vzdělávacích komunit". Národní výzkum angažovanosti studentů (National Survey of Student Engagement) definuje angažovanost jako frekvenci, s jakou se studenti účastní aktivit jak ve třídě, tak mimo ni. Zapojení studentů má dvě složky. První složka zahrnuje čas a úsilí, které vede studenty k získávání zkušeností a výsledků na cestě k úspěchu. Druhá složka představuje instituce a jejich způsoby formování studentů. Zaměřují se především na organizaci vzdělávacích příležitostí a služeb, kterých by se studenti měli účastnit za cílem úspěchu. (Engagement Indicators, 2021)

Pedagogičtí pracovníci považují zapojení studentů za klíčové při cestě k úspěchu. Zapojení studentů do výuky znamená komplexní interakci mezi studenty a jejich vzdělávacím prostředím a podporuje pozitivní vzdělávací a sociální výsledky studentů. Opravdové zapojení do procesu učení je dosaženo tehdy, když studenti mají touhu se učit, účastní se výuky, projevují ochotu pracovat a chtějí porozumět danému tématu. (Barkley, 2009)

Vysokoškolští pedagogové mají tendenci popisovat zapojení studentů jedním ze dvou způsobů. Jako první uvádějí fakt, že angažovaný student je účastný jen v ten moment, kdy se opravdu o danou látku zajímá a chce se jí naučit. V tomto případě jde také o zapojení, při kterém překračují svoje očekávání a jdou nad rámec svých sil. Tyto věty odrážejí pohled na angažovanost, která vychází z motivace. Význam slova *angažovanost* znamená zavázat svůj život nebo okouzlit a fascinovat natolik, že se stanete spojenci. Pedagogové chtějí, aby studenti sdíleli nadšení pro akademickou disciplínu a aby studijní programy považovali za

tak přesvědčivé, že se ochotně začnou věnovat procesu učení. Druhým způsobem, jak pedagogičtí pracovníci popisují zapojení studentů, je, že angažovaní studenti vidí smysl v tom, co dělají, a přitom používají dovednosti vyššího myšlení, jako je například analýza informací nebo řešení problému. Pedagogičtí pracovníci při zapojení studentů kladou důraz na motivační a aktivní výukové prvky. Uvědomují si, že proces učení je dynamický a spočívá ve vytváření smyslu a významu nových informací. Třída plná nadšených studentů je skvělá, ale z hlediska vzdělávání nemá žádný význam, pokud nadšení nevyústí v učení. Studenti, kteří se učí aktivně, ale dělají to neochotně a s odporem, nejsou angažovaní. Výsledkem angažovanosti studentů je motivace a aktivní učení. K angažovanosti nedojde, pokud chybí jeden z prvků. Motivace a aktivní učení spolupracují synergicky a postupně přispívají ke zvyšování angažovanosti studentů. Lze je popsat jako dvojitou šroubovici, kde aktivní učení a motivace představují spirály, které spolupracují a nabývají na intenzitě. (Barkley, 2009; Reschly, Pohl a Christenson, 2020)

Kombinace motivace a aktivního učení podporuje základní zapojení studentů, avšak pedagogičtí pracovníci dbají na to, aby studenti byli svými vzdělávacími zkušenostmi proměněni. Při jakémkoliv učení dochází ke změnám, které studenty ovlivňují. To můžeme sledovat i u transformativního učení, které je hluboké a dochází u něho k podrobným změnám. Transformativní učení je učení, které vychází z teorie, že každý jedinec je ovlivněn učením z minulosti, především z dětství. V období dětství na nás působí mnoho faktorů, jako je společnost, vzdělávací instituce a vliv autority, od které se učíme nekriticky přijímat informace, které později vnímáme jako samozřejmé. Společnost nás motivuje tyto osvojené perspektivy používat v dalším životě, i když v dospělosti zůstávají nevědomé. V současné společnosti si prostřednictvím záměrného a nezáměrného učení osvojujeme určitý způsob vidění světa, tzv. významovou perspektivu. Tato perspektiva funguje jako referenční rámec, který určuje, jakým způsobem bude jedinec interpretovat své zkušenosti a jaký význam jim dává. Významová perspektiva je založena na naší nekritické zkušenosti, a proto je plná deformovaných předpokladů. Tyto deformované předpoklady nás nutí žít v nějakém nevědomém sebeklamu, který souvisí s krizí tzv. matoucího dilematu. Matoucí dilema nás učí se dívat na věci kriticky a učí nás přehodnocovat nekriticky přijímané poznatky. Výsledkem tohoto procesu je reflektivní učení. Pokud tyto reflektované dispozice zhodnotíme jako neadekvátní a neplatné, pak dochází k transformativnímu učení, jehož výsledkem je nové významové schéma nebo nová významová perspektiva. Cranton (2006) definuje transformativní učení jako proces, při kterém se dříve nekriticky přijímané

předpoklady, hodnoty či perspektivy zpochybňovaly a tím vyžadovaly, aby studenti zkoumali problematické referenční rámce, které je učiní otevřenější a schopnější změny. Při transformativním učení jsou studenti vystaveni intenzivním výzvám, což zvyšuje jejich druh růstu, který popisuje Perryho model intelektuálního a etického rozvoje. Většina studentů nastupuje na vysokou školu jako dualisté a věří, že existují jen správné a špatné odpovědi. Vysokoškolské vzdělání má za cíl tyto studenty posunout od dualistického myšlení ke komplexnějšímu myšlení. Prostřednictvím zkušeností začínají studenti chápat, že pravda je kontextuální a relativní, a protože neexistuje žádná správná odpověď, má každý nárok na svůj vlastní názor. V průběhu studia si studenti uvědomují, že může existovat více správných odpovědí, které jim mohou pomoci zhodnotit užitečnost a platnost tvrzení o znalostech. Někteří pedagogičtí pracovníci považují transformativní učení za jeden z prvků studentské angažovanosti nebo za výsledek trvalé angažovanosti, který dosáhl vyšší úrovně osobní intenzity. (Dvořáková, 2012; Barkley, 2009)

1.1 Dimenze angažovanosti studentů

Jak je zmíněno výše, existuje mnoho definic o angažovanosti studentů. Jednu věc však mají společnou, a to, že konceptualizují angažovanost studentů do více dimenzí. Jedna z nejpřesnějších definic od Fredrickse (2004) a jeho kolegů člení angažovanost studentů do tří dimenzí: behaviorální, afektivní a kognitivní. Tyto dimenze dohromady tvoří angažovanost studenta.

Behaviorální angažovanost se vztahuje k účasti na akademických a mimoškolních aktivitách. Student, který vykazuje behaviorální angažovanost, se nachází ve třídě, kde je připraven se učit, zapojuje se do hodiny a plní si své úkoly. Projevuje se také v obecnějším chování, včetně docházky do třídy, plnění domácích úkolů a zapojení do jiných školních aktivit. Tato účast se odráží v chování, které souvisí s úkoly, včetně čtení, kladení otázek a dodržování pokynů. Zahrnuje i špatné chování, jako je například agresivita vůči ostatním studentům. (Fredricks, Blumenfeld a Paris, 2004; Trowler, 2010).

Afektivní dimenze se zabývá afektivní reakcí studentů. Za afektivní reakci studentů označujeme pocity, které studenti projevují v hodině. Tyto pocity se mohou pohybovat od vzrušení a očekávání až po zmatenost a úzkost, včetně apatie. Když se člověk věnuje činnosti, která přináší radost nebo zvědavost, jako je sledování televizního pořadu či poslouchání podcastu, má tendenci investovat více času a úsilí. Pozitivní afektivní angažovanost může také podpořit studenta, aby vydržel v dobách neúspěchu a podpořil vlastní účinnost. (Fredericks, Blumenfeld, a Paris, 2004)

Kognitivní dimenze se zaměřuje na studenty, kteří jsou zapojeni a motivováni do učení, stanovují si cíle a usilují o pochopení strategie učení. To je charakterizováno tím, jak hluboce studenti přemýšlejí o nápadech a konceptech a jak se zapojují do toho, co dává smysl. Kognitivní dimenze ovlivňuje především studijní a behaviorální zapojení, které vede k zjištění, že čím více jsou studenti kognitivně angažováni, tím je vyšší pravděpodobnost, že budou pravidelně chodit do školy, získávat kredity, plnit úkoly či dosahovat dobrých studijních výsledků. Jelikož je kognitivní angažovanost skrytá, což znamená, že je těžké ji pozorovat či změřit, dokážeme ji rozpoznat prostřednictvím diskuse se studenty, hlasitým přemýšlením či průzkumem. (Reschly, Pohl a Christenson, 2020; Trowler, 2010)

	Pozitivní zapojení	Nezapojení	Negativní zapojení
Behaviorální	Navštěvují přednášky, účastní se nadšení	Nezúčastní se přednášky, bez omluvy	Bojkotuje a vyrušuje na přednáškách
Afektivní	Zájem	Znudění	Odmítání
Kognitivní	Splňuje nebo přesahuje požadavky	Úkoly odevzdává pozdě, odbyté či žádné	Přemění si parametry pro zadaný úkol podle sebe

Tabulka 1 Dimenze angažovanosti studentů (Trowler, 2010)

1.2 Indikátory angažovanosti

Národní výzkum angažovanosti studentů (NSSE) navrhl deset indikátorů zapojení, členěných do čtyř témat. Čtyři hlavní témata se zaměřují na akademickou výzvu, učení s vrstevníky, zkušenosti s fakultou a prostředí fakulty. (Engagement Indicators, 2021)

Téma	Indikátor zapojení
Akademická výzva	Učení vyššího řádu Reflexivní a integrativní učení Strategie učení Kvantitativní uvažování
Učení s vrstevníky	Kolaborativní učení Diskuse s ostatními

Zkušenosti s fakultou	Interakce mezi studentem a fakultou Efektivní vyučovací postupy
Prostředí fakulty	Kvalita interakcí Podpůrné prostředí

Tabulka 1 Indikátory angažovanosti studentů dle NSSE

Téma 1: Akademické výzvy

Základem učení a mírou vysokoškolského vzdělávání je náročná intelektuální a tvůrčí činnost. Univerzity pomáhají a povzbuzují studenty při účasti na procesu hlubokého učení. Učení vyššího řádu, reflektivní a integrační učení, strategie učení a kvantitativní uvažování jsou čtyři indikátory akademické výzvy. (Engagement Indicators, 2021)

Učení vyššího řádu identifikuje oblasti, na které studenti kladou největší důraz. Tyto oblasti spadají mezi náročné kognitivní úkoly, jako je aplikace, analýza, úsudek a syntéza. Nutit studenty k plnění takových úkolů vyžaduje více než jen zapamatování si informací. Učení vyššího řádu vykazuje vzorec, kdy studenti aktivně integrují nové znalosti a předchozí vědomosti, propojují a rozšiřují tyto informace a hledají řešení obtížných problémů v průběhu celého procesu učení. Studenti se také musí rozhodovat čemu věřit, co dělat a jak vymýšlet nové koncepty a předvídat obtíže. Je pravděpodobnější, že studenti budou k učení přistupovat hlouběji a dosáhnou porozumění, pokud se zapojí do metod učení vyššího řádu. Znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza a hodnocení je šest oblastí Bloomovy taxonomie. Tyto oblasti jsou seřazeny od jednoduchých ke komplexním a od konkrétních k abstraktním. Učení vyššího řádu je v souladu s komplexními a abstraktními oblastmi Bloomovy taxonomie, klade důraz na to, jak studenti využívají své schopnosti v praxi. Učení vyššího řádu je navíc v souladu s myšlenkou "hlubokých přístupů k učení". Studenti, kteří využívají strategie hlubokého učení, se s větší pravděpodobností soustředí na pochopení mnoha složek učebních materiálů, vytvářejí si souvislosti mezi novými i předchozími informacemi a mají lepší motivaci a zájem o učení. (Nelson, Shoup, a Kuh, 2005a; Krathwohl, 2010)

Výzkum NSSE zjišťuje činnosti, které studenti nejčastěji vykonávali v průběhu studia. Mezi tyto činnosti náleží aplikace znalostí na reálné problémy, analýza konceptu, posouzení názorů či úsudků a vytvoření nového konceptu na základě různých skutečností. (Engagement Indicators, 2021)

U **reflexivního a integrativního učení** musí studenti propojit své znalosti a zkušenosti, aby se do nich dokázali osobně zapojit. Učitelé, kteří kladou důraz na reflektivní a integrativní

učení, se snaží inspirovat své studenty k tomu, aby propojovali to, co se učí, přehodnocovali svá vlastní přesvědčení a přemýšleli o problémech a myšlenkách z jiných úhlů pohledu. Od doby, kdy se rozlišily různé přístupy, které studenti používají při reakci na učební úkol, je koncept "hlubokého zpracování" v souvislosti s integračním učením předmětem zájmu vysokoškolského vzdělávání. Na rozdíl od povrchových přístupů k učení se hluboké přístupy zaměřují spíše na propojení se základním významem látky než na pouhé zapamatování. Hluboké učení zahrnuje celou řadu strategií učení, včetně spojování nových znalostí s aktuálními znalostmi, problémy reálného světa či reflexe vlastních názorů při zohlednění názorů ostatních. Výsledky studentů ve škole i po jejím ukončení závisí na jejich schopnosti osvojit si nové informace a přemýšlet o nich, když se s nimi setkají. Empirický výzkum prokázal, že studenti využívají strategie hlubokého učení k dosažení většího studijního úspěchu. Navíc strategie hlubokého učení pomáhají studentům udržet si více látky, rychleji ji integrovat a efektivněji ji předávat. Kromě akademických úspěchů může praxe reflektivního a integrujícího učení pomoci člověku v rozvoji v celoživotního studenta, který je zároveň kvalifikovaným profesionálem a zodpovědným členem společnosti. Moderní společnost je závislá na tom, aby její členové dokázali integrovat informace z různých zdrojů a přemýšlet o jejich významu z různých úhlů pohledu. Důvodem je zrychlující se rozvoj technologií, explodující objem informací, rychlost, s jakou dochází ke globalizaci, a rychlé změny sociálního a ekonomického prostředí. (Nelson, Shoup, a Kuh, 2005a; Nelson, Shoup a Kuh, 2005b; Zeegers, 2004).

Při měření reflektivního a integrativního učení klade NSSE důraz na činnosti, které se zaměřují na kombinování myšlenek z jiných předmětů při plnění úkolů, analýzu výhod a nevýhod vlastních názorů na určitý podnět, pochopení názorů z jiných perspektiv a propojování znalostí s již získanými. (Engagement Indicators, 2021)

Vysokoškolští studenti zlepšují své učení tím, že se aktivně zapojují do výuky, analyzují vědomosti a využívají **strategie učení**. Identifikace významných informací v četbě, opravování poznámek po hodině a shrnutí učební látky jsou příklady strategií učení. Vysoké školy se zaměřují na intervenci, podporu učení a úspěchů studentů. Strategie učení pomáhají s řízením času, intenzivnějším soustředěním, vynaložením obrovského úsilí a zlepšením porozumění. Metakognice neboli "myšlení o myšlení" je klíčovou součástí efektivních strategií učení, jelikož prokazuje schopnost uvažovat, chápat a řídit vlastní učení. Efektivita studia, přípravy a času stráveného ve třídě, stejně jako způsob, jakým jsou znalosti vstřebávány a uchovávány, může přímo ovlivnit metakognici. Metakognice může ovlivnit výsledky učení a úspěch na vysoké škole. Podle výzkumů dosahují studenti s vyššími

metakognitivními schopnostmi lepších výsledků při zkouškách, v konkrétních kurzech i v celkovém průměru známek. Studenti, kteří mají tyto schopnosti, také lépe využívají formativní vstupy a předvídají výsledky zkoušek. (Ormrod, 2011; Kember, 2009)

Při měření indikátoru strategie učení se Národní výzkum angažovanosti studentů zaměřuje na identifikaci klíčových informací z úkolů, shrnutí informací, které se studenti dozvěděli v hodině, a na studium z poznámek. (Engagement Indicators, 2021)

Dovednost využívat číselné, statistické a grafické údaje v každodenním životě i v profesi se nazývá **kvantitativní uvažování**. Ve vysokoškolském vzdělávání se stále více klade důraz na rozvoj kvantitativního uvažování, tedy schopnosti používat a chápat číselné a statistické údaje v každodenních situacích. Bez ohledu na obor studia by všichni studenti měli mít dostatek příležitostí k procvičování těchto schopností. Nehledě na profesi očekává moderní pracovní trh od absolventů kvantitativní schopnosti. Myšlenka kvantitativního uvažování zahrnuje kromě prosté schopnosti provádět matematické operace také hlubší porozumění kvantitativním údajům. Wilkins (2010) definuje kvantitativně gramotného člověka jako jedince, který dokáže porozumět materiálu, má schopnost matematicky myslet a uvědomuje si společenský vliv. Výzkumy ukazují, že je potřeba zlepšit kvantitativní uvažování u studentů vysokých škol. (Wilkins, 2010; Dingman a Madison, 2011)

Při měření kvantitativního uvažování se klade důraz na vyvozování závěrů z vlastního hodnocení číselných údajů (čísel, grafů, statistik atd.), zkoumání problému nebo otázek v reálném světě pomocí číselných údajů a posuzování závěrů vyvozených na základě jiných číselných údajů. (Engagement Indicators, 2021)

Téma 2: Učení s vrstevníky

Učení se rozvíjí mnoha způsoby, jelikož studenti navazují kontakty s ostatními studenty, ať už při společném zkoumání učebních materiálů nebo při rozhovorech s dalšími studenty. Téma "Učení se s vrstevníky" se skládá ze dvou ukazatelů: kolaborativního učení a diskuse s ostatními. (Engagement Indicators, 2021)

V širším slova smyslu se **kolaborativní učení** vztahuje na proces, kdy dva nebo více studentů společně pracují na určitém intelektuálním úkolu. Studenti spolupracují, aby lépe pochopili látku kurzu, našli odpovědi na otázky, pracovali na skupinových projektech a řešili potíže. Spolupráce s vrstevníky prohlubuje porozumění a připravuje studenty na řešení nepřehledných, nepopsaných problémů, s nimiž se setkají během studia i po něm. Mezi aktivity společného vzdělávání patří práce na skupinových projektech, žádost o pomoc s náročnou látkou nebo její vysvětlení ostatním a probírání obsahu kurzu před zkouškami. Na rozdíl od samostatného učení se studenti zapojují do společného učení, aby využili zdroje

a schopnosti ostatních. Kolaborativní učení může probíhat kdekoli, například při výuce, kde mohou být studenti rozděleni do menších skupin a mohou diskutovat o učivu a získat hlubší porozumění tím, že ho vysvětlují ostatním a získávají od nich nové podněty. Společné učení může být také součástí mimoškolních aktivit, jako jsou exkurze či mimoškolní činnosti. Podle Cabrery a dalších (2002) je společné učení nejlepším prediktorem osobního rozvoje studentů. (Mendo-Lázaro a kol., 2022; Yan a Kember, 2005)

Při měření kolaborativního učení se výzkum soustřeďuje na otázky, které mají posoudit spolupráci při učení. Mezi tyto otázky patří žádost o pomoc při pochopení látky, zda studenti někomu vysvětlili látku, diskuse nebo práce s jinými studenty při přípravě na test a spolupráce s jinými studenty na projektech. (Engagement Indicators, 2021)

Dalším indikátorem je diskuse s jinými lidmi. Studenti na vysokých školách mají příležitost setkat se s lidmi z různých prostředí a s různými životními zkušenostmi. Díky interakcím jsou studenti lépe připraveni na osobní a občanskou angažovanost v rozmanitém propojeném světě. Vysoké školy mají jedinečnou možnost pomoci studentům rozvíjet jejich identitu v průběhu života tím, že jim poskytují příležitost setkat se s vrstevníky s různými názory, zkušenostmi a zázemím. Výzkum, který byl proveden na studentech Bennington College, ukázal, že vliv vrstevníků má trvalý dopad na názory a postoje studentů. Vystavení rozmanitosti na vysoké škole má vliv na osobní růst studenta a také zlepšuje studijní výsledky. Povaha a četnost setkání s rozmanitostí má však tendenci ovlivňovat to, jak silný vliv mají na kognitivní výsledky. Zdá se, že interakce s různými vrstevníky podporuje demokratické výsledky, které pomáhají studentům připravit se na život po vysoké škole. Četné studie ukazují, že různorodé kontakty zřejmě snižují rasové předsudky, což zlepšuje interakce studentů s ostatními lidmi v podnikatelské i občanské společnosti. Studenti, kteří se setkávají s rozmanitostí, jsou navíc občansky angažovanější a častěji se účastní dobrovolnické práce a zastávají vedoucí pozice. (Bowman, 2011; Cole, 2007)

NSSE se ptá na činnosti, které je možné posoudit při diskusi s ostatními. Mezi tyto činnosti spadá diskuse s osobami, které nejsou vaší rasy nebo etnika, které pocházejí z jiného socioekonomického prostředí a které zastávají jiné náboženské přesvědčení, než s osobami, které zastávají jiné politické názory než vy. (Engagement Indicators, 2021)

Téma 3: Zkušenosti s fakultou

Interakce mezi studenty a fakultou probíhají v rámci výuky i mimo ni. Studenti získávají bezprostřední poznatky o tom, jak odborníci přemýšlejí a řeší problémy. Profesori tak slouží jako mentoři, vzory a instruktoři pro celoživotní vzdělávání. Efektivní výuka vyžaduje, aby vyučující poskytovali studijní materiály a zpětnou vazbu způsobem, který je zaměřen na

studenty. Mezi ukazatele zapojení patří efektivní vyučovací přístupy a interakce mezi studentem a fakultou. (Engagement Indicators, 2021)

Interakce mezi studentem a fakultou může pozitivně ovlivnit kognitivní rozvoj, růst a vytrvalost vysokoškolských studentů. Členové fakulty podporují osvojování znalostí a dovedností a pomáhají studentům propojit studium s jejich budoucími plány. Četnost smysluplných interakcí mezi studenty a pedagogy má vliv na to, jak studenti vnímají vysokou školu. Interakce mezi studenty a vyučujícími prospívá k učení studentů, stejně jako kognitivní rozvoj, osobní růst, spokojenost s vysokou školou a udržení studentů na škole. Ne všechny interakce mají pozitivní účinky. Zejména interakce s akademickými pracovníky má pozitivní přínosy, pokud je zaměřena akademicky nebo věcně; pouhé sociální interakce však mají pouze mírné účinky. Pascarella a Terenzini (2005) zjistili, že interakce s vyučujícími o akademických záležitostech nebo záležitostech souvisejících s kurzem, kariérních plánech a akademických programech souvisí s pozitivním úbytkem studentů v prvním ročníku, zatímco rozhovory o osobních záležitostech, problémech na fakultě nebo neformální společenské setkání nemají na úbytek studentů žádný znatelný vliv. (Kuh a Hu, 2001; Mayhew, J. a kol., 2005; Cox a Orehovec, 2007)

Cílem ukazatele bylo zjistit, jaké činnosti studenti praktikovali. Mezi tyto činnosti řadíme diskusi s profesorem o kariérních cílech, spolupráci s profesorem na projektu mimo hodinu, diskuse s profesorem o tématu, nápadu nebo koncepci mimo výuku a hovor s profesorem ohledně svého studijního pokroku (Engagement Indicators, 2021)

Efektivní výuka má významný vliv na učení studentů. Mezi aspekty dobré výuky, které podporují porozumění a učení studentů, patří dobře organizovaná výuka, přesné vysvětlení, názorné příklady a vhodná zpětná vazba na práci studentů. Studenti se rozvíjejí efektivněji, pokud vyučující nabízejí dobře organizované hodiny, jsou při výuce srozumitelní a poskytují včasnou a konstruktivní zpětnou vazbu. Jasnost výuky se vztahuje k výukovým metodám, jejichž prostřednictvím vyučující prokazují určitou míru transparentnosti ve svém přístupu k výuce a stanovování cílů ve snaze pomoci studentům lépe pochopit očekávání a porozumět probírané látce. Existují dva specifické typy srozumitelnosti ve výuce, které jsou klíčové pro úspěšné učení studentů. Mezi tyto typy se řadí srozumitelnost procesu a obsahu. (Prince, 2004; Tuononen a kol., 2022)

Studie prokázaly příznivou souvislost mezi srozumitelností výuky a řadou vzdělávacích výsledků, včetně spokojenosti studentů. Pascarella dospěl na základě důkladné analýzy vysokoškolských studií k závěru, že srozumitelnost výuky do jisté míry souvisí se známkami a výsledky u závěrečných zkoušek. Jiní objevili souvislost mezi srozumitelností výuky

a šancí na setrvání ve škole. Přední akademici se shodují, že klíčovým prvkem dobré výuky je srozumitelnost, strukturovanost a zpětná vazba ze strany vyučujícího, která ovlivňuje učení a rozvoj studentů. Zkušenosti studentů s různými efektivními výukovými postupy jsou pozitivně spojeny s kritickým myšlením, psychickou pohodou, porozuměním látce, otevřeností vůči rozmanitosti a akademickou motivací. (Pascarella a Terenzini, 2005; Lambert a kol., 2012; Prince, 2004)

NSSE klade několik otázek, které mají posoudit efektivní výukové postupy, které pedagogové využívali. Otázky se soustředily na to, zda pedagogové dobře formují a organizují výuku a dosahují stanovených cílů a předpokladů, dokážou využívat příklady k vysvětlení obtížných bodů a poskytnou zpětné vazby k testům či úkolům. (Engagement Indicators, 2021)

Téma č. 4: Prostředí fakulty

Studenti jsou spokojeni v prostředí, které rozvíjí pozitivní vztahy mezi studenty, pedagogy a zaměstnanci. Téma prostředí fakulty se skládá ze dvou ukazatelů angažovanosti: kvalita interakcí a podpůrné prostředí. (Engagement Indicators, 2021)

Prvním ukazatelem v oblasti prostředí fakulty je **kvalita interakcí**. Ve vysokoškolském prostředí jsou podporovány pozitivní mezilidské vztahy, což podporuje učení a úspěch studentů. Studenti, kteří mají podpůrné vztahy se svými vrstevníky, poradci, pedagogy a zaměstnanci, častěji požádají o pomoc, když ji potřebují, a spolupracují s ostatními při učení. Na vysoké škole mohou studenti komunikovat různými způsoby, a to jak formálně (ve třídě nebo v jiném akademickém kontextu), tak neformálně (ve společenském nebo neakademickém prostředí). Pro zlepšení zkušeností studentů jsou nutné jak formální, tak neformální kontakty, přičemž vlastnosti, zájmy a atributy studentů určují četnost a kvalitu interakcí s ostatními. Hodnocení kvality interakcí se často opírá o výzkumy. Zpětná vazba od studentů je pro fakulty užitečná z důvodu potenciálního zlepšení a plánování organizačních změn. Tyto zpětné vazby by mohly být přínosné z hlediska kvalitních interakcí souvisejících se studijními výsledky, sociálním rozvojem a kritickým myšlením. Vliv vysoké školy závisí především na obsahu a rozsahu setkání s hlavními socializačními činiteli, jako jsou vyučující a ostatní studenti. Podle Kuha a dalších (2006) je tento pohled v souladu s perspektivou sociálních sítí, podle níž vztahy mezi vysokoškolskými studenty a fakultou, zaměstnanci, vrstevníky, členy rodiny a přáteli ovlivňují jejich spokojenost se školou, jejich setrvání v ní a jejich úspěch po ukončení studia. (Cole, 2007; Kim a Sax, 2009; Umbach a Wawrzynski, 2005)

V rámci NSSE se kladou otázky, které hodnotí kvalitu interakcí. Tyto otázky se zaměřují na hodnocení setkání s osobami na fakultě, jako jsou například setkání se studenty, akademickými poradci, zástupci fakulty, pracovníky služeb pro studenty (kariérní služby, studentské aktivity, ubytování atd.) a ostatními administrativními pracovníky. (Engagement Indicators, 2021)

Posledním ukazatelem je **podpůrné prostředí**. Institucím, kterým záleží na úspěchu studentů, nabízejí podporu a zapojení v řadě oblastí. Tyto závazky podporují vyšší úroveň úspěchu a spokojenosti studentů. Podpůrné prostředí shrnuje názory studentů na to, do jaké míry instituce kladou důraz na služby a aktivity, které podporují jejich učení a rozvoj. Podpůrné prostředí vede k udržení, spokojenosti a angažovanosti studentů. Kuh a další (2006, s. 14) dospěli k závěru, že „studentské vnímání institucionálního prostředí a dominantních norem a hodnot ovlivňuje způsob, jakým studenti přemýšlejí a tráví svůj čas. Dohromady tyto vlastnosti ovlivňují spokojenost studentů a míru, v jaké se studenti účastní účelných vzdělávacích aktivit.“ Tyto charakteristiky mají společně vliv na to, jak jsou studenti ve škole spokojeni a jak moc se zapojují do aktivit souvisejících s učením. Pokud je prostředí zaměřené na akademickou a sociální podporu, dokáže studentům pomoc adaptovat se a poskytnout jasné cesty k úspěchu na vysoké škole. Vysoce výkonné vysoké školy poskytují zdroje těm, kteří je potřebují, ve chvíli, kdy je potřebují, a vytvářejí podmínky, které studenty podněcují k tomu, aby tyto zdroje využívali. Studie tvrdí, že na podporujících školách dosahují studenti lepších výsledků a jsou spokojenější. (Kuh a kol., 2006; Kuh a kol., 2005)

Při měření podpůrného prostředí se NSSE zaměřil na poskytování podpory, která studentům pomáhá dosáhnout akademických úspěchů, podporu kontaktů mezi studenty z různých prostředí, využívání služeb na podporu učení, poskytování příležitostí k sociálnímu zapojení, poskytování podpory pro celkovou pohodu, pomoc při zvládání neakademických povinností či účasti na akcích v rámci fakulty i mimo ni. (Engagement Indicators, 2021)

2 PROCES UČENÍ V PROSTŘEDÍ VYSOKÝCH ŠKOL

Proces učení v univerzitním prostředí zahrnuje řadu činností, které studentům umožňují získat znalosti, dovednosti a hodnoty, jež jsou důležité pro jejich akademický, osobní a profesní růst. Kvalita vzdělávacího prostředí může výrazně ovlivnit efektivitu učení. Nývltová (2015 cit. podle Průchy, 2020 s. 17) definuje učení jako „proces, v jehož průběhu dochází u jedince na základě nového poznání, nových dovedností a zkušeností ke změnám v chování, v psychice a osobnosti. Pojem nezahrnuje změny, ke kterým dochází v důsledku biologického zrání a tělesného vývoje organismu.“ Učení je nejpropracovanější lidská psychická činnost, která má dlouhodobý charakter. Při procesu učení se člověk dostává do styku s novými podněty a situacemi. Výsledkem učení je změna, která reaguje na tyto podněty a situace a je dlouhodobá. Učení může být vědomé nebo nevědomé. Vědomé učení probíhá například u procvičování vyjmenovaných slov, zato to nevědomé si může člověk vytvořit při pozitivním vztahu k školnímu předmětu. Ne ale všechny lidské činnosti jsou výsledkem učení. Reflexy či instinkty jsou vrozené. Vyvíjejí se evoluční formou a proměna trvá několik generací, zato učením můžeme ke změnám dojít do několika hodin. Při učení probíhá souhra všech psychických procesů, které se vyvíjejí současně i sekvenčně po sobě. Podílí se na tom souběžně kognitivní schopnosti (vnímání, paměť, pozornost, aj.), emoční či volní procesy. U volních procesů převládá aktivní rozhodnutí se něco naučit a výdrž v učení setrvat. Výsledkem učení může být dovednost, vědomost, návyk, postoj, změna psychických vlastností, zlepšení stavu a zlepšení kognitivních procesů. (Plháková, 2004; Jedlička, Kořa a Slavík, 2018)

Dle vývoje psychologie učení bylo zaznamenáno několik druhů učení. V současnosti se jejich počet stále zvyšuje z důvodu vědeckých výzkumů. Mezi základní druhy řadíme učení: záměrné x bezděčné, řízené x sebeřízené, formální x neformální a kognitivní x senzomotorické. Záměrné učení je prováděno vědomě s cílem se něco naučit, naopak bezděčné probíhá nevědomě, kdy si jedinec neuvědomuje, že se učí. Pokud je učení kontrolováno a plánováno systematicky, jedná se o učení řízené. S tímto druhem učení se můžeme setkat například v průběhu výuky. Sebeřízené učení je koncept, při kterém jedinec přebírá iniciativu za plánování a hodnocení svých zkušeností s učením a určuje si své vzdělávací cíle. Při procesu se odpovědnost za učení přesouvá z vnějšího zdroje (vyučujícího) na jednotlivce (studenta). Na sebeřízené učení lze nahlížet jako na cíl, o který studenti usilují. Sebeřízené učení formuje, monitoruje a hodnotí vlastní proces učení, při učení je jedinec samostatný, motivovaný a má nad sebou sebekontrolu. Díky tomu se může

zlepšit jeho sebedůvěru, samostatnost při celoživotním vzdělávání. Učení se snaží proměnit studenty na aktivní účastníky a podporuje je v tom, aby se stali zvědavými studenty. Konstrukt formálního učení probíhá ve školách a vzdělávacích institucích. Řídí se předepsaným rámcem, který je legislativně vymezen. Jedinci, kteří se účastní formálního vzdělávání, mohou dosahovat státem stanovený stupeň vzdělání (např. střední odborné vzdělání s maturitou). Informální učení můžeme definovat jako celoživotní proces, při kterém jedinci získávají a osvojují si určité schopnosti, dovednosti a postoje, které získali z každodenních zkušeností a interakcí s jinými lidmi. Kognitivní učení charakterizujeme jako učení, které probíhá prostřednictvím kognitivních procesů. Mezi tyto procesy zahrnujeme vnímání, uvažování, pozorování, pamatování, vybavování aj. Kognitivní učení zdokonaluje kognici člověka, tzn. jeho schopnosti, znalosti a vědění. Učení senzomotorické vede k jistým motorickým činnostem a má velký význam pro přípravu k profesi, která je založena na manuálním výkonu (řemesla, lékařské výkony, malířství aj.). (Průcha, 2020; Tekkol a Demirel, 2018).

S procesem učení souvisí i celoživotní učení. Význam celoživotního učení je v dnešním světě stále více uznáván, jelikož jednotlivci musí neustále aktualizovat své znalosti a dovednosti, aby se přizpůsobili novým technologiím, sociálním a ekonomickým trendům či globálním výzvám. Celoživotní učení je trvalý proces získávání znalostí, dovedností a kompetencí v průběhu celého života. Zahrnuje jak formální, tak neformální vzdělávání a může probíhat v různých prostředích, včetně škol, pracovišť, komunit a osobního prostředí. Je důležité, aby jednotlivci převzali odpovědnost za své učení a aktivně vyhledávali příležitosti k získání nových znalostí a dovedností. Výhody celoživotního učení jsou četné. Pro jednotlivce může znamenat posílení osobního a profesního růstu, zvýšení zaměstnatelnosti a zlepšení kvality života. Pro společnost jako celek může celoživotní učení podpořit hospodářský růst, sociální soudržnost a inovace. Celoživotní učení přesahuje pouhé získávání znalostí a dovedností. Může také podpořit osobní rozvoj, zlepšit schopnosti kritického myšlení a zlepšit celkovou pohodu. Kromě toho může jednotlivcům pomoci udržet si angažovanost v komunitě, rozvíjet nové zájmy a koníčky a poznávat nové lidi. Pro podporu celoživotního učení je důležité, aby jednotlivci měli přístup k různým vzdělávacím příležitostem, které jsou cenově dostupné, přístupné a flexibilní. To může zahrnovat podporu ze strany zaměstnavatelů, vládní politiky a investice do vzdělávání a odborné přípravy. (Laal a Salamati, 2012)

2.1 Vzdělávací prostředí vysokých škol

Univerzity čelí stále novým výzvám, které zvyšují požadavky na rozvoj vzdělávacího prostředí. Aby se naplnila očekávání vysokoškolského vzdělávání a bylo možné využívat různé pedagogické přístupy se současnými technologiemi, je třeba rozvíjet vysokoškolské vzdělávací prostředí. (Valtonen a kol., 2020)

Termín "vzdělávací prostředí" má mnoho definic. Nissim a kol. (2016) označuje vzdělávací prostředí jako místo nebo prostor, ve kterém by mohlo docházet k učení, jako je škola, třída, knihovna nebo jiná potenciální místa. Podle Beckerse a ostatních (2015 cit. podle Nissim, 2016) je vzdělávací prostředí důležité při podpoře jednotlivců a malých skupin ve prospěch sociálních nebo individuálních studijních aktivit. To poukazuje na důležitost poskytování vzdělávacích prostředí mimo vyučovací místnosti a posluchárny. Ve 21. století je možné se učit také prostřednictvím technologických prostředků, proto je učení možno uskutečnit prostřednictvím on-line prostředí, jako je učení na dálku neboli učení, které není závislé na čase ani na místě. (Valtonen a kol., 2020)

Myšlenka vzdělávacího prostředí je pedagogy vnímána jako koncept, který stanovuje základní prvky procesů výuky, učení a hodnocení. Tento koncept se skládá z řady prvků, mezi které patří učitel, student, výuka, proces učení, způsob učení, interakce mezi učitelem a studentem, délka učení, míra heterogenity studentů atd. Vzdělávací prostředí má vliv na to, jak tyto složky vzájemně působí. Pro úspěch vzdělávacího prostředí a naplnění daných cílů je nutná sounáležitost mezi fyzickým a vzdělávacím prostředím. Fyzické prostředí je podstatnou složkou učebního prostředí. Dobře navržené fyzické prostředí může usnadnit učení tím, že poskytne studentům pohodlné a funkční prostory, které podporují jejich vzdělávací aktivity. Prostor musí umožňovat pestré interakce mezi pedagogy, studenty a dalšími pracovníky tím, že se v něm budou odehrávat různé "měnící se situace". Vzdělávací prostředí by mělo být dynamické a flexibilní, aby se mohlo adaptovat měnícím se požadavkům procesu výuky, učení a hodnocení. Flexibilita usnadňuje změny v interakci mezi účastníky a umožňuje provádět různé metody výuky a učení, které jsou pro studenty důležité. Je také nezbytné poskytnout snadný přístup k požadovaným informacím, které studenti v procesu výuky využívají. (Nissim, 2016; Valtonen a kol., 2020)

Vzdělávací prostředí je pro studenty ústředním bodem každodenního života. Dynamická a neustále se měnící realita vyžaduje přizpůsobení a změnu vzdělávacích přístupů. Student již nemá být považován za pasivního příjemce znalostí, ale spíše za aktivního účastníka vzdělávacího procesu. V tomto procesu by si měl student osvojovat nové schopnosti a

dovednosti. Pedagogové zastávají názor, že vysokoškolské vzdělání by mělo jít nad rámec osvojení znalostí a dovedností oboru nebo získání způsobilosti k výkonu povolání. I když existuje množství výzkumů zkoumajících vývoj obecných dovedností, stále existuje určitá nejistota ohledně toho, jak by se měly obecné dovednosti rozvíjet. Pokud znalosti vyučované pro titul po opuštění univerzity zmizí, je nezbytné, aby absolventi byli vybaveni celoživotním a samostatným vzděláváním. (Kember, 2009; Nissim, 2016; Valtonen a kol., 2020)

Vzdělávací prostředí hraje zásadní roli při podpoře heutagogiky a poskytuje nezbytné zdroje a podporu pro aktivní podílení studentů na vlastním procesu učení. Heutagogika je termín, který označuje přístup ke vzdělávání zaměřený na studenta, v němž je student oprávněn aktivně se podílet na vlastním procesu učení. Hase a Kenyon definovali heutagogiku jako studium sebeurčeného učení neboli *self-determined learning*. Na rozdíl od tradiční pedagogiky, která se zaměřuje na učitele jako zdroj znalostí, heutagogika zdůrazňuje schopnost studujícího samostatně řídit své učení a převzít odpovědnost za svou vzdělávací cestu. Heutagogika využívá holistický přístup k rozvoji schopností studenta. V heutagogice je na studujícího nahlíženo jako na nezávislého a samostatně se řídícího jedince, který je schopen stanovit si vlastní vzdělávací cíle, identifikovat vlastní vzdělávací potřeby a zvolit si nejúčinnější strategie a zdroje k dosažení svých cílů. Tento přístup klade důraz na rozvoj kritického myšlení, řešení problémů a rozhodovacích dovedností, stejně jako na schopnost samostatně se učit a přizpůsobovat se měnícím se okolnostem. Je také úzce spjata s celoživotním učením, neboť zdůrazňuje význam průběžného sebeurčeného učení i po skončení formálního vzdělávání. Učitel v heutagogice napomáhá a usnadňuje učení stejně jako v andragogice tím, že poskytuje rady a zdroje, ale zcela přenechává kontrolu nad procesem učení jedinci, který vyjednává o učení a rozhoduje, co se bude učit a jak se to bude učit. (Blaschke, 2012; Hase a Kenyon, 2007)

Rozvoj schopností a kompetencí je pro heutagogiku klíčový. Schopností označujeme vrozenou nebo získanou schopnost vykonávat určitý úkol nebo činnost. Lze si ji představit jako potenciál nebo vlohy pro nějakou činnost. Kompetence naproti tomu označuje úroveň znalostí nebo dovedností, které někdo v určité oblasti má. Je to schopnost vykonávat úkol nebo činnost s určitou úrovní odbornosti nebo dokonalosti. Kompetence je často výsledkem školení, praxe a zkušeností. Stručně řečeno, schopnost je potenciál něco dělat, zatímco kompetence je úroveň dovednosti nebo zručnosti, kterou někdo skutečně má. Ti, kteří jsou vybaveni těmito způsobilostmi, vykazují vlastnosti:

- self-efficacy neboli vnímání vlastní účinnosti splnit úkol nebo dosáhnout cíle;

- komunikační a týmové dovednosti, dobrá spolupráce a otevřená komunikace;
- kreativita, zejména při uplatňování schopností v nových a neznámých situacích;
- přizpůsobivost a flexibilita;
- pozitivní hodnoty. (Hase a Kenyon, 2007)

2.2 Výzkum Davida Kembera

David Kember je významným výzkumníkem v oblasti vzdělávání a učení. Je profesorem pro zlepšování a rozvoj učení na Hongkongské univerzitě, kde působí od roku 1988. David Kember (2009) provedl rozsáhlý výzkum zapojení studentů a jeho vlivu na výsledky učení. Jedním z Kemberových klíčových zjištění je, že zapojení studentů je ovlivněno prostředím, ve kterém se studenti učí, včetně kvality výuky, relevance obsahu a studijních zdrojů, které mají studenti k dispozici. Zjistil také, že zapojení studentů je ovlivněno individuálními faktory, jako je motivace, vlastní účinnost a předchozí znalosti. Výzkum se uskutečnil na univerzitě v Hongkongu a probíhal formou rozhovorů se studenty. Jeho výzkum zdůraznil význam zapojení studentů při podpoře efektivního učení a identifikoval klíčové oblasti, které mohou zapojení studentů zvýšit. Mezi jeho klíčové oblasti patří následující:

Intelektuální dovednosti

Z analýzy rozhovorů Kember (2009) zjistil, že studenti viděli jasnou potřebu rozvoje intelektuální dovednosti. Z jejich odpovědí vyplývá, že intelektuální dovednosti jsou spíše propojené než oddělené. Mezi čtyři hlavní intelektuální dovednosti řadí kritické myšlení, samořízené učení, adaptabilitu a schopnost řešit problémy.

a) Kritické myšlení

Dle Křivohlavého (2009, 75 s.) je kritické myšlení definováno „jako ochota aktivně vyhledávat argumenty, které hovoří proti tomu, co daný člověk považuje za „jisté“ – proti jeho vlastnímu pojetí a oblíbenému (milovanému) přesvědčení, proti jeho vlastním cílům a plánům.“ Podstatou kritického myšlení je schopnost vytvářet si vlastní úsudky, hodnoty či názory, jelikož kritické myšlení je považováno za nezávislé. V procesu výuky by student neměl přijímat perspektivu vyučujícího, ale měl by mít individuální vztah k vlastnímu myšlení. Při výuce by se mělo neustále přemýšlet nad výkladem vyučujícího a snažit se vztahovat jeho výklad k našim znalostem. Ne vždy to, co vyučující říká, musí být korektní. Kritické myšlení souvisí i se schopností analyzovat. K této schopnosti je potřeba získat nejprve velké

množství informací, názorů a dovedností, které později jedinec využije k hledání a stanovení otázek. Formulace otázek a problémů je podstatná v procesu kritického myšlení a souvisí i s lidskou zvědavostí. Důležitým faktorem je kladení a využívání rozumných argumentů, které jedinec považuje za nejlogičtější, i když bere v potaz i jiné argumenty. Na kritické myšlení má vliv i společnost, kde se jedinec dostává do interakce s druhými lidmi. Tímto způsobem si zdokonaluje a ověřuje své myšlenky, které poté předává či přijímá, a zapojuje se tak do procesu, kde se prohlubují jeho vlastní myšlenky a postoje. Pro tuto schopnost musí být jedinec zcela otevřen a musí využívat metody aktivního naslouchání a vzájemné tolerance. (Klooster, 2000; Kember, 2009)

b) Samořízené učení

Samořízené učení definuje andragogický slovník jako „učební proces, v němž má jedinec vysoce aktivní roli. Plánuje tempo svého vlastního učení, kontroluje jeho postup a výsledky. Tento typ učení se uplatňuje především ve vzdělávání dospělých, v distančním vzdělávání a v programovaném učení. K realizaci sebeřízeného učení jsou zapotřebí jednak speciální didaktické prostředky (počítače a učebnice s výukovými programy), jednak profesionální studijní podpora (konzultanti, tutoři, poradci aj.). Sebeřízené učení zároveň vyžaduje vysokou motivovanost a studijní disciplínu na straně učících se subjektů, a proto je u části studujících neúspěšné.“ (Průcha a Veteška 2014, s. 245–246) Samostatně řízené učení je koncept, při kterém jedinec přebírá iniciativu za plánování a hodnocení svých zkušeností s učením a určuje si své vzdělávací cíle. Při procesu se odpovědnost za učení přesouvá z vnějšího zdroje (vyučujícího) na jednotlivce (studenta). Samořízené učení je úzce spjato s angažovaností. Na sebeřízené učení lze nahlížet jako na cíl, o který studenti usilují. Samostatně řízené učení formuje, monitoruje a hodnotí vlastní proces učení. Při učení je jedinec samostatný, motivovaný a má nad sebou sebekontrolu. Díky tomu se může zlepšit jeho sebedůvěra, zodpovědnost a samostatnost při celoživotním vzdělávání. Samořízené učení se snaží proměnit studenty na aktivní účastníky a podporuje je v tom, aby se stali zvědavými studenty. (Tekkol a Demirel, 2018; Barrie, 2006)

c) Řešení problémů

Podle Frensche a Funkeho (2014) je řešení problémů proces, v němž jedinec překonává výzvy přítomné ve všech činnostech a potřebuje dostatek zdrojů, znalostí

a informací k dosažení cílů. Používání systematických technik řešení problémů je užitečné, protože řešení problémů se často může stát chaotickým. S učením souvisí i schopnost řešit problémy. Indikační faktor vzdělávacího systému považuje za efektivní, když student využívá schopnost řešení problémů. Při řešení problémů se klade důraz na kritické myšlení, rozhodovací schopnosti a aplikaci naučených postupů. Pedagogové si přejí, aby studenti absolvující jejich předměty měli znalosti v oblasti řešení problémů. Pedagogové mají za cíl tyto oblasti rozvíjet tím, že studentům zadávají mnoho individuálních a skupinových projektů. Řešení problémů může být chaotické a vyčerpávající, proto je užitečné si systematicky seřadit dané úkony, které nám budou pomáhat při jejich vyřešení. Mezi základní kroky řešení problémů patří identifikace problému, vymyšlení řešení, vyhodnocení možností, vybrání nejlepšího řešení, implementování a vyhodnocení výsledku. Existuje mnoho typů dovedností při řešení problémů a většina z nich je označována jako měkké dovednosti, které si postupem času student rozvíjí. Řadíme mezi ně například komunikační dovednosti, sociální dovednosti a osobnostní rysy. (Woods a kol., 2018; Barrie, 2006)

d) Adaptabilita

Adaptabilita je schopnost jedince přizpůsobit se změnám ve svém okolí a spadá mezi měkké dovednosti, které jedinci dokážou rozvíjet během života. Když se bavíme o přizpůsobivosti ve třídě, tak jedním z mnoha způsobů, kterým může vyučující pomoci k rozvoji, je odstranit stigma selhání. Mnoho studentů se bojí neúspěchu, proto nebudou chtít vyzkoušet něco nového. Ale právě zkoušení nových věcí je klíčem k rozvoji adaptability. I neúspěch dokáže studenty posilnit a naučit je novým způsobům, které poté využijí k překonání dalších bariér. Přizpůsobivý jedinec by měl mít určité dovednosti, které jsou pro adaptabilitu charakteristické. Mezi ně řadíme kritické myšlení, odolnost, růstové myšlení, schopnost spolupráce a schopnost reagovat na zpětnou vazbu. Jedinci, kteří mají rozvinuté kritické myšlení, vědí, jak efektivně daný úkol zpracovat, a dokážou lépe posoudit situaci a určit nejlepší strategii. Odolnost je schopnost, kterou využíváme u odražení při chybném úsudku. Pro odolnost je charakteristická schopnost flexibility, sebevědomí, odhodlání a pečlivosti, které jsou užitečné při procesu adaptace. Od adaptabilního jedince se očekává rozvinutá schopnost spolupráce. Schopnost spolupráce by měla obsahovat schopnost aktivního naslouchání, empatie a toleranci. Umět naslouchat, zpracovávat

a implementovat zpětnou vazbu je zásadní pro adaptabilitu. Jedinci, kteří dokážou reagovat na zpětnou vazbu, kladou důraz na detail. (Holliman, Martin a Collie, 2018; Zhou a Lin, 2016)

Schopnost spolupráce

Dvě oblasti, které studenti identifikovali jako důležité, jsou komunikační dovednosti, interpersonální dovednosti a týmová práce.

a) Komunikační dovednosti

V každodenním životě nám komunikace umožňuje navazovat kontakty s lidmi, sdílet své zkušenosti, potřeby a posilovat vzájemné vazby. Komunikační dovednosti se týkají schopnosti jasně a efektivně se vyjadřovat k ostatním, a to jak verbálně, tak neverbálně. Jedinci, kteří ovládají verbální komunikaci, jsou vybaveni schopností vyprávět, vysvětlovat, prezentovat, debatovat či učit se nové jazyky. Komunikace zahrnuje více než jen předávání informací; vyžaduje také porozumění mezi komunikátorem a komunikantem nebo mezi tím, kdo informace sděluje, a tím, kdo je přijímá. Efektivní komunikace je nezbytná jak v osobním, tak v profesním životě, protože nám umožňuje sdělovat ostatním své myšlenky, nápady, emoce a zároveň jim porozumět. Kember (2009) tvrdí, že komunikační dovednosti jsou důležité pro efektivní učení a studijní výsledky. Dobré komunikační dovednosti vyžadují schopnost vyjadřovat se jasně a stručně, aktivně naslouchat a komunikovat s druhými lidmi způsobem, který je ohleduplný a bere zřetel na jejich pocity a perspektivy. Efektivní komunikační dovednosti jsou nezbytné v celé řadě osobních i profesních situací, včetně pohovorů, prezentací, jednání a řešení konfliktů. Na pracovišti mohou dobré komunikační dovednosti pomoci zvýšit produktivitu, budovat pevnější vztahy a podporovat pozitivní a příznivé pracovní prostředí. Lze říci, že rozvoj silných komunikačních dovedností vyžaduje praxi a úsilí, ale je to cenná investice do osobního i profesního života. (Svatoš, 2009; Barrie, 2006; Mikuláščík, 2010)

b) Interpersonální dovednosti a týmová práce

Interpersonální dovednosti jsou dovednosti, které používáme každý den při komunikaci a interakci s ostatními lidmi, a to jak individuálně, tak ve skupinách. Zahrnují širokou škálu dovedností, ale zejména komunikační dovednosti, jako je naslouchání a efektivní mluvení. Patří k nim také schopnost ovládat a řídit své emoce. Lze říci, že interpersonální dovednosti jsou základem úspěchu v životě. Lidé s dobrými interpersonálními dovednostmi jsou obvykle schopni dobře spolupracovat

s ostatními lidmi, a to i v týmech nebo skupinách, formálně i neformálně. Efektivně komunikují s ostatními, ať už se jedná o rodinu, přátele, kolegy nebo klienty. Týmová práce představuje společné úsilí skupiny jednotlivců o dosažení společného cíle. Efektivní týmová práce vyžaduje silné interpersonální dovednosti, včetně komunikace, spolupráce a řešení konfliktů. Aby byl tým úspěšný, musí být jeho členové schopni jasně a efektivně komunikovat mezi sebou a být schopni spolupracovat na dosažení společného cíle. To vyžaduje aktivní naslouchání, empatii a schopnost poskytovat a přijímat konstruktivní zpětnou vazbu. Silné interpersonální dovednosti také pomáhají členům týmu vybudovat si vzájemnou důvěru a respekt, což je pro efektivní týmovou práci nezbytné. Když si členové týmu navzájem důvěřují a respektují se, je pravděpodobnější, že budou komunikovat otevřeně a upřímně, což může pomoci předejít nedorozuměním a konfliktům. V konečném důsledku jdou interpersonální dovednosti a týmová práce ruku v ruce. Tým, který se skládá z osob se silnými mezilidskými dovednostmi, bude s větší pravděpodobností úspěšný při dosahování svých cílů a bude lépe vybaven pro řešení jakýchkoli problémů, které se mohou na cestě vyskytnout. (Kubeš, Kurnický a Spillerová, 2004; Kember, 2009; Barrie, 2006)

Výuka

Kategorie výuky zahrnovala čtyři oblasti, a to aktivní učení, výuku zaměřenou na porozumění, hodnocení a soudržnost učebních osnov.

a) Aktivní učení

Aktivní učení je přístup k výuce, který zahrnuje aktivní zapojení studentů do výuky prostřednictvím diskusí, řešení problémů, případových studií, hraní rolí a dalších metod. Kember (2009) považuje aktivní učení za nejdůležitější prvek výuky. Kember prokázal, že aktivní přístupy k učení, jako je problémové učení a skupinová práce, mohou zvýšit zapojení studentů tím, že podporují interakci a spolupráci mezi studenty. Aktivní učení vyžaduje, aby studenti dělali něco, co rozvíjí jejich dovednosti, na rozdíl od pasivního učení, kdy jsou jim informace pouze předávány. Aktivní učení je totiž často stavěno do kontrastu s tradiční přednáškou, kde studenti pasivně přijímají informace od vyučujícího. Koncept aktivního učení je postaven na plném zapojení studentů do výuky. Aktivní student dokáže klást otázky, řešit problémy a dokáže o nich diskutovat. (Prince, 2004; Barrie, 2006)

b) Výuka pro porozumění

Výuka pro porozumění je přístup ke vzdělávání, který klade důraz na hluboké porozumění a kritické myšlení před memorováním a povrchním učením. Cílem výuky zaměřené na porozumění je pomoci studentům hluboce porozumět učební látce a umožnit jim aplikovat tyto znalosti v reálných situacích. Výuka zaměřená na porozumění vyžaduje aktivní účast studentů i pedagogů. Dle Kembera (2009) by pedagogové měli využívat facilitativní postoj k výuce. Tento postoj má dovést studenty k pochopení, spokojenosti a dosažení cílů. Jedním z klíčových aspektů výuky zaměřené na porozumění je používání autentických metod hodnocení. Namísto pouhého zkoušení studentů z toho, jak si zapamatují a odříkají informace, by pedagogové měli používat přístup, který by studenti uplatnili v reálných situacích, například prostřednictvím projektové výuky nebo řešení problémů. Dalším důležitým aspektem výuky zaměřené na porozumění je důraz na metakognici neboli schopnost přemýšlet o vlastním myšlení. Studenti jsou vedeni k tomu, aby se zamýšleli nad vlastními procesy učení a identifikovali své silné a slabé stránky, aby se v budoucnu mohli stát efektivnějšími studenty. Výuka pro porozumění také zdůrazňuje význam aktivní angažovanosti studentů. Cílem výuky zaměřené na porozumění je pomoci studentům stát se aktivními, kriticky myslícími jedinci, kteří jsou schopni aplikovat své znalosti v reálných situacích a dokážou se dále učit a rozvíjet po celý svůj život. (Kember, 2009; Ormrod, 2011)

c) Hodnocení

Studenti mají tendenci být řízeni hodnocením. Přístupy k učení, které používají, jsou obvykle v souladu s tím, co si myslí, že hodnocení vyžaduje. Mají-li studenti rozvíjet intelektuální schopnosti jejich procvičováním, hodnocení by po nich mělo vyžadovat, aby tyto schopnosti nasadili k dokončení úkolů. Hodnocení je proces, který se soustřeďuje na shromažďování informací a hodnocení znalostí, dovedností a schopností studenta. Hodnocení úzce souvisí se sebevzděláváním, protože sebehodnocení je důležitou součástí účinného sebevzdělávání. Při sebevzdělávání je důležité mít jasnou představu o svých silných a slabých stránkách a také plán, jak odstranit případné nedostatky ve znalostech nebo dovednostech. Hodnocení může mít mnoho různých forem, včetně testů, zkoušek, esejí, projektů atd. Hodnocení hraje ve vzdělávání zásadní roli, protože poskytuje pedagogům důležitou zpětnou vazbu o tom, jak dobře studenti zvládají vyučovanou látku. Hodnocení může pedagogům

pomoci identifikovat oblasti, ve kterých mají studenti problémy, a upravit výuku tak, aby lépe odpovídala potřebám jednotlivých studentů. Kemberův výzkum zdůrazňuje význam promyšlených a dobře navržených postupů hodnocení pro podporu učení a zapojení studentů ve vysokoškolském vzdělávání. (Kember, 2009; Barrie, 2006; Kuh a kol., 2006; Coates, 2007)

d) Soudržnost učebních osnov

Soudržnost učebních osnov se týká toho, jak dobře do sebe jednotlivé složky učebních osnov zapadají, aby podporovaly učení a rozvoj studentů. Soudržný učební plán je takový, ve kterém existuje jasný a logický postup vzdělávacích cílů a úkolů na různých úrovních a v různých oblastech studia. Jedním z klíčových aspektů koherentního kurikula je jeho sladění. To znamená, že vzdělávací cíle, úkoly a hodnocení jsou vzájemně sladěny tak, aby studenti směřovali k jednotnému souboru výsledků učení. Sladění také zajišťuje, že studenti při postupu učebním plánem navazují na předchozí znalosti a dovednosti. Dalším důležitým aspektem uceleného kurikula je integrace. To znamená, že různé tematické okruhy nebo témata jsou smysluplně propojeny, aby studenti viděli, jak spolu souvisí a jak je lze uplatnit v reálných situacích. Integraci uceleného kurikula vyžaduje i efektivní vyučování. Pokud má být výuka efektivní, musí být všechny složky učebního plánu propojeny tak, aby vznikl ucelený program, který lze využít při koncipování vzdělávacích cílů a úkolů. Integrace může také studentům pomoci rozvinout celistvější chápání světa kolem nich a může podpořit rozvoj dovedností kritického myšlení. Aby byla zajištěna provázanost, musí mít tvůrci učebních osnov jasnou představu o vzdělávacích cílech a záměrech pro jednotlivé úrovně a oblasti studia a o tom, jak spolu souvisí. Musí také cílevědomě volit výukové strategie, hodnocení a materiály a pravidelně osnovy přezkoumávat a revidovat, aby zajistili, že budou pro studenty stále relevantní a účinné. (Kember, 2009; Efektivní učení ve škole, 2005; Yan a Kember, 2005; Jin a kol. 2019)

Vztah student – student

Další kategorie měla přímý dopad na schopnosti zařazené do kategorie spolupráce. Tato kategorie zahrnovala vztahy s ostatními studenty a kooperativní učení.

a) Vztah studenta k ostatním studentům

Vztahy mezi studenty mají významný vliv na sociální a emocionální pohodu, studijní výsledky a celkový zážitek ze školy. Aby mohla proběhnout produktivní diskuse a interakce, je nutné vytvořit vztah mezi studenty ve třídě. Soudržnost třídy lze rozvíjet prostřednictvím skupinových vzdělávacích aktivit, které podporují interakci mezi studenty během výuky i mimo ni. Budování pozitivních vztahů s vrstevníky může studentům pomoci cítit podporu, přijetí a motivaci k učení, zatímco negativní vztahy mohou vést k pocitům izolace, úzkosti a nízkému sebevědomí. Je důležité, aby školy a pedagogové vytvářeli bezpečné a inkluzivní prostředí, které podporuje pozitivní vztahy a pomáhá studentům budovat sociální dovednosti a vazby s vrstevníky. Výzkumy ukazují, že vliv ostatních studentů má značný dopad na jejich názory a postoje. (Bowman, 2011; Kember, 2009; Barrie, 2006)

Pozitivní vztahy mezi studenty mohou také zvýšit pocity bezpečí, motivaci a akademické výsledky. Pokud mají studenti lepší vztahy s ostatními studenty, je větší pravděpodobnost, že se budou cítit bezpečně, a budou tak ochotnější zapojit se a vyjádřit své názory. Proto se předpokládá, že studenti s pozitivními vztahy se častěji účastní diskusí a dialogů ve třídě. (Wanders a kol., 2020)

b) Kooperativní učení

Kooperativní učení je výukový přístup, při kterém studenti pracují v malých skupinách, aby dosáhli společného vzdělávacího cíle. Kooperativní učení má pro studenty řadu výhod, včetně zlepšení jejich sociálních dovedností, posílení schopnosti kritického myšlení a zvýšení motivace k učení. Výhodou pozitivních interakcí mezi studenty je možnost vytvoření skupin, které spolupracují na určitých úkolech. Možnost spolupracovat na projektech v malých skupinách nebo vzájemně řešit problémy je pro studenty velmi přínosná. (Yan a Kember, 2005)

Kooperativní učení může mít mnoho podob, například skupinové projekty, diskuse a řešení problémových úloh. Často se používá ve třídách, kde se ctí rozmanitost a kde studenti pocházejí z různých prostředí a mají různé úrovně dovedností. Učitel hraje při kooperativním učení klíčovou roli tím, že vede skupiny a poskytuje zpětnou vazbu jednotlivým studentům i skupině jako celku. Kooperativní přístupy k výuce jsou z hlediska učení efektivnější, pokud jsou studenti trénováni ke spolupráci. Zlepšování schopností studentů pracovat v týmu může také zlepšit jejich šance na

získání zaměstnání a postup na vyšší pozice v podnikovém žebříčku. (Mendo-Lázaro a kol., 2022; Seitlová, 2013)

Vztah pedagog – student

Poslední kategorie se zaměřila na vztah studenta k pedagogům a na jejich zpětnou vazbu.

a) Vztah studenta a pedagoga

Vztah mezi studenty a pedagogy je zásadní součástí vzdělávacího procesu. Pozitivní vztah mezi studenty a pedagogy může mít významný vliv na studijní výsledky, sociální a emocionální rozvoj studentů a jejich celkovou pohodu. Vztahy mezi pedagogy a studenty podporují koherenci v rámci třídní skupiny, což vede k pozitivním vztahům. (Kember, 2009)

Pedagogové poskytují svým studentům veškerou podporu a pomoc, kterou potřebují k aktivnímu a úspěšnému zapojení do studia. Výzkum ukazuje, že k podpoře efektivní výuky je zapotřebí dobrý vztah mezi studenty a pedagogy. (Pascarella a Terenzini, 2005; Kim a Sax, 2009)

Když pedagogové budují pozitivní vztahy se svými studenty, může to vést k:

- větší angažovanosti a motivaci: studenti, kteří cítí vztah ke svému učiteli, se s větší pravděpodobností zapojí do procesu učení a budou motivováni k učení;
- zlepšení studijních výsledků: když studenti cítí podporu a uznání ze strany svých učitelů, je pravděpodobnější, že budou dosahovat dobrých studijních výsledků; pozitivnímu sociálnímu a emocionálnímu rozvoji: učitelé, kteří ve třídě vytvářejí bezpečné a podpůrné prostředí, mohou studentům pomoci rozvíjet pozitivní sociální a emocionální dovednosti, jako je seberegulace, empatie a mezilidská komunikace;
- větší celkové pohodě: pozitivní vztah mezi učitelem a studentem může přispět k celkovému pocitu pohody a pozitivnímu sebehodnocení studenty. (Li, Bergin a Olsen, 2022)

Vztah mezi studenty a pedagogy má zásadní význam pro vytvoření pozitivního vzdělávacího prostředí, které podporuje úspěch a pohodu studentů. (Yan a Kember, 2005)

b) Zpětná vazba

Zpětná vazba je informace poskytovaná jednotlivci nebo skupině jednotlivců o jejich výkonu nebo chování s cílem zlepšit jejich budoucí výkon. Zpětná vazba může

pocházet z různých zdrojů, například od učitelů, kolegů, manažerů, trenérů a zákazníků. Efektivní zpětná vazba je konkrétní, včasná a použitelná. Měla by být zaměřena na chování nebo pracovní produkt, nikoli na jednotlivce, a měla by poskytovat jasné pokyny jak se zlepšit. Zpětná vazba by také měla být poskytována konstruktivním a respektujícím způsobem. Akademici tvrdí, že zpětná vazba je jedním ze zásadních prvků výuky stejně jako srozumitelnost či struktura. (Lambert a kol., 2012; Seitlová, 2013)

Zpětná vazba hraje v procesu učení zásadní roli, protože pomáhá jednotlivcům identifikovat jejich silné a slabé stránky a dosáhnout zlepšení. Pomáhá také jednotlivcům udržet si motivaci a zapojit se do práce nebo vzdělávacích aktivit. Ve vzdělávání je zpětná vazba zásadní pro pomoc studentům při učení a zlepšování jejich studijních výsledků. Učitelé poskytují studentům zpětnou vazbu k jejich úkolům, testům a projektům a také k jejich chování a účasti ve třídě. Zpětná vazba je základním nástrojem osobního a profesního růstu a rozvoje a měla by být poskytována i přijímána konstruktivním a podpůrným způsobem. Zpětná vazba od studentů je pro fakulty užitečná z důvodu identifikace potenciálního zlepšení a plánování organizačních změn. Tyto zpětné vazby by mohly být přínosné z hlediska kvalitních interakcí souvisejících se studijními výsledky, sociálním rozvojem a kritickým myšlením. (Umbach a Wawrzynski, 2005)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Téma diplomové práce se zaměřuje na **angažovanost studentů sociální pedagogiky v procesu učení se.**

Koncept angažovanosti studentů se chápe jako nějaký stupeň pozornosti, zvědavosti či zájmu, který studenti projevují v procesu učení se. Není to pouze o studentech, ale je to i o způsobu, kterým by vedoucí pracovníci, pedagogové či dospělí měli studenty zapojit, a to především do procesů řízení a rozhodování se. Zapojení studentů je vnímáno jako vztah mezi studentem a daným prvkem vzdělávacího prostředí, jako je například školní komunita či vrstevníci. Angažovanost studentů se zaměřuje z velké části na vzdělávání, které by mělo studenty vybavit určitými schopnostmi, které by jim měly pomoci ve vedení smysluplného života. Ze studie Gallupa je zřejmé, že právě studenti s vysokou angažovaností se lépe připravují na budoucnost. Samozřejmě zapojení studentů nemá vliv jen na akademické výsledky, ale i na chování, a to především na prevenci proti delikventnímu chování. (Barkley, 2009; Reschly, Pohl a Christenson, 2020)

Ve výzkumném šetření zjišťujeme výskyt a míru angažovanosti studentů sociální pedagogiky v procesu učení se a zaměříme se na oblasti, které je dokážou ovlivnit.

3.1 Hlavní a dílčí výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem práce je zjistit, jaká je míra angažovanosti studentů sociální pedagogiky v procesu učení se. Dále chceme identifikovat míru angažovanosti studentů v procesu výuky. Dalším cílem je odhalit, jaký je rozsah vnímané angažovanosti ve vztahu studenta k pedagogickým pracovníkům. Následující cíl má za úkol zjistit, jak studenti vnímají angažovanost ve vztahu k ostatním studentům. Dále chceme určit, jak se projevuje zapojení studentů v týmové práci. Následující cíl má za úkol odhalit, jaká je míra intelektuálního zapojení studentů v procesu výuky. Další cíl má zjistit, jaký je výskyt angažovanosti v závislosti na pohlaví. Poslední cíl má za úkol odhalit, jaký je výskyt zapojení studentů v závislosti na ročníku studia.

3.2 Hlavní, dílčí výzkumné otázky a hypotézy

Hlavní otázka:

- **Jaká je míra angažovanosti studentů sociální pedagogiky v procesu učení se?**

Dílčí výzkumné otázky:

1. **Jaká je míra angažovanosti studentů v procesu výuky?**
2. **Jaká je míra vnímané angažovanosti ve vztahu studenta k pedagogickým pracovníkům?**
3. **Jak studenti vnímají angažovanost ve vztahu k ostatním studentům?**
4. **Jak se projevuje angažovanost studentů u týmové práce?**
5. **Jaká je míra intelektuálního zapojení studentů v procesu výuky?**
6. **Jaký je výskyt angažovanosti v závislosti na pohlaví studentů?**

H₁: Existují rozdíly ve výskytu angažovanosti u mužů a žen.

7. **Jaký je výskyt angažovanost v závislosti na ročníku studia?**

H₂: Existují rozdíly ve výskytu angažovanosti u prvních ročníků bakalářského a navazujícího magisterské studia

3.3 Pojetí výzkumu

Diplomová práce s názvem Angažovanost studentů sociální pedagogiky v procesu učení se zjišťuje a mapuje výskyt angažovanosti. Dle stanoveného výzkumného cíle byl k ověření hypotéz v této práci použit kvantitativní výzkum. Chráska (2016, s. 11) definuje kvantitativní výzkum „jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy“. Dle teoretických východisek a poznatků předpokládáme, že existují určité rozdíly v míře angažovanosti v závislosti na pohlaví a ročníku studia.

3.4 Výzkumný nástroj

Pro účely výzkumného šetření byl zvolen standardizovaný dotazník. Dotazník je brán za velmi frekventovanou metodu sběru dat. V rámci dotazníkového šetření je jednodušší získat dané informace o respondentech, které se týkají výzkumného problému. (Chráska, 2016)

3.4.1 Dotazník angažovanosti studentů (SEQ)

U výzkumného šetření byl použit dotazník Angažovanosti studentů (Student Engagement Questionnaire), který vytvořil David Kember a Doris Y. P. Leung. Ve výzkumu je použitý dotazník z roku 2005, který má za účel zjistit, jaká je míra angažovanosti studentů, a

identifikovat slabá a silná místa ve výuce a procesu učení se. Při tvoření dotazníku autoři dbali právě na dvě hlavní dimenze. První byla zaměřena na analýzu schopností, kterou musí vysokoškolští studenti získat v průběhu studia, a druhá měla za úkol zhodnotit vzdělávací prostředí, které vytváří především pedagog v hodinách. První dimenze zahrnuje oblasti kritického myšlení, samostatně řízeného učení, adaptaci, řešení problémů, komunikační dovednosti, interpersonální dovednosti a práce ve skupině. Druhá dimenze obsahuje aktivní učení, výuku pro porozumění, zpětnou vazbu pro podporu učení, hodnocení, interakci mezi učitelem a studentem, pomoc ze strany pedagogického sboru, vztahy s ostatními studenty, kooperativní učení a soudržnost učebních osnov. (Kember a Leung; 2005)

Výzkumný nástroj se skládá ze dvou částí. První se zaměřuje na identifikační položky, z nichž jsou čtyři položky uzavřené (strukturované). Druhá část obsahuje 33 položek a hodnotí 15 níže uvedených oblastí. Tyto oblasti se zaměřují na obecné dovednosti a vzdělávací prostředí. Respondenti zaznamenávají své odpovědi pomocí škálových položek Likertova typu s pěti možnostmi odpovědí, které se pohybují od 1 = naprosto nesouhlasím, 2 = nesouhlasím, 3 = nemohu se rozhodnout, 4 = souhlasím a 5 = naprosto souhlasím. Tyto škály se používají k zjištění míry spokojenosti, při které respondenti vyjadřují stupeň svého souhlasu či nesouhlasu.

Oblast (počet položek)	Název
Kritické myšlení (2)	1. Jsem schopný/a zhodnotit konkrétní problém z různých úhlů pohledu. 2. Jsem ochotný/á přijímat odlišné názory
Samostatně řízené učení (2)	3. Dokážu převzít zodpovědnost za vlastní učení. 4. Během studia jsem schopný/á více prohloubit své znalosti.
Adaptace (2)	5. Během studia na univerzitě jsem se naučil/a lépe adaptovat. 6. Jsem ochotnější akceptovat změny a přijímat nové myšlenky.
Řešení problémů (2)	7. Zlepšil/a jsem svou schopnost využívat znalosti k systematickému řešení problémů. 8. Při řešení problémů jsem schopný/á spojovat informace a myšlenky z různých témat.
Komunikační dovednosti (2)	9. Během studia jsem rozvinul/a svou schopnost efektivně komunikovat s ostatními.

	10. Během studia na univerzitě jsem se zdokonalil/a v prezentačních dovednostech.
Interpersonální dovednosti a práce ve skupině (2)	11. Naučil/a jsem se, jak se stát efektivním členem týmu nebo skupiny. 12. Při jednání s druhými lidmi se cítím jistě.
Aktivní učení (2)	13. Naši pedagogičtí pracovníci používají různé výukové metody. 14. Studenti mají možnost se aktivně zapojit do výuky.
Výuka pro porozumění (2)	15. Pedagogičtí pracovníci usilují o to, abychom učivo pochopili. 16. Pedagogičtí pracovníci plánují hodiny tak, abychom předmětu co nejvíce porozuměli.
Zpětná vazba pro podporu učení (3)	17. Když jsem měla problém s úkoly, pomohla mi zpětná vazba od pedagogických pracovníků. 18. Dostává se mi dostatečné zpětné vazby od pedagogických pracovníků k aktivitám a úkolům. 19. Když jsem si nebyl/a jistý/á zadáním, pedagogičtí pracovníci mi pomohli porozumět, jak úkol dokončit.
Hodnocení (3)	20. Studijní program využívá různé metody hodnocení. 21. Abyste si v tomto studijním programu vedli při hodnocení dobře, musíte mít dostatečné analytické schopnosti. 22. Pro úspěšné ukončení studijního programu je důležité mít rozvinutou schopnost sebevzdělávání.
Interakce mezi učitelem a studentem (2)	23. Mezi vyučujícími a studenty panuje úzký vztah. 24. Komunikace mezi pedagogickými pracovníky a studenty je na velmi dobré úrovni.
Pomoc ze strany pedagogických pracovníků (2)	25. Pokud jsem potřeboval/a vysvětlit učivo z hodin, pedagogičtí pracovníci mi byli k dispozici i mimo vyučování. 26. Pedagogičtí pracovníci jsou mi nápomocni k tomu, abych porozuměl/a učivu.

Vztahy s ostatními studenty (2)	27. Cítím silnou sounáležitost se svou ročníkovou skupinou. 28. Moje ročníková skupina si vytvořila silný cit pro spolupráci.
Kooperativní učení (2)	29. Po vyučování jsem často diskutoval/a dojmy z předmětů s ostatními studenty. 30. Zjistil/a jsem, že mi k porozumění učiva pomohla diskuse s ostatními studenty po vyučování.
Soudržnost učebních osnov (3)	31. Vidím, že všechny předměty jsou propojené a dohromady tvoří ucelený studijní program. 32. Hlavní předmět mého studia je vhodně začleněn do studijního programu. 33. Zřetelně vidím vztah mezi předměty v mém studijním programu.

Tabulka 2 Oblasti dotazníku

Standardizovaný dotazník je zaslán respondentům v elektronické formě prostřednictvím společných e-mailů. Dotazník bude zpracován prostřednictvím profilu hodnocení v daných oblastech studentské angažovanosti. Zde získáme potřebné informace o angažovanosti studentů v jednotlivých oblastech, do kterých byl dotazník rozdělen. V každé z 15 oblastí budeme zjišťovat průměrné hodnocení a směrodatnou odchylku. Čím vyšší bude hodnota průměru dané oblasti, tím vyšší bude míra angažovanosti v této oblasti. Pokud je výsledná hodnota průměru nižší, tím nižší bude i míra angažovanosti studentů v této oblasti.

3.5 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor je tvořen studenty oboru sociální pedagogika, a vychází tak z výzkumného cíle diplomové práce. Bakošová (2005, s. 13) definuje, že „sociální pedagog je absolvent studia oboru sociální pedagogika a také oboru pedagogika se specializací (zaměřením) na sociální pedagogiku. Je to odborník, jehož všeobecné kompetence spočívají v pomoci dětem, mládeži i dospělým při odpovídajícím průběhu socializace a hledání možnosti zlepšení kvality jejich života prostřednictvím výchovy, vzdělání a poradenství. Sociální pedagog je kvalifikovaný pro předcházení, zvládnutí a eliminaci běžných i závažných životních problémů.“ Do souboru patří studenti bakalářského a navazujícího magisterského studia ve formě prezenční či kombinované. Studijní obor Sociální pedagogika lze studovat na několika univerzitách, ale pro naše účely jsme vybrali ty, které pro tento

výzkum splňují určitá kritéria. Hlavním kritériem bylo vyloučení všech příbuzných oborů sociální pedagogiky se zaměřením na jiný obor, a to z důvodu možného zkreslení výsledků. Vzhledem ke kritériím nám zůstalo pět univerzit: Univerzita Karlova, Ostravská univerzita, Univerzita Hradec Králové, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Předpokládaný počet přijímaných studentů ze všech univerzit je 736 studentů.

Název vysoké školy	Fakulta	Forma studia	Typ studijního programu	Předpokládaný počet přijímaných studentů
Ostravská univerzita	Pedagogická	prezenční	Bc.	30
			nMgr.	20
		kombinovaná	Bc.	30
			nMgr.	20
Univerzita Hradec Králové	Pedagogická	prezenční	Bc.	46
			nMgr.	25
		kombinovaná	Bc.	45
			nMgr.	31
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem	Pedagogická	prezenční	Bc.	30
			nMgr.	40
		kombinovaná	Bc.	30
			nMgr.	40
Univerzita Karlova	Husitská teologická	prezenční	Bc.	40
	Filozofická	prezenční	nMgr.	30
		kombinovaná		30
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně	Humanitních studií	prezenční	Bc.	75
			nMgr.	33
		kombinovaná	Bc.	74
			nMgr.	67
Celkem				736

Tabulka 3 Základní výzkumný soubor

Při určení výběrového souboru jsme zvolili metodu losování. Ze základního souboru jsme vylosovali tři univerzity. Výběrový soubor tedy tvoří studenti Ostravské univerzity, Univerzity Hradec Králové a Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci výzkumu je použit prostý náhodný výběr. Výběrový soubor tvoří přibližně 496 studentů z náhodně vybraných škol. Tímto chceme zajistit reprezentativní výběr.

U výzkumného souboru jsme zjišťovali četnost pohlaví, ročník studia, formu studia a univerzitu, kterou studenti studují. Ve výzkumném souboru jsme pracovali s 129 (85 %) ženami a 23 (15 %) muži.

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žena	129	85 %
Muž	23	15 %

Tabulka 4 Pohlaví

Dotazník celkem vyplnilo 152 (100 %) respondentů, z toho 34 (22 %) bylo studenty 1. ročníků. Druhý ročník je zastoupen 23 (15 %) respondenty. Zastoupení třetího ročníku je 19 (13 %) respondentů. Čtvrtý ročník je zastoupen 31 (20 %) dotazovanými. Složení pátého ročníku tvořilo 45 (30 %) respondentů.

Ročník studia	Absolutní četnost	Relativní četnost
1. ročník (Bc.)	34	22 %
2. ročník (Bc.)	23	15 %
3. ročník (Bc.)	19	13 %
1. ročník (nMgr.)	31	20 %
2. ročník (nMgr.)	45	30 %

Tabulka 5 Ročník studia

Prezenční formu studia zastupuje 79 (52 %) respondentů a kombinovanou 73 (48 %) respondentů.

Forma studia	Absolutní četnost	Relativní četnost
Prezenční	79	52 %
Kombinovaná	73	48 %

Tabulka 6 Forma studia

Nejvyšší podíl zastoupení respondentů byl z Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně - 91 (60 %), poté z Univerzity Hradce Králové - 35 (23 %) a nejmenší zastoupení měla Ostravská univerzita - 26 (17 %).

Univerzita	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ostravská univerzita	26	17 %
Univerzita Hradec Králové	35	23 %
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně	91	60 %

Tabulka 7 Univerzita, kterou studenti studují

3.6 Způsob zpracování a vyhodnocení dat

Po sběru dat jsme začali s přepisem získaných dat a vložili je do programu Microsoft Excel. Data jsme zkompletovali do tabulek a grafů, aby vyhodnocení bylo přehledné.

U popisných výzkumných otázek č. 1. (Jaká je míra angažovanosti studentů v procesu výuky?), č. 2. (Jaká je míra vnímané angažovanosti ve vztahu studenta k pedagogickým pracovníkům?), č. 3. (Jak se projevuje angažovanost studentů u týmové práce?) a č. 4. (Jaká je míra intelektuálního zapojení studentů v procesu výuky?), byla využita deskriptivní statistika. Deskriptivní statistika slouží k základnímu popisu a napomáhá k charakterizování a kontrole získaných dat.

Výzkumné otázky č. 5 (Jaký je výskyt angažovanosti v závislosti na pohlaví studentů?) a č. 6 (Jaký je výskyt angažovanosti v závislosti na ročníku studia?) jsou relační a zjišťujeme u nich míru závislosti na pohlaví a ročníku studia. K jejich ověření jsme použili statistickou metodu T-test. Prostřednictvím této metody dokážeme zjistit významnost rozdílu dvou průměrů.

4 ANALÝZA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Kapitola se soustřeďuje na analýzu výsledků výzkumného šetření. V této kapitole se zaměříme na zodpovězení jednotlivých výzkumných otázek a hypotézy. Pro analýzu dat jsme zvolili dotazníkové šetření, které bylo zasláno všem studentům prostřednictvím společných e-mailů. Dotazník byl zveřejněn od 1.1. 2023 do 1. 2. 2023. Dotazník má dvě části, kdy první část z nich obsahovala identifikační položky a druhá část se zaměřovala na angažovanost studentů, především na schopnosti a vzdělávací prostředí. Studenti odpovídali pomocí škálových otázek. Škálová stupnice byla seřazena od 1 – naprosto nesouhlasím, 2 – nesouhlasím, 3 – ani nesouhlasím, ani souhlasím, 4 – souhlasím, 5 – naprosto souhlasím. Není-li uvedeno jinak, v rámci celkového hodnocení platí, že čím vyšší je zvolená hodnota na škále odpovědí, tím vyšší je míra angažovanosti studentů sociální pedagogiky. Maximální zvolená hodnota je 5 a minimální zvolená hodnota je 1.

VO 1: Jaká je míra angažovanosti studentů v procesu výuky?

První výzkumná otázka se zaměřuje na čtyři oblasti. Mezi tyto oblasti řadíme aktivní učení, porozumění vyučované látce, vlastnost hodnotového úsudku a soudržnost učebních osnov. K první výzkumné otázce se vztahují položky v dotazníku s číslem 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 31, 32 a 33.

Oblast aktivního učení

První oblastí, která se zaměřuje na míru angažovanosti v procesu výuky, je oblast aktivního učení. K této oblasti byly v dotazníku přiřazeny položky č. 13 a 14. Třináctá položka v dotazníku se zaměřuje na metody, které pedagogičtí pracovníci používají v procesu výuky. Z celkového počtu dotazovaných (N=152) vyplývá, že průměrná hodnota je $M = 4$ ($SD = 0,72$). Dotazníková položka č. 14 se zaměřuje na možnost aktivního zapojení do procesu výuky. Hodnota průměru v této oblasti je $M = 4,07$ ($SD = 0,71$).

Dotazníková položka	N	Průměr	Min.	Max.	SD
13.	152	4	1	5	0,72
14.	152	4,07	1	5	0,71

Tabulka 8 Vyhodnocení položek č. 13 a 14

Výuka pro porozumění

Další oblast se zaměřuje na porozumění výuky. K této oblasti byly přiřazeny položky č. 15 a 16. Patnáctá položka se zaměřuje na míru úsilí pedagogických pracovníků, která vede

studenty k pochopení učiva. Z celkové analýzy je patrné, že míra úsilí je $M = 3,71$ ($SD = 0,78$). Položka číslo 16 se zaměřuje na pedagogické pracovníky a na jejich plánování hodin, které vede studenty k pochopení předmětu. Z tabulky č. 5 je patrné, že průměrná hodnota je $M = 3,47$ ($SD = 0,78$).

Dotazníková položka	N	Průměr	Min.	Max.	SD
15	152	3,71	1	5	0,78
16	152	3,47	1	5	0,78

Tabulka 9 Vyhodnocení položek č. 15 a 16

Hodnocení

Další oblast, na kterou se dotazník zaměřil, je hodnocení. K této oblasti byly přiřazeny tři položky v dotazníku s číslem 20, 21 a 22. Dvacátá položka se zaměřuje na studijní program a na využívání různých metod v procesu výuky. Analýza ukazuje, že z celkového počtu ($N = 152$) je průměr hodnot $M = 3,42$ ($SD = 0,92$). Položka č. 21 se zaměřovala na analytické schopnosti, které studenti využívají v studijním programu, aby byli dobře hodnoceni. Z tabulky č. 6 vyplývá, že hodnota průměru je $M = 3,38$ ($SD = 0,76$).

Položka č. 22 se soustřeďuje na rozvinutou schopnost sebevzdělání, kterou studenti potřebují pro úspěšné ukončení studijního programu. Průměrná hodnota je poměrně vyšší než v předchozích položkách. Studenti vnímají schopnost sebevzdělávání jako nejdůležitější v oblasti hodnocení. Průměr z celkového počtu je $M = 4,18$ ($SD = 0,66$).

Dotazníková položka	N	Průměr	Min.	Max.	SD
20	152	3,42	1	5	0,92
21	152	3,38	1	5	0,76
22	152	4,18	1	5	0,66

Tabulka 10 Vyhodnocení položek č. 20, 21 a 22

Soudržnosti učebních osnov

Poslední oblast, která se zaměřuje na míru angažovanosti studentů v procesu výuky, je soudržnost učebních osnov. Na tuto oblast se zaměřovaly položky v dotazníku s č. 31, 32 a 33. Položka č. 31 se koncentruje na výrok „*Vidím, že všechny předměty jsou propojené a dohromady tvoří ucelený studijní program*“. Průměrná hodnota tohoto výroku je $3,47$ ($SD = 0,99$). Další položka se zaměřovala na hlavní předmět studia a jeho začlenění do

studijního programu. Z výsledků vyplývá, že průměr začlenění hlavního předmětu do studijního programu je $M = 3,68$ ($SD = 0,93$). Poslední dotazníková položka s číslem 33 se zaměřovala na existenci vztahu mezi předměty v studijním oboru. Hodnota průměru je $M = 3,63$ ($SD = 0,94$).

Dotazníková položka	N	Průměr	Min.	Max.	SD
31	152	3,47	1	5	0,99
32	152	3,68	1	5	0,93
33	152	3,63	1	5	0,94

Tabulka 11 Vyhodnocení položek č. 31, 32 a 33

VO 2 Jaká je míra vnímané angažovanosti ve vztahu studenta k pedagogickým pracovníkům?

Druhá výzkumná otázka se zaměřuje na vztah studenta k pedagogickým pracovníkům a zahrnuje tři oblasti. Mezi tyto oblasti řadíme pomoc ze strany pedagogických pracovníků, interakce mezi studentem a pedagogickým pracovníkem a zpětné vazby od pedagogických pracovníků ke studentům. K této výzkumné otázce se vztahují položky v dotazníku s č. 17, 18, 19, 23, 24, 25 a 26.

Pomoc ze strany pedagogických pracovníků

První oblast, která měří míru vnímané angažovanosti, je pomoc ze strany pedagogických pracovníků. Dvacátá pátá položka v dotazníku se orientuje na dispozici pedagogických pracovníků mimo vyučování, v případě potřeby vysvětlení učiva z hodiny. Z celkového počtu dotazovaných ($N = 152$) činí průměr $M = 3,42$ ($SD = 0,84$). Položka číslo dvacet šest se soustřeďuje na oblast pomoci pedagogických pracovníků k pochopení učiva. Průměrná hodnota dotazovaných je $M = 3,61$ ($SD = 0,72$).

Dotazníková položka	N	Průměr	Min.	Max.	SD
25	152	3,42	1	5	0,84
26	152	3,61	1	5	0,72

Tabulka 12 Vyhodnocení položek č. 25 a 26

Interakce mezi studentem a pedagogickým pracovníkem

Další oblast, která popisuje míru vnímané angažovanosti, je interakce mezi studentem a pedagogickým pracovníkem. Dvacátá třetí položka zjišťuje, zda panuje mezi pedagogickými pracovníky a studenty úzký vztah. Hodnota průměru u této položky je $M = 3,16$ ($SD = 0,98$). Položka v dotazníku s č. 24 určuje, zda je komunikace mezi studenty a pedagogickými pracovníky na dobré úrovni. Průměrná hodnota zvolených odpovědí je $M = 3,63$ ($SD = 0,86$)

Dotazníková položka	N	Průměr	Min.	Max.	SD
23	152	3,16	1	5	0,98
24	152	3,63	1	5	0,86

Tabulka 13 Vyhodnocení položek č. 23 a 24

Zpětná vazba

Poslední oblast se zaměřuje na zpětnou vazbu od pedagogických pracovníků. Sedmnáctá položka v dotazníku poukazuje na zpětnou vazbu od pedagogických pracovníků ke studentům při setkání s problémem. Z celkového počtu respondentů je hodnota průměru $M = 3,42$ ($SD = 0,87$). To, jestli studenti mají dostatečnou zpětnou vazbu od pedagogických pracovníků k aktivitám a úkolům, popisuje položka č. 18. Z celkového počtu respondentů průměrná hodnota činí $M = 3,41$ ($SD = 0,91$).

Výrok „*Když jsem si nebyl/a jistý/á zadáním, pedagogičtí pracovníci mi pomohli porozumět, jak úkol dokončit*“ patří k devatenácté položce v dotazníku. Hodnota průměru této položky je $M = 3,68$ ($SD = 0,82$).

Dotazníková položka	N	Průměr	Min.	Max.	SD
17	152	3,42	1	5	0,87
18	152	3,41	1	5	0,91
19	152	3,68	1	5	0,82

Tabulka 14 Vyhodnocení položek č. 17, 18 a 19

VO 3 Jak studenti vnímají angažovanost ve vztahu k ostatním studentům?

Třetí otázka výzkumu se zaměřuje na studenty a jejich vztah k ostatním studentům. Výzkumná otázka se dále soustřeďuje na vztahy s ostatními studenty a kooperativní učení. K této výzkumné otázce se vztahují položky v dotazníku s číslem 27, 28, 29 a 30.

Vztahy s ostatními studenty

Dvacátá sedmá položka v dotazníku popisuje, zda studenti cítí silnou sounáležitost se svou ročníkovou skupinou. Z celkového počtu dotazovaných (N = 152) činí průměr M = 3,37 (SD = 1,10). Tvzení „*Moje ročníková skupina si vytvořila silný cit pro spolupráci*“ patří k položce č. 28. Hodnotový průměr u této položky je M = 3,36 (SD = 1,06).

Dotazníková položka	N	Průměr	Min.	Max.	SD
27	152	3,37	1	5	1,10
28	152	3,36	1	5	1,06

Tabulka 15 Vyhodnocení položek č. 27 a 28

Kooperativní učení

Dvacátá devátá položka se zaměřuje na situaci po vyučování, kde studenti mají diskutovat své dojmy z předmětů s ostatními studenty. Z analýzy vyplývá, že průměr činí M = 3,78 (SD = 0,94). Výrok „*Zjistil/a jsem, že mi k porozumění učiva pomohla diskuse s ostatními studenty po vyučování*“ patří k položce č. 30. Z celkového počtu studentů (N = 152) činí hodnota průměru M = 3,64 (SD = 0,99)

Dotazníková položka	N	Průměr	Min.	Max.	SD
29	152	3,78	1	5	0,94
30	152	3,64	1	5	0,99

Tabulka 16 Vyhodnocení položek č. 29 a 30

VO 4 Jak se projevuje angažovanost studentů u týmové práce?

Čtvrtá výzkumná otázka se zaměřuje na míru angažovanosti studentů u týmové práce. Do této otázky spadají dvě oblasti, které se zaměřují na komunikační dovednosti, interpersonální schopnosti a týmovou práci. K této výzkumné otázce se vztahují položky v dotazníku s číslem 9, 10, 11 a 12.

Komunikační dovednosti

Devátá položka v dotazníku směřovala na rozvinutí schopnosti efektivní komunikace s ostatními. Z analýzy výsledků vyplývá, že průměr rozvinuté efektivní komunikace u studentů je $M = 3,68$ ($SD = 0,93$). Další položka se zaměřovala na zdokonalení v prezentačních dovednostech. Z celkového počtu studentů vyplývá, že průměr činí $M = 3,55$ ($SD = 1,07$).

Dotazníková položka	N	Průměr	Min.	Max.	SD
9	152	3,68	1	5	0,93
10	152	3,55	1	5	1,07

Tabulka 17 Vyhodnocení položek č. 9 a 10

Interpersonální schopnosti a týmová práce

Zda se studenti naučili, jak se stát efektivními členy týmu nebo skupiny, zjišťuje položka č. 11. Průměr hodnot zvolených odpovědí je $M = 3,59$ ($SD = 0,92$). Dvanáctá položka v dotazníku se zaměřovala na jistotu v procesu jednání s lidmi. Z tabulky č. 14 vyplývá, že hodnota průměru je $M = 3,59$ ($SD = 0,98$).

Dotazníková položka	N	Průměr	Min.	Max.	SD
11	152	3,59	1	5	0,92
12	152	3,24	1	5	0,98

Tabulka 18 Vyhodnocení položek č. 11 a 12

VO 5 Jaká je míra intelektuálního zapojení studentů v procesu výuky?

Poslední výzkumná otázka se soustřeďuje na míru intelektuálního zapojení studentů v procesu výuky. Do této otázky spadají čtyři oblasti. První oblast se zaměřuje na kritické myšlení, druhá na adaptaci studentů, třetí na řešení problémů a poslední na samostatné učení. K této výzkumné otázce patřily v dotazníku položky s číslem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 a 8.

Kritické myšlení

První položka v dotazníku směřovala na schopnost studenta zhodnotit konkrétní problém z různých úhlů pohledu. Z tabulky č. 15 je patrné, že hodnota průměru je $M = 3,98$ ($SD = 0,62$). Položka číslo dvě měla za úkol zjistit, jak moc jsou studenti ochotni přijímat odlišné názory. Hodnota průměru v této otázce je $M = 4,21$ ($SD = 0,60$).

Dotazníková položka	N	Průměr	Min.	Max.	SD
1	152	3,98	1	5	0,62
2	152	4,21	1	5	0,60

Tabulka 19 Vyhodnocení položek č. 1 a 2

Adaptace

Pátá položka v dotazníku směřovala na schopnost adaptace a jejího naučení během studia na univerzitě. Hodnotový průměr u této položky je $M = 3,70$ ($SD = 0,93$). Položka č. 6 se zaměřila na schopnost ochotněji akceptovat změny a přijímat nové myšlenky. Z celkové analýzy plyne, že průměr činí $M = 3,97$ ($SD = 0,74$).

Dotazníková položka	N	Průměr	Min.	Max.	SD
5	152	3,70	1	5	0,93
6	152	3,97	1	5	0,74

Tabulka 20 Vyhodnocení položek č. 5 a 6

Řešení problémů

Výrok „Zlepšil/a jsem svou schopnost využívat znalosti k systematickému řešení problémů“ patří k sedmé položce v dotazníku. Tabulka č. 17 ukazuje průměr této položky $M = 3,64$ ($SD = 0,83$). Osmá položka se zaměřila na situaci, kdy jsou studenti schopni spojovat informace a myšlenky z různých témat. U této položky je průměr $M = 3,95$ ($SD = 0,64$).

Dotazníková položka	N	Průměr	Min.	Max.	SD
7	152	3,64	1	5	0,83
8	152	3,95	1	5	0,64

Tabulka 21 Vyhodnocení položek č. 7 a 8

Samostatné řízené učení

Třetí položka měla za cíl zjistit, do jaké míry jsou studenti schopni převzít zodpovědnost za vlastní učení. Z celkového množství dotazovaných ($N = 152$) činí průměr $M = 4,32$ ($SD = 0,62$). Následující položka se zaměřila na schopnost prohloubení svých znalostí v procesu studia na univerzitě. Z tabulky č. 18 je zřejmé, že průměr hodnot dělá $M = 4,12$ ($SD = 0,70$).

Dotazníková položka	N	Průměr	Min.	Max.	SD
3	152	4,32	1	5	0,62
4	152	4,12	1	5	0,70

Tabulka 22 Vyhodnocení položek č. 3 a 4

4.1 Ověřování hypotéz

VO 6 Jaký je výskyt angažovanosti v závislosti na pohlaví studentů?

H₁: Existují rozdíly ve výskytu angažovanosti v závislosti na pohlaví studentů.

H₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl ve výskytu angažovanosti u mužů a žen.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl ve výskytu angažovanosti u mužů a žen.

Míru angažovanosti v závislosti na pohlaví jsme zjišťovali pomocí T-testu (předcházely F – test). Průměrné skóre dotazníků činilo u žen $M = 3,64$ ($SD = 0,31$). U mužů představoval průměr $M = 3,92$ ($SD = 0,27$). Vzájemný rozdíl mezi hodnotami mužů a žen je 0,28. Hodnota hladiny významnosti je $p < 0,01$. Na základě získaných hodnot tvrdíme, že mezi muži a ženami **existují statisticky významné rozdíly** v míře angažovanosti, tudíž H_0 zamítáme a přijímáme H_A .

Pro přehlednost jsme sestavili tabulku, ve které jsme vyjádřili průměrné hodnoty u mužů a žen.

Proměnné	Průměr mužů	Průměr žen	p	SD mužů	SD žen
Výskyt angažovanosti	3,92	3,64	0,0002	0,27	0,31

Tabulka 23 Ověření H_1

VO 7 Jaký je výskyt angažovanost v závislosti na ročníku studia?

H₂: Existují rozdíly ve výskytu angažovanosti v závislosti na ročníku studia.

H₀: Neexistují statisticky významné rozdíly ve výskytu angažovanosti u prvních ročníků bakalářského a navazujícího magisterské studia.

H_A: Existují statisticky významné rozdíly ve výskytu angažovanosti u prvních ročníků bakalářského a navazujícího magisterské studia.

Míru angažovanosti u ročníku studia jsme zjišťovali také pomocí T-testu (předcházet F-test). Průměrné skóre u prvních ročníků bakalářského studia je $M = 3,62$ ($SD = 0,29$). U prvního ročníku navazujícího magisterského studia činilo průměrné skóre $M = 3,76$ ($SD = 0,34$). Vzájemný rozdíl mezi délkou studia je 0,14. Hodnota hladiny významnosti je $p > 0,05$. Na základě získaných hodnota tvrdíme, že mezi prvním ročníkem bakalářských a navazujících magisterských studií **neexistuje statisticky významný rozdíl** v míře angažovanosti, tudíž H_0 nezamítáme.

Proměnné	Průměr		p	SD	
	1. ročník (Bc.)	1.ročník (nMgr.)		1. ročník (Bc.)	1. ročník (nMgr.)
Výskyt angažovanosti	3,62	3,76	0,08	0,29	0,34

Tabulka 24 Ověření H_2

5 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ A DISKUSE

Cílem diplomové práce bylo zjistit výskyt a míru angažovanosti studentů sociální pedagogiky v procesu učení se. V této kapitole se zabýváme analýzou, interpretací a shrnutím získaných dat. Dále zde srovnáváme výsledky výzkumného šetření s ostatními výzkumy provedenými v této oblasti.

Velikost výzkumného souboru představovalo 152 (100 %) respondentů. Soubor tvořilo 129 (85 %) žen a 23 (25 %) mužů. Výzkum se zaměřoval také na ročník a formu studia. Nejvyšší počet zúčastněných byl z pátého ročníku. U formy studia převažovala prezenční forma nad kombinovanou. Dotazník zkoumal angažovanost studentů tří škol. Z celkového počtu dotazovaných byl nejvyšší podíl z Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Respondentům jsme administrovali dotazník Angažovanosti studentů (Student Engagement Questionnaire), který má zjistit výskyt a míru angažovanosti v tomto výzkumném souboru. Nyní se zaměříme na výsledky výzkumu a zhodnotíme výzkumné cíle.

Hlavní cíl diplomové práce

Hlavním cílem je zjistit **výskyt a míru angažovanosti studentů sociální pedagogiky v procesu učení se**. Z celkového počtu dotazovaných vyplývá, že průměrná hodnota angažovanosti studentů je $M = 3,68$. V našem výzkumu je hodnota průměru vyšší než ve výzkumech Kembera a Leunga (2005) a Gargalla a kol. (2018). Kember a Leunga (2005) uskutečnili výzkum na univerzitě v Hongkongu, kde jejich průměr dosáhl hodnoty $M = 3,45$. Gargalla a kol. (2018) uskutečnil výzkum na španělském vzorku. V jejich výzkumu byl celkový průměr $M = 3,25$.

Nejvyšší míru angažovanosti studenti sociální pedagogiky vykazují v oblasti samostatně řízeného učení ($M = 4,22$), kritického myšlení ($M = 4,10$), aktivního učení ($M = 4,04$) a adaptace ($M = 3,84$). Naopak nejnižší míru angažovanosti vykazují studenti v oblasti vztahů mezi studenty ($M = 3,37$), interakcí mezi studenty a pedagogickými pracovníky ($M = 3,40$), interpersonálních dovedností ($M = 3,41$), pomoci ze strany pedagogických pracovníků ($M = 3,51$) a zpětné vazby ($M = 3,51$). Průměrné hodnoty oblastí byly v našem vzorku vyšší než ve studiích Kembera a Leunga (2005), s výjimkou dvou oblastí, které dosáhly o něco nižší průměrné hodnoty. Tyto oblasti byly zaměřené na výuku pro porozumění a adaptaci. Gargallo a kol. (2018) uskutečnili stejný výzkum. I zde náš výzkum dosahuje vyšších průměrných hodnot s výjimkou dvou oblastí, které se ale zabývají interakcí mezi učitelem a studentem a interpersonálními dovednostmi.

Dílčí výzkumný cíl č. 1

Jedním z cílů diplomové práce bylo zjistit, **jaká je míra angažovanosti studentů v procesu výuky**. Tento cíl se zaměřoval na oblast aktivního učení, výuku pro porozumění, hodnocení a koherenci učebních osnov. Z výzkumu vyplývá, že celkový průměr míry angažovanosti v procesu výuky činí $M = 3,72$.

V oblasti **aktivního učení** dosahují studenti průměrné hodnoty $M = 4,04$, což představuje poměrně vysoký průměr v porovnání s ostatními výsledky. Studenti vykazují nejvyšší míru aktivního učení při výuce, do které se měli možnost zapojit. Dle Barkley (2009) aktivní učení společně s motivací spolupracuje při zvyšování angažovanosti studentů v procesu výuky. To potvrzuje i Kember (2009), který považuje aktivní učení za nejdůležitější aspekt výuky. Rozhovory, které Kember uskutečnil na Univerzitě v Hongkongu, ukazují, že aktivní učení nemůže probíhat v aule, kde studenti jen poslouchají přednášky. Uvedl, že používání více metod ve výuce vede studenty jak k aktivnímu učení, tak i k samostatnému učení. Jednou z metod, kterou studenti shledávají jako aktivní, je metoda diskuse. Celkový koncept aktivního učení se soustřeďuje na plné zapojení studentů do výuky a klade důraz na kognitivní schopnosti a porozumění konceptu učiva. Aktivní student klade otázky, dokáže řešit problémy a diskutovat o nich. (Prince, 2004)

S aktivním učením úzce souvisí také oblast **porozumění výuky**. Hodnota průměru v této oblasti činí $M = 3,59$. V této oblasti studenti shledávají vyšší míru úsilí u pedagogických pracovníků, která je vede k pochopení učiva. Výuka zaměřená na porozumění je reprezentací toho, co by mělo dobré vyučování obsahovat. Dle Kember (2009) se výuka pro porozumění neobejde bez aktivního zapojení jak studentů, tak i pedagogů. Pedagogové by měli mít k výuce facilitační postoj, který by měl dovést studenty k pochopení, spokojenosti a dosažení cílů. Aby studenti dosáhli porozumění, musí se aktivně zapojit do výuky a využívat strategie hlubokého učení. Nelson, Shoup a Kup (2005b) uvádí, že strategie hlubokého učení vede k efektivnímu učení, které pomáhá studentovi integrovat a efektivně využívat naučené znalosti. Studenti, kteří využívají strategie hlubokého učení, mají vyšší pravděpodobnost úspěchu na škole. Další aspekt výuky pro porozumění je reflexivní a integrativní učení. Zde mají pedagogové za cíl studenty inspirovat k tomu, aby dané věci propojovali s reálným životem. Porozumění a smysluplnost výuky se zvýší, pokud se v ní objeví prvky z reálného světa či praxe. (Zeegers, 2004; Krathwohl, 2010)

Třetí oblast se zaměřuje na **hodnocení**. Průměr v této oblasti je $M = 3,66$. V této oblasti poukazují studenti na důležitost rozvinuté schopnosti sebevzdělávání při procesu hodnocení.

Dle Kembera (2009) mají studenti tendenci řídit se hodnocením. Podle výzkumu jsou promyšlené a dobře navržené procesy hodnocení zásadní pro podporu učení a zapojení studentů do vysokoškolského vzdělávání. Hodnocení by mělo po studentech vyžadovat dovednosti, které se v průběhu studia naučili a využili je při plnění úkolů či zkoušek. Při hodnocení je důležitá schopnost analýzy a sebevzdělávání. Hodnocení a sebevzdělávání spolu úzce souvisí, protože hodnocení je klíčovým nástrojem pro sledování pokroku a určení oblastí, kde je třeba se dále vzdělávat. Sebevzdělávání zahrnuje převzetí odpovědnosti za vlastní učení a vyhledávání příležitostí k získání nových znalostí a dovedností. (Barrie, 2006; Kuh a kol., 2006)

Soudržnost učebních osnov je čtvrtou oblastí, která určuje míru angažovanosti studentů v procesu výuky. Naměřená hodnota průměru v naší oblasti je $M = 3,59$. Studenti shledávají nejvyšší míru soudržnosti učebních osnov v hlavním předmětu jejich studia. Stejně jako hodnocení musí být i soudržnost učebních osnov v souladu se studijními cíli programu. Dle Jin a kol. (2009) soudržnost učebních osnov popisuje, jak dobře jednotlivé části učebních osnov spolupracují, aby podporovaly učení a rozvoj studentů. Důležitým faktorem je integrace kurikula. To znamená, že okruhy a témata jsou smysluplně propojeny, aby studenti viděli, jak spolu souvisí a jak je lze použít v aktuálních situacích. Pro integraci uceleného učebního plánu je rovněž nezbytná efektivní výuka. Koncept efektivní výuky vyžaduje, aby všechny prvky učebních plánů byly propojeny a tvořily soudržný program sloužící k naplánování záměrů a cílů vzdělávání. (Efektivní učení ve škole, 2005; Kember, 2009)

Dílčí výzkumný cíl č. 2

Další cíl práce měl **odhalit míru vnímané angažovanosti ve vztahu studenta k pedagogickým pracovníkům**. Pro tento cíl byla stěžejní oblast pomoci ze strany pedagogických pracovníků, interakce mezi studenty a pedagogy a zpětné vazby. Z výzkumu vyplývá, že celkový průměr vztahu studenta k pedagogickým pracovníkům činí $M = 3,47$.

První oblast se zaměřovala na **pomoc ze strany pedagogických pracovníků**. Průměrná hodnota odpovědí, která se soustřeďuje především na pomoc a dispozici pedagogických pracovníků je $M = 3,51$. V této oblasti studenti shledávají vyšší míru pomoci od pedagogů při neporozumění učivu. Dle Kembera (2009) pedagogové poskytují veškerou pomoc, kterou studenti potřebují k tomu, aby se mohli úspěšně a aktivně zapojit do průběhu studia. Výzkum ukazuje, že činnosti a zadání by měly být zajímavé a různorodé, aby studenty motivovaly k angažovanosti. K podpoře efektivní výuky a pomoci ze strany pedagogů je

zapotřebí dobrého vztahu mezi pedagogy a studenty a vyššího stupně interakce. (Efektivní učení ve škole, 2005)

Oblast **interakce mezi studentem a pedagogickým pracovníkem** se soustřeďuje na vztah a komunikaci mezi nimi. Z celkového počtu studentů, je průměr $M = 3,40$. V této oblasti studenti nalézají poměrně valnou úroveň komunikace mezi studentem a pedagogem. Pascarella a Terenzini (2005) tvrdí, že interakce má pro studenty velký přínos, pokud je zaměřena akademicky. Členové fakulty podporují studenty při získávání informací a dovedností a pomáhají jim propojit jejich studijní práci s jejich budoucími plány. Jeden z indikátorů studentské angažovanosti považuje interakci mezi studentem a fakultou za velmi pozitivní. Interakce mezi studenty a pedagogickými pracovníky je zásadním aspektem procesu učení. Pozitivní interakce mohou zvýšit zapojení studentů, jejich motivaci a studijní výsledky. (Kember, 2009; Engagement Indicators, 2021)

Poslední oblast, která se zaměřuje na míru vnímané angažovanosti ve vztahu studenta k pedagogickým pracovníkům, je **zpětná vazba**. Průměrná hodnota v oblasti je $M = 3,51$. V této oblasti studenti vykazují vyšší míru potřeby zpětné vazby při nejistotě se zadáním. Lambert a kol. (2012) tvrdí, že zpětná vazba je jedním z klíčových prvků výuky, stejně jako srozumitelnost či struktura. Aby byla zpětná vazba efektivní, musí být srozumitelná, konkrétní a včas aplikovaná. Zpětná vazba pomáhá jednotlivcům identifikovat své silné a slabé stránky a je zásadní při zlepšování studijních výsledků. (Seitlová, 2013; Umbach a Wawrzynski, 2005)

Dílčí výzkumný cíl č. 3

Následující cíl má za úkol zjistit, **jak studenti vnímají angažovanost ve vztahu k ostatním studentům**. Tento cíl byl stěžejní pro oblast vztahů mezi studenty a kooperativním učením. Aby mohla proběhnout kvalitní diskuse, je potřebné vytvořit **vztah mezi studenty**. Ze všech oblastí, na které se dotazník zaměřuje, má právě tato nejnižší hodnotu průměru. Průměr v této oblasti je $M = 3,37$. Kember (2009) konstatuje, že pokud by se aktivně rozvíjela soudržnost tříd pomocí vzdělávacích aktivit, vedlo by to k navázání bližších vztahů mezi studenty. Úspěšné budování soudržnosti ve skupinách podporuje interakci a učení studentů mimo třídu i během výuky. Navázání přátelství s ostatními může u studentů zvýšit pocit podpory, přijetí a motivaci k učení. Školy a pedagogové by měli vytvořit bezpečné prostředí, které podporuje dobré vzájemné vztahy. Studenti, kteří lépe vycházejí s ostatními studenty, se pravděpodobně cítí bezpečněji, a proto jsou ochotnější se zapojit a vyjádřit své názory. Výsledkem je, že studenti, kteří mají dobré vztahy, se častěji účastní debat a diskusí ve třídě.

Výzkumy, které byly prováděny na studentech, ukazují, že vliv vrstevníků má dopad na jejich názory a postoje. (Barrie, 2006; Wanders a kol., 2020; Bowman, 2011)

Oblast **kooperativního učení** se zaměřuje na sdílení a diskusi s ostatními studenty. Míra angažovanosti u kooperativního učení je $M = 3,71$. V této oblasti cítí studenti vyšší potřebu sdílet své dojmy s ostatními studenty. Yan a Kember (2005) tvrdí, že přínos dobrých vztahů mezi studenty spočívá ve vytváření skupin, které spolupracují na daných úkolech. Pro studenty je často velmi přínosné, když mohou pracovat v malých skupinkách a společně projektovat nebo si vzájemně pomáhat při řešení určitých situací. Pokud jsou studenti naučeni spolupracovat, jsou metody kooperativního učení z hlediska učení efektivnější. Kooperativní učení je pro studenty velkým přínosem, protože mimo jiné posiluje jejich sociální dovednosti, schopnost kritického myšlení a nadšení pro učení. (Mendo-Lázaro a kol., 2022)

Dílčí výzkumný cíl č. 4

Čtvrtý cíl se **zaměřuje na projevy angažovanosti studentů v týmové práci**. Tento cíl se soustředil na komunikační dovednosti, interpersonální dovednosti a týmovou práci. Z výzkumu vyplývá, že celkový průměr projevu angažovanosti v týmové práci činí $M = 3,51$.

Oblast **komunikačních dovedností** se zaměřuje na efektivní komunikaci a na zdokonalování prezentačních schopností. Průměrná hodnota komunikačních dovedností je $M = 3,62$. Studenti považují za efektivní komunikaci za podstatnou v oblasti týmové práce a kladou na ni vyšší důraz. Dle Mikuláščíka (2010) zahrnuje komunikace daleko víc než jen předávání informací, soustřeďuje se také na porozumění mezi komunikátorem a komunikantem. Lidé, kteří dobře ovládají verbální komunikaci, jsou podle Průchy (2020) vybaveni určitými schopnostmi. Mezi tyto schopnosti řadíme schopnost vyprávět, prezentovat, objasňovat či učit se nové jazyky. Podle Kembera (2009) jsou efektivní komunikační dovednosti klíčové pro akademický úspěch. Schopnost pozorně naslouchat a komunikovat s ostatními způsobem, který respektuje jejich pocity a názory, je nezbytnou součástí efektivní komunikace.

Interpersonální schopnosti a týmová práce spadají do oblasti, která se zaměřuje na efektivitu a jistotu. Celková míra interpersonálních schopností je u studentů sociální pedagogiky $M = 3,41$. V této oblasti studenti pociťují vyšší míru potřeby jak se stát efektivnějším členem týmu. Interpersonální schopnosti se zaměřují především na interakci s ostatními, při které se vytváří efektivní kontakt mezi jedinci. Tyto schopnosti jsou důležité při budování mezilidských vztahů a lze do nich zařadit schopnost empatického přístupu či

aktivního naslouchání. Lidé se silnými interpersonálními schopnostmi mají obvykle schopnost spolupracovat s ostatními, a to i v týmech nebo skupinách. Silné interpersonální schopnosti, jako jsou schopnosti spolupráce, komunikace a řešení konfliktů, jsou nezbytné pro efektivní týmovou práci. Aby byl tým úspěšný, musí být každý člen týmu schopen efektivní komunikace. (Kubeš, Kurnický a Spillerová, 2004; Barrie, 2006)

Dílčí výzkumný cíl č. 5

Poslední cíl má za úkol **odhalit, jaká je míra intelektuálního zapojení studentů v procesu výuky**. Do tohoto cíle spadají oblasti kritického myšlení, adaptace, řešení problémů a samostatně řízené učení. Celková míra intelektuálního zapojení studentů v procesu výuky je $M = 3,99$.

První oblast se zaměřuje na **kritické myšlení**, tedy schopnost využívat řadu pokročilých myšlenkových postupů. V této oblasti dosahují studenti poměrně vysokého průměru, a to $M = 4,10$. Vyšší míru kritického myšlení studenti vykazují při přijímání odlišných názorů. Koncept kritického myšlení je zaměřený na schopnost vytvářet si vlastní úsudky, hodnoty, názory či závěry. V průběhu výuky by měl student využívat vlastní myšlení místo přijímání názorů jiných. Studenti, kteří dokážou reflektovat vlastní názory s přihlédnutím k názorům ostatních, jsou vybaveni učním hlubokým. Studenti, kteří využívají techniky hlubokého učení, se s větší pravděpodobností soustředí na pochopení mnoha aspektů probírané látky. Vytvářejí souvislosti mezi novými a předchozími znalostmi a mají vyšší úroveň motivace a nadšení pro učení (Nelson, Shoup a Kuh, 2005a; Křivohlavý, 2009; Klooster, 2009)

Schopnost **adaptace** je na vysoké škole velmi důležitá. Průměr hodnot v této oblasti je $M = 3,84$. Vyšší míru adaptace vykazují studenti při přijímání nových změn. Kuh a kol. (2006) tvrdí, že jedinci s rozvinutou schopností adaptace se snadno dokážou přizpůsobit měnícím se okolnostem, dokážou lépe ovládat své prostředí a vyhnout se tak prvkům, které mohou vést k neúspěchu. Pokud vysoké školy poskytují studentům jasné cesty k úspěchu, podporují jejich schopnost adaptace. Přizpůsobivý člověk by měl mít několik vlastností, které definují přizpůsobivost. Patří mezi ně spolupráce, růstové myšlení, kritické myšlení, odolnost a schopnost reagovat na kritiku. (Holliman, Martin a Collie, 2018)

Další oblast se zaměřuje na **řešení problémů**, při kterém studenti využívají schopnost propojování a systematické řešení. V této oblasti dosahují průměrné hodnoty $M = 3,80$. Studenti dosahují vyšší míry řešení problémů, pokud jsou schopni propojovat informace a myšlenky z různých témat. Frensche a Funke (2014) označují řešení problémů jako proces, při kterém jedinec překonává překážky, které jsou součástí všech činností a vyžadují dostatečné zdroje a znalosti k dosažení cílů. Řešení problémů může být často chaotické,

proto je efektivní využívat schopnosti systematickosti při jejich řešení. Pokud studenti využívají učení vyššího řádu, dokážou při řešení aktivně propojovat nové poznatky, integrovat, rozšiřovat a hledat odpovědi na náročné výzvy v průběhu celého procesu učení. (Woods a kol., 2018; Nelson, Shoup, a Kuh, 2005a)

Poslední oblast, která se zaměřila na míru intelektuálního zapojení studentů v procesu výuky, je **samostatně řízené učení**. Průměrná hodnota v této oblasti je $M = 4,22$. Studenti dosahují vyšší míry samostatného učení, pokud dokážou převzít zodpovědnost za vlastní učení. To potvrzuje i Tekkol a Demirel (2018), kteří definují tento pojem jako koncept, při kterém jedinec přebírá za své rozhodnutí či plánování odpovědnost. Při samostatně řízeném učení se jedinec formuje, hodnotí a přebírá nad sebou sebekontrolu. Jedním z cílů tohoto učení je proměnit studenty na aktivní účastníky výuky a probudit v nich zvědavost. (Barrie, 2006)

Dílčí výzkumný cíl č. 6

Šestý cíl má za úkol **odhalit výskyt zapojení studentů v závislosti na pohlaví**. Stanovili jsme si hypotézu H_1 , ve které jsme zjišťovali výskyt angažovanosti mezi muži a ženami. Na základě získaných hodnot jsme prokázali, že mezi muži a ženami existují vysoce významné rozdíly na hladině významnosti 1 %. Muži získali vyšší hodnoty ve všech 15 oblastech. V porovnání s jinými výzkumy jsou to ale ženy, které vykazují vyšší míru angažovanosti, což je v rozporu s naším zjištěním. National Survey of Student Engagement (2006) však zjistil, že výsledky se v závislosti na pohlaví významně neodlišují. Muži a ženy dosahují stejných průměrů v oblastech akademické výzvy, aktivního a kolaborativního učení, interakcí mezi studenty a fakultami nebo podpůrného prostředí kampusu. Ale není to tak u všech oblastí. Co se týče samostatného studia, muži vykazují vyšší míru angažovanosti než ženy. Muži také častěji uvádějí, že jsou více zapojení do skupinových projektů či diplomové práce.

Dílčí výzkumný cíl č. 7

Poslední cíl diplomové práce se **zaměřoval na výskyt angažovanosti v závislosti na ročníku studia**. Stanovili jsme si hypotézu H_2 , ve které jsme zjišťovali výskyt angažovanosti prvních ročníků bakalářského a navazujícího magisterského studia. Výsledné hodnoty jasně prokázaly, že mezi prvními ročníky bakalářského a navazujícího magisterského studia neexistuje statisticky významný rozdíl na hladině významnosti 5 %. I když náš výzkum zjistil, že neexistují významné rozdíly, ostatní výzkumy vykazují odlišné výsledky. Výzkum, který byl proveden na torontské univerzitě roku 2006, uvádí, že existují značné rozdíly mezi prvními ročníky bakalářského a navazujícího magisterského studia, což je v rozporu s naším

výzkumem. Studenti prvních ročníků navazujícího magisterského studia vykazují vyšší míru angažovanosti než studenti prvních ročníků bakalářského studia. Pokud jde o oblast integrativního učení, studenti prvních ročníků navazujícího magisterského studia uvádí vyšší míru zapojení a také poskytují více pozitivních odpovědí v oblasti efektivního učení. První ročníky bakalářského studia však vykazují vyšší míru zapojení v oblasti podpůrného prostředí tzn. vnímání toho, do jaké míry univerzita poskytuje podporu studentům v různých oblastech (akademických aj.). (National Survey of Student Engagement, 2006)

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Před závěrem diplomové práce předkládáme doporučení pro praxi, které jsme vytvořili na základě dat získaných z realizovaného výzkumu a studia literatury. Pro podporu a zkvalitnění angažovanosti studentů je zapotřebí využívat určité techniky, na kterých se musí podílet jak pedagog, tak i student. Mezi tyto techniky řadíme:

1. **Aktivní učení:** Pasivní poslech může studenty rychle omrzet. Místo toho je důležité dbát na aktivní zapojení pomocí technik, jako jsou diskuse ve třídě, skupinové aktivity, hraní rolí a praktické projekty. Aktivní učení podporuje uchování informací a pomáhá studentům rozvíjet dovednosti kritického myšlení.
2. **Podpora pozitivního prostředí:** Studenti se do výuky zapojí spíše tehdy, když se cítí bezpečně a mají podporu. Pozitivní prostředí můžeme vytvořit tím, že budeme ke každému studentovi přistupovat s respektem, podporovat spolupráci a otevřenou komunikaci a poskytovat studentům příležitosti, aby přispívali svými nápady.
3. **Podpora názorů studentů:** Studenti se do výuky zapojí s větší pravděpodobností, pokud mají pocit, že jejich názory jsou oceňovány. Poskytujeme studentům příležitost zvolit si vlastní vzdělávací cestu a věnovat se tématům, která je zajímají. To zahrnuje nabídku úkolů založených na projektech a diskusích vedených studenty.
4. **Stanovení cílů:** Jasně stanovení cílů výuky může studentům pomoci pochopit, co se mají naučit a jak budou hodnoceni. To může také pomoci studentům zůstat zapojenými, protože mají jasnou představu o tom, k čemu směřují.
5. **Hodnocení:** Místo toho, aby se hodnocení považovalo za prostředek k dosažení cílů, snažme se ho využít jako příležitost k učení. Poskytování zpětné vazby k hodnocení a umožnění si opravit svou práci, může studentům pomoci poučit se z chyb a zůstat zapojeni do procesu učení.
6. **Relevantní obsah:** Poskytovat příležitosti k učení, které jsou pro studenty relevantní a smysluplné. To zahrnuje začlenění příkladů z reálného světa, aktuálních událostí a případových studií, které souvisejí se zájmy a cíli studentů.

ZÁVĚR

Angažovanost studentů znamená ochotu účastnit se procesu učení a být v něm úspěšní. Zapojení studenti jsou motivováni k učení, aktivně se účastní výuky a přebírají odpovědnost za své vzdělávání. Vytvoření prostředí, které podporuje zapojení studentů, je pro pedagogy a instituce podstatné. Toho lze dosáhnout pomocí různých strategií, jako je aktivní učení, výuka zaměřená na studenty a smysluplné interakce s vrstevníky a vyučujícími. Upřednostňováním zapojení studentů mohou pedagogové pomoci studentům rozvíjet dovednosti a myšlení potřebné pro úspěch ve studiu i mimo něj. Celkově je podpora angažovanosti studentů zásadní pro vytvoření pozitivního vzdělávacího prostředí, podporu studijních úspěchů a celkové pohody studentů.

Diplomová práce zkoumala angažovanost studentů sociální pedagogiky v procesu učení se. V teoretické části jsme se věnovali angažovanosti studentů, jejím dimenzím a indikátorům. Také jsme se zaměřili na vzdělávací prostředí vysokých škol a na výzkum Davida Kembera, který vymezuje 15 oblastí důležitých pro angažovanost studentů.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaká je míra angažovanosti studentů sociální pedagogiky v procesu učení se a jaké oblasti jsou důležité k jejímu rozvoji. Na základě hlavního výzkumného cíle bylo stanoveno 7 dílčích výzkumných cílů, z kterých následně vyplynuly výzkumné otázky. K jejich zodpovězení jsme využili kvantitativní typ výzkumu, kdy jsme pro sběr dat zvolili metodu dotazníkového šetření. Konkrétně jsme zvolili standardizovaný dotazník Angažovanosti studentů (Student Engagement Questionnaire), který vytvořili David Kember a Doris Y. P. Leung.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že angažovanost studentů je na velmi dobré úrovni. Studenti vnímají vyšší míru angažovanosti v oblasti samostatně řízeného učení, kritického myšlení, aktivního učení a adaptace. Při ověřování první hypotézy jsme se dozvěděli, že existují statisticky významné rozdíly v závislosti na pohlaví. Muži vykazují vyšší míru angažovanosti než ženy. Po ověření druhé hypotézy je patrné, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře angažovanosti mezi prvními ročníky bakalářských a navazujících magisterských studií.

I když výsledky našeho výzkumu prokázaly dobrou úroveň angažovanosti studentů, je potřeba i nadále věnovat této problematice patřičnou pozornost. Jak již bylo uvedeno výše, angažovanost studentů je důležitá jak pro studium na vysoké škole, tak i pro celoživotní vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. APPLETON, James J., Sandra L. CHRISTENSON a Michael J. FURLONG, 2008. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools* [online]. **45**(5), 369-386 [cit. 2023-01-22]. Dostupné z: doi:10.1002/pits.20303
2. BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2005. *Sociálny pedagóg a jeho kompetencie*. Pedagogická revue. **57** (1), s. 12-21. ISSN 1335-1982.
3. BARKLEY, Elizabeth F., 2009. *Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty*. Jossey-Bass. ISBN 978-0470281918
4. BARRIE, Simon C., 2006. Understanding What We Mean by the Generic Attributes of Graduate *Higher Education*, **51**, 215–241 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: doi:10.1007/s10734-004-6384-7
5. BLASCHKE, Lisa Marie, 2012. Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* [online]. **13**(1), 56-71 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: doi:10.19173/irrodl.v13i1.1076
6. BOWMAN, Nicholas A., 2011. Promoting Participation in a Diverse Democracy: A Meta-Analysis of College Diversity Experiences and Civic Engagement. *Review of Educational Research* [online]. **81**(1), 29–68 [cit. 2023-04-01]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/23014287>
7. CABRERA, Alberto F. a kol., 2002. Collaborative learning: Its impact on college students' development and diversity. *Journal of College Student Development* [online]. **43**, 20-34 [cit. 2023-01-22].
8. COATES, Hamish, 2007. A model of online and general campus-based student engagement, *Assessment & Evaluation in Higher Education*. *Assessment & Evaluation in Higher Education* [online]. **32**(2), 121-141. [cit. 2023-01-22]. Dostupné z: doi:10.1080/02602930600801878
9. COLE, Darnell, 2007. Do Interracial Interactions Matter? An Examination of Student-Faculty Contact and Intellectual Self-Concept. *The Journal of Higher Education* [online]. Taylor & Francis, **78**(3), <https://www.jstor.org/stable/4501210> [cit. 2023-01-22]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/4501210>

10. COX, Bradley E. a Elizabeth OREHOVEC, 2007. Faculty-Student Interaction Outside the Classroom: A Typology from a Residential College. *Review of Higher Education*, [online]. **30**(4), 343-362 [cit. 2023-01-22]. Dostupné z: 10.1353/rhe.2007.0033
11. CRANTON, Patricia, 2006. *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. 2. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 978-0787976682.
12. DINGMAN, Shannon a Bernard L. MADISON, 2011. Twenty-first-century quantitative education: Beyond content. *Peer Review* [online]. **13**(3), 15-18 [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: doi:10.5038/1936-4660.3.2.4
13. DVOŘÁKOVÁ, Miroslava, 2012. Teorie transformativního učení (se) dospělých. *Studia paedagogica* [online]. **17**(1), 59-74 [cit. 2023-01-22]. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.5817/SP2012-1-4>
14. *Efektivní učení ve škole*, 2005. Přeložil Dominik DVOŘÁK. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-556-3.
15. Engagement Indicators, 2021. *National Survey of Student Engagement* [online]. Indiana: Center for Postsecondary Research [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://nsse.indiana.edu/nsse/survey-instruments/engagement-indicators.html>
16. FREDRICKS, Jennifer A., Phyllis C. BLUMENFELD a Alison H. PARIS, 2004. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *American Educational Research Association* [online]. **74**(1), 59-109 [cit. 2023-01-22]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/3516061>
17. FRENCH, Peter A. a Joachim FUNKE, 2014. *Complex Problem Solving* [online]. 1. New York: Psychology Press [cit. 2023-03-21]. ISBN 9781315806723.
18. GARGALLO, Bernardo a kol., 2018. The dimensional validation of the Student Engagement Questionnaire (SEQ) with a Spanish university population. Students' capabilities and the teaching-learning environment. *Annals of psychology* [online]. **34**(3), 519-530 [cit. 2023-03-26]. Dostupné z: doi: 10.6018/analesps.34.3.299041

19. HASE, Stewart a Chris KENYON, 2007. Heutagogy: A child of complexity theory. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education* [online]. **4**(1), 111-119 [cit. 2023-04-03].
20. HOLLIMAN, Andrew J., Andrew J. MARTIN a Rebecca J. COLLIE, 2018. Adaptability, engagement, and degree completion: a longitudinal investigation of university students. *Educational Psychology* [online]. **38**, 1-15 [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: doi:10.1080/01443410.2018.1426835
21. CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4753-263.
22. JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK, 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.
23. JIN, Hui a kol., 2019. Toward coherence in curriculum, instruction, and assessment: A review of learning progression literature. *Science Education* [online]. **103**(5), 1206–1234 [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: doi:10.1002/sce.21525
24. KEMBER, David a Doris Y. P. LEUNG, 2005. The Influence of the Teaching and Learning Environment on the Development of Generic Capabilities Needed for a Knowledge-Based Society. *Learning Environments Research* [online]. **8**, 245–266 [cit. 2023-03-26]. Dostupné z: 10.1007/s10984-005-1566-5
25. KEMBER, David, 2009. Nurturing generic capabilities through a teaching and learning environment which provides practise in their use. *Higher Education* [online]. Springer, **57**(1), 55 [cit. 2023-01-02]. Dostupné z: doi:10.1007/s10734-008-9131-7
26. KIM, Young K. a Linda J. SAX, 2009. Student–Faculty Interaction in Research Universities: Differences by Student Gender, Race, Social Class, and First-Generation Status. *Research in Higher Education* [online]. **50**, 437–459 [cit. 2023-01-22]. Dostupné z: doi: https://10.1007/s11162-009-9127-x
27. KLOOSTER, David, 2000. Co je kritické myšlení? Kritické listy: občasník pro kritické myšlení. Praha: Kritické myšlení. ISSN 1214-5823.

28. KRATHWOHL, David R., 2010. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice* [online]. **41**(4), 212-218 [cit. 2023-03-23]. Dostupné z: doi:0.1207/s15430421tip4104_2
29. KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2009. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-568-4.
30. KUBEŠ, Marián, Roman KURNICKÝ a Dagmar SPILLEROVÁ, 2004. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada. Manažer. ISBN 80-247-0698-9.
31. KUH, George D. a kol., 2006. What Matters to Student Success: A Review of the Literature. *National Postsecondary Education Cooperative* [online]. [cit. 2023-01-22].
32. KUH, George D. a Shouping HU, 2001. The Effects of Student-Faculty Interaction In the 1990s. *The Review of Higher Education* [online]. Johns Hopkins University Press, **24**(3), 309-332 [cit. 2023-01-22]. Dostupné z: 10.1353/rhe.2001.0005
33. LAAL, Marjan a Peyman SALAMATI, 2012. Lifelong learning; why do we need it?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. **31**, 399-403 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2011.12.073
34. LAMBERT, Amber D., Amy K. RIBERA a Angie L. MILLER, 2012. Student-Faculty Interactions Faculty Lend a Helping Hand to Student Success: Measuring Student-Faculty *Interactions*. *Indiana University* [online]. Center for Postsecondary Research [cit. 2023-01-22].
35. LI, Xintong, Christi BERGIN a Amanda A. OLSEN, 2022. Positive teacher-student relationships may lead to better teaching. *Learning and Instruction* [online]. **80** [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: doi:10.1016/j.learninstruc.2022.101581
36. MAYHEW, Matthew J. a kol., 2005. *How College Affects Students: 21st Century Evidence that Higher Education Works*. 3. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 978-1118462683.
37. MENDO-LÁZARO, Santiago a kol., 2022. The Impact of Cooperative Learning on University Students' Academic Goals. *Frontiers in psychology* [online]. **12** [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: doi:10.3389/fpsyg.2021.787210

38. MIKULÁŠTÍK, Milan, 2010. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada. Manažer. ISBN 9788024723396.
39. National Survey of Student Engagement: Highlights of results, 2006. In: *National survey of student engagement* [online]. Indiana: Center for Postsecondary Research, s. 1- 23 [cit. 2023- 03- 27]. Dostupné z: <https://scholarworks.iu.edu/dspace/bitstream/handle/2022/25756/NSSE%202006%20Overview.pdf?sequence=10&isAllowed=y>
40. NELSON, Laird T. F., Rick SHOUP a George D. KUH, 2005a. Measuring deep approaches to learning using the National Survey of Student Engagement. *Indiana University* [online]. Association for Institutional Research Annual Forum, 10-19 [cit. 2023-01-22]. Dostupné z: <https://scholarworks.iu.edu/dspace/handle/2022/24141>
41. NELSON, Laird T. F., Rick SHOUP a George D. KUH, 2005b. Deep learning and college outcomes: Do fields of study differ? *Indiana University* [online]. Association for Institutional Research Annual Forum, 10-19 [cit. 2023-01-22]. Dostupné z: <https://scholarworks.iu.edu/dspace/handle/2022/24141>
42. NISSIM, Yonit a kol., 2016. The Effect of a Stimulating Learning Environment on Pre-Service Teachers' Motivation and 21st Century Skills. *Journal of Education and Learning* [online]. 5(3) [cit. 2023-03-16]. Dostupné z: doi:10.5539/jel.v5n3p29
43. NÝVLTOVÁ, Václava, 2015 cit. podle PRŮCHA, Jan, 2020. *Psychologie učení: teoretické výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-802-7128-532.
44. ORMROD, Jeanne Ellis, 2011. *Human Learning* [online]. 6. London: Pearson. ISBN 978-0132595186.
45. PASCARELLA, Ernest T. a Patrick T. TERENZINI, 2005. *How College Affects Students. vol. 2 : a Third Decade of Research* [online]. 2. San Francisco: Jossey-Bass [cit. 2023-03-12]. ISBN 978-0-787-91044-0.
46. PLHÁKOVÁ, Alena, 2004. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1086-6.
47. Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education* 93(3), 223-231

48. PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník* [online]. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada [cit. 2023-03-12]. ISBN 978-802-4747-484.
49. PRŮCHA, Jan, 2020. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2853-2.
50. RESCHLY, Amy L., Angie J. POHL a Sandre L. CHRISTENSON, 2020. *Student engagement: effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school*, Cham : Springer. ISBN: 978-3-030-37284-2.
51. SEITLOVÁ, Klára, 2013. *Teambuilding - face to face, nebo virtuální prostředí?*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3420-9.
52. SVATOŠ, Tomáš, 2009. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-002-3.
53. TEKKOL, İlkey Aşkin a Melek DEMIREL, 2018. An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students. *Frontiers in psychology* [online]. (9) [cit. 2023-03-2k1]. Dostupné z: doi:10.3389/fpsyg.2018.02324
54. TROWLER, Vicki, 2010. *Student Engagement Literature Review*. The Higher Education Academy [online]. 7- 9 [cit. 2023- 01- 22]. Dostupné z: <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/student-engagement-literature-review>
55. UMBACH, Paul D. a Matthew R. WAWRZYNSKI, 2005. *Faculty do Matter: The Role of College Faculty in Student Learning and Engagement*. Research in Higher Education [online]. **46**, 153-184 [cit. 2023-01-22]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s11162-004-1598-1>
56. VALTONEN, Teemu a kol., 2020. Learning environments preferred by university students: a shift toward informal and flexible learning environments. *Learning Environments Research* [online]. **24**, 371–388 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: doi:10.1007/s10984-020-09339-6
57. WANDERS, Frank H. K. et al., 2020. The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research Papers in Education* [online]. **35**(3), 266-286 [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: doi:10.1080/02671522.2019.1568529

58. WILKINS, Jesse L. M., 2010. Preparing for the 21st Century: The Status of Quantitative Literacy in the United States. *School Science and Mathematics* [online]. **100**(8), 406-418 [cit. 2023-01-22]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2000.tb17329.x>
59. WOODS, Donald R. a kol., 2018. Developing Problem Solving Skills - The McMaster Problem Solving Program. *Journal of Engineering Education* [online]. **86**(2) [cit. 2023-01-02].
60. YAN, Louisa a David KEMBER, 2005. Contextual Influences on the Formation and Behaviour of Out-of-class Study Groups. *James Nicholas Publishers* [online]. **20**(2), 59-79 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: doi:10.7459/ct/20.2.05
61. ZEEGERS, Peter, 2004. Student learning in higher education: a path analysis of academic achievement in science. *Higher Education Research & Development* [online]. **23**(1), 35-56 [cit. 2023-01-22]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/0729436032000168487>
62. ZHOU, Mi a Weipeng LIN, 2016. Adaptability and Life Satisfaction: The Moderating Role of Social Support. *Frontiers psychology* [online]. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: doi:10.3389/fpsyg.2016.01134

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

a kol. a kolektiv

aj. a jiné

atd. a tak dále

Bc. bakalář

cit. citováno

č. číslo

kol. kolektiv

M průměr

Max. maximum

Min. minimum

N četnost

např. například

nMgr. navazující magisterské studium

NSSE National Survey of Student Engagement (Národní výzkum zapojení studentů)

Obr. obrázek

s. strana

SD směrodatná odchylka

Tab. tabulka

tzv. takzvaně

VO výzkumná otázka

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Indikátory angažovanosti studentů dle NSSE.....	15
Tabulka 2 Oblasti dotazníku	41
Tabulka 3 Základní výzkumný soubor	43
Tabulka 4 Pohlaví	43
Tabulka 5 Ročník studia	43
Tabulka 6 Forma studia	43
Tabulka 7 Univerzita, kterou studenti studují.....	44
Tabulka 8 Vyhodnocení položek č. 13 a 14.....	45
Tabulka 9 Vyhodnocení položek č. 15 a 16.....	46
Tabulka 10 Vyhodnocení položek č. 20, 21 a 22.....	46
Tabulka 11 Vyhodnocení položek č. 31, 32 a 33.....	47
Tabulka 12 Vyhodnocení položek č. 25 a 26.....	47
Tabulka 13 Vyhodnocení položek č. 23 a 24.....	48
Tabulka 14 Vyhodnocení položek č. 17, 18 a 19.....	48
Tabulka 15 Vyhodnocení položek č. 27 a 28.....	49
Tabulka 16 Vyhodnocení položek č. 29 a 30.....	49
Tabulka 17 Vyhodnocení položek č. 9 a 10.....	50
Tabulka 18 Vyhodnocení položek č. 11 a 12.....	50
Tabulka 19 Vyhodnocení položek č. 1 a 2.....	51
Tabulka 20 Vyhodnocení položek č. 5 a 6.....	51
Tabulka 21 Vyhodnocení položek č. 7 a 8.....	51
Tabulka 22 Vyhodnocení položek č. 3 a 4.....	52
Tabulka 23 Ověření H_1	52
Tabulka 24 Ověření H_2	53

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník Angažovanosti studentů (Student Engagement Questionnaire)

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK ANGAŽOVANOSTI STUDENTŮ

Dobrý den,

jmenuji se Klára Peterková a jsem studentkou 2. ročníku magisterského studijního oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych Vás požádat o spolupráci při vyplnění dotazníku, který je podkladem pro mou diplomovou práci na téma Angažovanost studentů sociální pedagogiky v procesu učení se. Dotazník je anonymní a poskytnuté údaje budou sloužit pouze pro účely mé diplomové práce.

Předem Vám děkuji za Váš čas.

Pohlaví

- a) Žena
- b) Muž

Ročník, který právě studujete:

- a) 1. ročník (bakalářské studium)
- b) 2. ročník (bakalářské studium)
- c) 3. ročník (bakalářské studium)
- d) 4. ročník (navazující magisterské studium)
- e) 5. ročník (navazující magisterské studium)

Forma studia:

- a) Prezenční
- b) Kombinovaná

Jakou školu studujete?

- a) Ostravská univerzita
- b) Univerzita Hradec Králové
- c) Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

V této části dotazníku se Vás budeme ptát na otázky týkající se angažovanosti v procesu učení se. Uveďte prosím, do jaké míry souhlasíte s níže uvedenými tvrzeními. Prosím, vyberte jednu nejvhodnější odpověď na každou otázku.

1. Jsem schopný/a zhodnotit konkrétní problém z různých úhlů pohledu.
2. Jsem ochotný/á přijímat odlišné názory.
3. Dokážu převzít zodpovědnost za vlastní učení.
4. Během studia jsem schopný/á více prohloubit své znalosti.
5. Během studia na univerzitě jsem se naučil/a lépe adaptovat.
6. Jsem ochotnější akceptovat změny a přijímat nové myšlenky.
7. Zlepšil/a jsem svou schopnost využívat znalosti k systematickému řešení problémů.
8. Při řešení problémů jsem schopný/á spojovat informace a myšlenky z různých témat.
9. Během studia jsem rozvinul/a svou schopnost efektivně komunikovat s ostatními.
10. Během studia na univerzitě jsem se zdokonalil/a v prezentačních dovednostech.
11. Naučil/a jsem se, jak se stát efektním členem týmu nebo skupiny.
12. Při jednání s druhými lidmi se cítím jistě.
13. Naši pedagogičtí pracovníci používají různé výukové metody.
14. Studenti mají možnost se aktivně zapojit do výuky.
15. Pedagogičtí pracovníci usilují o to, abychom učivo pochopili.
16. Pedagogičtí pracovníci plánují hodiny tak, abychom předmětu co nejvíce porozuměli.
17. Když jsem měla problém s úkoly, pomohla mi zpětná vazba od pedagogických pracovníků.
18. Dostává se mi dostatečné zpětné vazby od pedagogických pracovníků k aktivitám a úkolům.
19. Když jsem si nebyl/a jistý/á zadáním, pedagogičtí pracovníci mi pomohli porozumět, jak úkol dokončit.
20. Studijní program využívá různé metody hodnocení.
21. Abyste si v tomto studijním programu vedli při hodnocení dobře, musíte mít dostatečné analytické schopnosti.
22. Pro úspěšné ukončení studijního programu, je důležité mít rozvinutou schopnost sebevzdělávání.
23. Mezi vyučujícími a studenty panuje úzký vztah.
24. Komunikace mezi pedagogickými pracovníky a studenty je na velmi dobré úrovni.
25. Pokud jsem potřeboval/a vysvětlit učivo z hodin, pedagogičtí pracovníci mi byli k dispozici i mimo vyučování.
26. Pedagogičtí pracovníci jsou mi nápomocni, k tomu abych porozuměl/a učivu.
27. Cítím silnou sounáležitost se svou ročníkovou skupinou.
28. Moje ročníková skupina si vytvořila silný cit pro spolupráci.

29. Po vyučování jsem často diskutoval/a dojmy z předmětů s ostatními studenty.
30. Zjistil/a jsem, že mi k porozumění učiva pomohla diskuse s ostatními studenty po vyučování.
31. Vidím, že všechny předměty jsou propojené a dohromady tvoří ucelený studijní program.
32. Hlavní předmět mého studia je vhodně začleněn do studijního programu.
33. Zřetelně vidím vztah mezi předměty v mém studijním programu.

Odpovědi.

- Naprosto nesouhlasím,
- Nesouhlasím,
- Ani nesouhlasím ani souhlasím
- Souhlasím,
- Naprosto souhlasím.