

# **Příčiny a důsledky absence vysokoškolských studentů ve výuce**

Bc. Radek Štohl

---

Diplomová práce  
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Radek Štohl  
Osobní číslo: H190006  
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika  
Forma studia: Prezenční  
Téma práce: Příčiny a důsledky absence vysokoškolských studentů ve výuce

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vysokoškolského studia, organizace výuky a teorie absentérství.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.  
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:**

- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- PRUDKÝ, Libor, PABIAN, Petr a ŠIMA, Karel, 2010. České vysoké školství: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3009-7.
- ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ, 2012. Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4152-9.
- SLAVÍK, Milan, 2012. Vysokoškolská pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4054-6.
- VÁŠUTOVÁ, Jaroslava, 2002. Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-100-1.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Martincová, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **9. prosince 2021**  
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

  
**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



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

Ve Zlíně dne 9. prosince 2021

## 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 obhajoby <sup>1)</sup>;
- 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. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo - diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně 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 Zlíně 21. 4. 2022



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 nevydělečně 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 též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení 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, o pisy 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 nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-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 udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení 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 nás zavádí do problematiky příčin a důsledků absence vysokoškolských studentů ve výuce. Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly – vysoké školy, distanční vzdělávání a absence, respektive záškoláctví. V praktické části pomocí kvantitativního výzkumu zjišťujeme dostupné výsledky. Výzkumný soubor tvoří 558 studentů z Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, a to napříč všemi šesti fakultami.

**Klíčová slova:** vysoká škola, distanční výuka, absence, záškoláctví

## **ABSTRACT**

The diploma thesis introduces us to the problematics of causes and consequences of the absence of the university students. The theoretical part is divided into three chapters – universities, distant education, and absenteeism, truancy in other words. In the practical part quantity research is used to determine the available results. The research group consists of 558 students from Tomas Bata University in Zlín, across all six faculties.

**Keywords:** the university, distant education, absenteeism, truancy

Tímto bych rád poděkoval Mgr. Janě Martinové, Ph.D. A to za velmi cenné rady, připomínky a veškerou pomoc při vedení této diplomové práce. Rovněž bych ještě chtěl poděkovat svému okolí, které pro mě během studia a diplomové práce bylo důležitou oporou.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 VYSOKÉ ŠKOLY</b> .....	<b>12</b>
1.1 FORMY VÝUKY .....	14
1.1.1 Přednášky .....	14
1.1.2 Semináře.....	16
1.1.3 Cvičení .....	17
1.1.4 Skupinová práce .....	17
1.1.5 Praxe.....	18
1.2 HISTORIE VYSOKÝCH ŠKOL .....	19
1.2.1 Ohlédnutí za historií Univerzity Tomáše Bati .....	20
1.3 POČET VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ .....	21
<b>2 DISTANČNÍ VÝUKA</b> .....	<b>23</b>
2.1 HISTORIE DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	24
2.2 VÝHODY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	25
2.3 NEVÝHODY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	26
2.4 RIZIKA A PROBLÉMY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	27
2.5 E-LEARNING .....	28
2.6 MICROSOFT TEAMS .....	29
<b>3 ZÁŠKOLÁCTVÍ A ABSENCE NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH</b> .....	<b>32</b>
3.1 DEFINICE ZÁŠKOLÁCTVÍ .....	32
3.2 DĚLENÍ ZÁŠKOLÁCTVÍ.....	33
3.2.1 Pravé záškoláctví.....	33
3.2.2 Záškoláctví s vědomím rodičů .....	33
3.2.3 Záškoláctví s klamáním rodičů .....	34
3.2.4 Útěky ze školy.....	34
3.2.5 Odmítání školy .....	34
3.3 PŘÍČINY ZÁŠKOLÁCTVÍ.....	34
3.4 PREVENCE ZÁŠKOLÁCTVÍ .....	36
3.5 RIZIKA ZÁŠKOLÁCTVÍ.....	37
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>38</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>39</b>
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	39
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	39
4.3 DRUH VÝZKUMU .....	39
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	40



4.5	STRATEGIE PRO PŘÍSTUP KE ZKOUMANÉMU SOUBORU.....	40
4.6	VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	40
4.7	ANALÝZA DAT.....	41
<b>5</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU.....</b>	<b>42</b>
5.1	IDENTIFIKAČNÍ OTÁZKY .....	42
5.2	PŘÍČINY ABSENCE VE VÝUCE.....	44
5.3	DŮSLEDKY ABSENCE VE VÝUCE .....	49
5.4	ÚČAST VE VÝUCE .....	52
5.5	CHOVÁNÍ STUDENTŮ BĚHEM DISTANČNÍ VÝUKY .....	56
5.6	MOTIVACE STUDENTŮ VE VÝUCE .....	58
5.7	MOTIVACE STUDENTŮ – VOLNÉ ODPOVĚDI.....	61
<b>6</b>	<b>INTERPRETACE DAT.....</b>	<b>64</b>
6.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	67
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>68</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>69</b>
	<b>INTERNETOVÉ ZDROJE.....</b>	<b>72</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>73</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>74</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>76</b>

## ÚVOD

Absence ve vyučování nás provází už od začátku povinné školní docházky. Po absolvování základní školy ze života studentů nemizí, pokračuje také na středních, respektive přímo vysokých školách, kterými se v této diplomové práci zabýváme. Na univerzitách přitom není příliš podstatné, zda k absenci byl, nebo nebyl objektivní důvod, studenti se na hodiny nedostaví a tím pádem přichází nejen o probíranou látku a zisk nových vědomostí, ale rovněž kontakt se školním prostředím.

Vysokoškolská docházka je na rozdíl od té na základní a střední škole odlišná. (a to i přes skutečnost, že některé střední školy svým žákům bezúhonně umožní určitý počet absencí) Většina univerzit nevyžaduje povinnou účast na přednáškách, studentům navíc dovolí absentovat na seminářích, zpravidla se jedná o dvě až tři zameškané vyučovací hodiny, nebo dvacetiprocentní absenci za jeden semestr. Každá univerzita, ne-li fakulta to však může mít nastaveno trochu odlišně. Svá kritéria si dokonce stanovují jednotliví vyučující, kteří na seminářích nevyžadují povinnou účast.

Zatímco studenti na základních a středních školách primárně musí řešit studijní záležitosti, vysokoškoláci se už většinou nezabývají pouze vzděláváním. Mimo jiné se poohlíží po výdělku, někteří dokonce pracují na hlavní pracovní poměr. I tento aspekt brigád a pracovního vytížení nakonec začleňujeme do našeho šetření. V něm zjišťujeme, jaké jsou příčiny absence vysokoškolských studentů ve výuce, které jsou hlavním výzkumným cílem této práce. Nezaměřujeme se v něm vak pouze na vliv práce a brigád, rovněž se zabýváme děním na přednáškách, důležitosti přednesu profesorů nebo tím, jak přítomnost spolužáků ovlivňuje přítomnost dalších studentů na hodinách.

Další výzkumné cíle této práce se zaměřují na důsledky absence studentů na hodinách, jejich účast ve výuce nebo chování studentů v průběhu distanční výuky. Poslední z těchto cílů si klade zjistit, co by vysokoškolské studenty motivovalo na větší přítomnosti na hodinách. V závěrečné dotazníkové položce v otevřené otázce dostali prostor vyjádřit, co by v daném ohledu zlepšili.

Diplomová práce se ještě před praktickou částí zabývá teoretickými východisky. Přibližujeme v nich jednotlivé formy výuky, díváme se také do historického exkurzu. Popíšeme si distanční vzdělávání, jeho hlavní výhody a nevýhody, zaměříme se na e-learning a Microsoft Teams. V závěrečné třetí kapitole si rozdělíme záškoláctví, zmíníme také jejich prevence a rizika.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VYSOKÉ ŠKOLY

Diplomová práce je zaměřena na několik větších oblastí – vysoké školy, distanční vzdělávání a absence studentů. První z nich jsou vysoké školy, které se nám neobjevují pouze v samotném zadání, ale také nás provází celým výzkumem. V úvodní kapitole se tedy zaměříme právě na univerzitní půdu.

Abychom si na začátek tento pojem co nejvíce přiblížili, je potřeba jej definovat. „Vysokou školu rozumíme soubor komunit a aktivit, které jsou zaštiťovány pod společným zájmem, jejíž cílem je vzdělání.“ (Kerr, 2001, s. 1.)

Uvést přesnou a jednotnou definici pojmu vysokoškolského vzdělávání není zcela jednoduché. Pro lepší představu tak uvádíme dalších z nich. „Vysoká škola je vzdělávací instituce poskytující terciární vzdělávání. Je to nejvyšší článek vzdělávací soustavy.“ (czso. 2010)

Podle Urbánka (2007) vysokoškolské vzdělávání představuje nejvyšší pásmo vzdělávání, na něž už nenavazuje žádná formální vzdělávací struktura. Vysokoškolskou fází lze považovat za konečnou ve formálním vzdělání.

V České republice můžeme narazit na dva typy vysokých škol – univerzitní a neuniverzitní. Zatímco v prvním případě se setkáváme s tradiční podobou a dělením na fakulty a posléze také katedry, u druhého případu se zde už nemůžeme potkat s jejich členěním. Při neuniverzitním typu převažují bakalářské programy. Na toto studium znovu lze navázat a pokračovat v magisterském programu. (czso. 2010)

Jak jsme se dozvěděli z výše uvedených řádků, na vysokých školách lze studovat bakalářský a magisterský studijní program. Bakalářský zpravidla má standardní dobu studia tři nebo čtyři roky a končí úspěšnou obhajobou bakalářské práce a složením státních závěrečných zkoušek. Studenty jednak připravuje už na budoucí práci v oboru, rovněž jim poskytuje přípravu na již zmíněné magisterské studium. Studenti tento navazující studijní program obvykle studují dva až tři roky. Na konci studia se znovu skládají státní závěrečné zkoušky, obhajobu bakalářské práce nahrazuje obhajoba diplomové práce. (czso. 2010)

Po úspěšném ukončení bakalářského studia získávají absolventi titul bakalář. Při dalším případném pokračování studia můžou získat další akademický titul.

Zkratka akademického titulu	Vystudovaná oblast
Ing.	inženýr, oblast ekonomie, technických věd, zemědělství a lesnictví
Ing. arch	oblast architektury
MUDr.	doktor medicíny, oblast lékařství
MDDr.	zubní lékařství
MVDr	doktor veterinární medicíny, oblast veterinárního lékařství a hygieny
MgA	umění.
Mgr.	ostatní obory

Tabulka 1: Akademické tituly (czso, 2010)

Absolventi, kteří získali jeden z výše uvedených titulů., mohou ještě složit státní rigorózní zkoušku a získat nový titul:

Zkratka akademického titulu	Vystudovaná oblast
JUDr.	doktor práv
PhDr	psychologie, pedagogika, společenské vědy
RNDr.	doktor přírodní vědy
PharmDr.	doktor teologie
ThDr.	doktor farmacie
ThLic.	licenciát teologie

Tabulka 2: Další akademické tituly (czso, 2010)

## 1.1 Formy výuky

Ještě před samotným ukončením studia, obhajováním závěrečných prací a skládáním státních závěrečných zkoušek probíhá výuka, kterou můžeme rozčlenit do několika částí.

Nyní se podrobně podívejme na formy vysokoškolské výuky. (Rohlíková, Vejvodová, 2012)

### 1.1.1 Přednášky

Jednou ze základních forem vysokoškolského studia jsou přednášky. Tato monologická vyučovací forma je jak pro přednášející, tak i studenty náročná, nejvíce se tedy uplatňuje právě na vysokých školách. Studenti z řad dospělých jedinců jsou na rozdíl od žáků základních či středních škol schopni mnohem lépe se na výuku koncentrovat, vstřebávat získávané učivo nebo využívat abstraktní myšlení. (Maňák, Švec, 2003)

Jak nám přibližují Maňák se Švecem (2003, s. 60) přednáška se „vyznačuje delším uceleným projevem zprostředkovávajícím závažné téma skupině zainteresovaných posluchačů. Po obsahové, formální i řečnické stránce je jasně strukturovaným a promyšleným prokomponovaným řečnickým útvarem, který v přímé komunikaci vědomě využívá síly živého slova, aby posluchače získal, informoval a přesvědčil.“

O přednáškách referuje také Kolář (2012). Podle českého autora „vysoce kvalifikovaný odborník (profesor nebo docent) v logickém sledu vysvětluje ucelenou problematiku – teoretickou koncepci, systém a jeho vazby, sled situací, příčinné vztahy nebo dialog koncepcí. Přednáška je použitelná také v osvětové práci nebo v rámci systému celoživotního vzdělávání.

Studenti na přednáškách získávají nové informace, potažmo si osvěžují již známé vědomosti. Cílem je proniknout do problematiky daného předmětu a to především v teoretické rovině. Přednášky jsou zpravidla pořádány pro velký počet studentů, přičemž jedné výukové sekce se mohou zúčastnit desítky až stovky jedinců. Jak na následující stránce přiblížíme, semináře jsou v daném ohledu velmi odlišné. (Rohlíková, Vejvodová, 2012)

Profesoři během přednášek studentům předávají velké množství informací. Důležité části a zajímavé body probíraného textu zpravidla zapisují na tabuli, čímž tak zdůrazňují jejich důležitost. Vysokoškolští studenti nemají povinnost si zvýrazněné záležitosti poznačovat, respektive je zaznamenávat do svých poznámek. Profesoři při obrovském rozmachu moderních technologií v uplynulých letech začali využívat elektronické verze přednášek. Studenti si tyto materiály přinášejí na hodiny ve vytištěné podobě jako novodobé pomůcky.

Poznatky od vyučujících si zatrhávají do vlastních textů, popřípadě zapisují zcela nové poznámky, které jim na hodinách byly sděleny. (Rohlíková, Vejvodová, 2012)

Přednášky pravidelně naráží na zásadní problém – studenti jsou přibližně schopni pozorně vnímat pouhých patnáct až dvacet minut za sebou, jejich další pozornost postupně upadá. V této části přednášek je přínosné studenty rozptýlit – například doplněním krátkého videa, vytvořenou aktivitou nebo vyprávěním anekdoty či krátkých příběhů. (Maňák, Švec, 2003)

Seiwert (1995) svým pozorováním dokázal zjistit, že studenti největší pozornost zpravidla vykazují během desáté hodiny dopoledne. Podobně vysoká norma koncentrace se následně znovu pohybuje až kolem osmé hodiny večerní. S koncentrací studentů je to podle tohoto autora naopak nejhorší několik hodin po obědových přestávkách, přibližně kolem třetí a čtvrté hodiny odpoledne.

Přednášky na vysokých školách většinou nejsou povinné. Vzhledem k často monologickému výkladu přednášejícího se účast studentů na jednotlivých přednáškách postupem času zmenšuje. Absence studentů se zvyšuje také případným neatraktivním přednesem profesorů. Prázdná místa v přednáškových místnostech přibývají ve chvíli, kdy je učivo pro studenty snadno uchopitelné a zvladatelné. Přednášející své výklady navíc často ztatečně opírají o připravené opory, které pouze převypráví vlastními slovy. Studenti toto učivo buď najdou v dostupných materiálech ke zkouškám nebo přímo v průběhu hodin na tabulích. (Rohlíková, Vejvodová, 2012)

Profesoři se během výuky snaží zapojit studenty do svých hodin, aby se příjemci informací nestali pouhými pozorovateli. Existuje přitom k tomu celá řada metod. Rohlíková s Vejvodovou (2012) mimo jiné poukazují na diskuzi, kterou vyučující dávají studentům najevo, že je zajímá jejich názor na danou problematiku nebo situaci. V případě odborné diskuze jde o potenciální přesah, studenti se v ní můžou dozvědět nové informace.

Autorky Rohlíková s Vejvodovou (2012) rovněž poukazují na metodu hlasování zaměřenou na zpětnou vazbu a interakci. Tato metoda hraje velkou roli při kontrole jednodušších úkolů, zároveň zvyšuje soustředěnost a aktivitu jednotlivců ve výuce. Metoda hlasování se využívá přibližně po dvaceti minutách přednášky, je velice účinná právě ve velkých přednáškových skupinách. Studenti se rozdělí do skupinek, například po dvou. Po zmíněných dvaceti minutách se v těchto skupinkách snaží reagovat na obsah přednášky, případně také uvést, čemu nerozuměli nebo co by si přáli změnit. Tato fáze přibližně trvá deset minut, studenti následně své poznatky předávají vyučujícímu, který si získané podněty zapisuje na tabuli.

Vzápětí probíhá přibližně čtvrt hodiny trvající diskuze. Studenti kromě lepší interakce také zlepšují prezentační dovednosti a odbourají, nebo alespoň zmírní případný stres a obavy.

### 1.1.2 Semináře

Seminářů se zpravidla účastní pět až dvacet studentů. Tato forma výuky výhradně slouží k probírání a procvičování konkrétních témat, o kterých studenti vedou podrobné diskuze. Studenti v těchto hodinách přebírají aktivitu, spoléhá se na jejich samostatnost. Vyučující případně korigují a usměrňují tyto diskuze. Vyučující by se měli vyvarovat, aby se ze seminářů nestaly další přednášky. Na seminářích se uplatňují různé vyučovací metody od diskuze, přes práci ve skupinách až po hraní rolí. (Petty, 2013)

O seminářích se můžeme dozvědět také díky dalšímu autorovi. „Semináře jsou jednou ze základních forem vysokoškolské výuky. Vysokoškolský učitel pracuje se skupinou studentů v rámci určitého vědního oboru. Vyznačují se aktivní prací studentů při řešení problematiky, prací s odbornou literaturou, diskusemi. Studenti si zde prohlubují znalosti z oboru, učí se metodám práce v oboru.“ (Kolář, 2012, s. 123)

Semináře mohou mít odlišnou podobu, a to především z pohledu využívaných metod v průběhu jednotlivého vyučování. Studenti přitom některé z nich nemusí ideálně vstřebávat. Vyučujícím se proto hned od úvodních hodin doporučuje začít těmi nejjednoduššími, čímž dojde k mnohem lepšímu porozumění. (Rohlíková, Vejvodová, 2012)

Jak bylo uvedeno výše, aktivita na seminářích by už primárně neměla být o vyučujících, ale naopak převážně o samotných studentech. Ti si na jednotlivé hodiny připravují výstupy v podobě referátů a jejich prezentací. Připravené materiály poté v průběhu semestrů přednáší a prezentují spolužákům a vyučujícím. Pro studenty i vyučující je výhodné, když před zahájením jejich zpracování dochází k diskusi ohledně zvoleného tématu, studenti díky tomu získávají potřebnou sebedůvěru. Při potenciálních problémech s referátem zároveň vnímají, že se na vyučujícího daného předmětu kdykoliv můžou obrátit. Přednášejícím se krátce před začátkem prezentace doporučuje, aby materiály daných referátů nabídli zbývajícím účastníkům. Díky tomu se následně mnohonásobně zvyšuje pravděpodobnost pozdější diskuze. (Petty, 2013)

Zormanová (2017) ve své publikaci uvádí několik druhů seminářů. Prvním z nich je proseminář, se kterým se v praxi na vysokých školách setkáváme nejčastěji. Dva až tři studenti zpravidla v průběhu jednotlivé časové jednotky dle stanových norem přednáší své referáty. Výjimkou ovšem není ani pouze přednes jediného studenta. Druhým typem



seminářů je seminář s diskuzí. Studenti stejně jako na proseminářích prezentují své výstupy. Po skončení výkladu však na rozdíl od předchozí aplikovatelnější verze dané téma není uzavřeno. V dalších minutách je naopak ještě probíráno, přednášející student se svými vrstevníky za účasti lektora vede diskuzi. Především se probírají vyhraněné problémy daného tématu.

Dalšími typy seminářů jsou konzultační nebo odborné semináře. Pokud se zaměříme na odborný, tak ten se zabývá konkrétními problémy daného tématu. Účastní se ho přitom osoby, které se právě o tuto oblast zajímají. Odborné semináře svým přednesem o daném problému zahajuje přímo vyučující, následuje diskuze s jednotlivými účastníky. Všichni z nich posléze projednávají způsob, jakým by se mělo postupovat. (Zormanová, 2017)

### 1.1.3 Cvičení

Cvičení jsou často synonymem pro semináře, což však zcela není pravda. Stejně jako semináře sice znovu navazují na přednášky, oproti seminářům se ovšem v průběhu cvičení o hodně více dbá na praktické dovednosti, studenti tak během nich mají větší možnosti přenést nabyté znalosti do praxe. Cvičení na přednášky pouze nemusí navazovat, tyto dvě části výuky rovněž bývají propojeny v jeden celek, například formou blokové výuky. Cvičení se kromě tradičního vzdělávání v prostorách akademické půdy konají také mimo vymezené prostory vysokoškolského studia. Zpravidla se uskutečňují v počtu do dvaceti osob, konají se ale také formou individuální výuky. Během jednotlivých hodin může docházet ke skupinové výuce a kooperativnímu učení, k výjimkám nepatří ani řešení projektů nebo problémů. Výuka ve cvičeních rovněž probíhá za podpory multimédií. (Rohlíková, Vejvodová 2012)

### 1.1.4 Skupinová práce

O výuce ve skupinkách jsme už informovali v předchozí podkapitole. Podle autorky Skalkové (2007) skupinovým vyučováním rozumíme seskupení tří až pěti osob, které se společným úsilím snaží o vyřešení stanoveného úkolu. Tato organizační forma výuky žákům pomáhá budovat lepší vztahy, zároveň mezi sebou spolupracují a vzájemně se obohacují o vlastní nápady, díky čemuž posléze vzniká vyšší pravděpodobnost dosahování kvalitnějších výsledků. Méně nápadní nebo ostýchaví studenti navíc zde rovněž dostanou větší prostor, jelikož v menších skupinkách zákonitě získávají větší odvahu se zapojit do řešení konkrétní problematiky, než by tomu bylo před celou seminární skupinou. Členové jednotlivých skupin se naučí spolupráci, naslouchání, respektování ostatních názorů, ale také převzetí

odpovědnosti. Během vyměňování názorů rozvíjí schopnost komunikace a popřípadě řešení problémů.

Skupinovou výuku probírá také Janiš (2010), který stejně jako Skalková zdůrazňuje, že hlavním cílem několika osob je vyřešení konkrétní úlohy. Práce v této organizační formě zároveň spočívá v nezbytné spolupráci jednotlivých členů. Skupiny podle Janiše jednak pracují pouze ve svém uzavřené uskupení, rovněž však nastává situace, kdy navzájem kooperují. Finální podoba poté obsahuje výsledky těchto skupin.

Skupiny se vytváří v co nejrychlejším čase, aby účastníci seminářů a přednášek nepřicházeli o čas. Zároveň se doporučuje jejich občasná proměna, včetně velikosti. Vznikají na základě různých kritérií. Níže uvádíme některá z nich:

- podle náhody
- podle kamarádství
- podle výsledků, zkušeností se žáky
- podle záměrného promíchání
- podle zasedacího pořádku

Perry (2013, s. 185)

Práce ve skupinách nepřináší pouze klady. Ve skupince může být student, který s ostatními nechce diskutovat, vždy má pouze svoji pravdu, mezi jednotlivými členy následně vznikají spory. Dalším negativem je neschopnost studentů pracovat ve skupinách, v tomto případě dochází k horší organizaci práce. Kooperace ve skupinách vyučujícím rovněž neumožní probrat velký obsah učiva jako při tradiční frontální výuce. Mezi další negativní stránky těchto uskupení řadíme zvýšení hluku v celém prostoru třídy. (Janiš, 2010)

### 1.1.5 Praxe

Tato organizační forma výuky vždy probíhá mimo vymezené vysokoškolské prostředí a bez dohledu profesorů. Studenti v průběhu vysokoškolského studia obvykle absolvují praxe, aby se při přechodu do budoucího zaměstnání studovaného oboru lépe zorientovali. Během této doby si navíc alespoň z části můžou ověřit, jak jsou schopni získané poznatky v průběhu dosavadního vzdělávání přenést do praktického života. Studenti si zároveň díky účasti na praxích můžou k danému oboru získat mnohem vřelejší vztah a pouto. Na daném místě u

konkrétního zaměstnavatele poté popřípadě po získání vysokoškolského diplomu už přímo pokračují na pozici zaměstnance. (Zormanová, 2017)

## 1.2 Historie vysokých škol

K výrazným změnám v českém vysokém školství došlo po roce 1989, a to zejména v důsledku sametové listopadové revoluce. Abychom si mohli představit, jak to fungovalo po dobu těchto předchozích čtyřiceti let, přikládáme několik příkladů ze druhé poloviny uplynulého století. (Matějů, Straková, 2006)

- vysoké školství bylo výrazně centralizované, o počtu studentů i jejich zařazení do hlavních studijních oborů se rozhodovalo centrálně
- obrovský důraz na technické vzdělání zúžil nabídku vzdělávacích příležitostí v oblasti humanitních a sociálních věd
- systém tradičního vysokého školství s převahou delších magisterských programů a absencí krátkých bakalářských programů neobsahoval neuniverzitní instituce vysokého školství
- stranické orgány až do poloviny 60. let 20. století určovaly kvóty studentů z různých sociálních vrstev
- vysoké školství a základní výzkum byly uměle odděleny, základní výzkum se odehrával ve výzkumných ústavech akademie věd, vysoké školy měly velmi omezené finanční zdroje na výzkum i účast na výzkumných projektech
- financování vysokých škol bylo zcela závislé na státu, roční rozpočet se odvíjel od rozpočtu předešlého roku a byl navýšen o přírůstek, který byl do značné míry závislý na dostupných zdrojích (Matějů, Straková, 2006, s. 286)

Změny se po revoluci v roce 1989 podepsaly na financování celého systému, nastaly však také přímo u studujících programů. Dlouhodobé vzdělávací sekce se rozdělily na bakalářské a magisterské studium, na druhou uvedenou „dvouletku“ navíc od té doby je možno navázat doktorským studiem. (Prudký, Pabian a Šíma 2010)

Další významnou proměnou se stává počet vysokoškolských studentů, který oproti uplynulému režimu výrazně narostl. Brzy začalo docházet k problému v rozdílu mezi zájmem uchazečů a kapacitami univerzit. Profesorský sbor se navíc kvůli snižující se kvalitě

přenosu informací začal dostávat pod tlak. Studenti oproti svým někdejšími vrstevníkům z předchozích let nedostávali tolik dostatečné pozornosti. (Prudký, Pabian a Šíma 2010)

Zákonodárci hned v roce 1990 vytvořili zákon o vysokých školách, který do nich přinesl demokracii a ve velké míře naopak snížil vlivný podíl státní aparatury. Tento zákon při vstupu potenciálních studentů do terciárního vzdělávání nezajistil povinnou součást přijímacích zkoušek, univerzity při nich měly absolutní autonomii. Při velkém počtu zájemců o studium tak mnohem snadněji mohly vznikat obavy z neprůhlednosti přijímacího řízení. Zákon nadále nesestavil žádný legislativní rámec soukromým a neuniverzitním vysokým školám. Tyto univerzity tak přicházely o možnost vydávání závěrečných diplomů, které byly uznatelné ministerstvem školství. (Matějů, Straková, 2006)

Další významný zákon týkající se univerzit vznikl v dubnu 1998, konkrétně se jednalo o zákon o vysokých školách, zákon č. 111/1998 Sb. Vysoké školy se díky tomu staly autonomnější. Díky tomu navíc „mohly provozovat nejrůznější výdělečné aktivity jako konference, poradenství, vydavatelskou činnost, výzkum, knihkupectví, zkoušky nebo licenční dohody. (Matějů, Straková, 2006, s. 288)

### 1.2.1 Ohlédnutí za historií Univerzity Tomáše Bati

Pokud se přímo dostaneme k původním písemnostem námi zkoumané zlínské Univerzity Tomáše Bati, potom se jejím prostřednictvím poprvé vyučovalo v roce 1960. Před více než půl stoletím ovšem zde ještě neexistovala vysoká škola, jak ji známe v dnešní podobě. Díky Slovenské vysoké škole technické zde vzniklo detašované pracoviště, na kterém o několik let později absolvovali studium první inženýři. Převážně studovali chemickou a strojírenskou technologii. Na konci šedesátých let uplynulého století, konkrétně v roce 1969, ve Zlíně už přímo figuruje Fakulta technologická Vysokého učení technického. (utb, 2022)

Zlínská akademická obec v devadesátých letech disponovala ambiciózní plány, které byly spojeny se jménem českého vědce Petra Sáhy. Tehdejší děkan už zmiňované Fakulty technologické a později dokonce rektor Univerzity Tomáše Bati totiž měl v plánu založit vysokou školu. V roce 1995 se tento záměr znovu o něco více stává skutečností. K výše uvedené Fakultě technologické se přidává fakulta druhá – Fakulta managementu a ekonomiky. Na začátku tohoto století se vize pana Sáhy už dokonce proměnila v realitu, k prvnímu lednu roku 2001 oficiálně vzniká Univerzita Tomáše Bati. (utb, 2022)

Vznik Fakulty Technologické a Fakulty managementu a ekonomiky od sebe dělilo dlouhých šestadvacet let. Od založení Univerzity Tomáše Bati se na další vznik fakult už takovou dobu

čekat nemuselo, další čtyři byly založeny v rozmezí sedmi let. V roce 2002 nejprve došlo ke zrodu Fakulty multimediálních komunikací (2002), o čtyři roky později svůj začátek rovněž zapisuje Fakulta aplikované informatiky. Nejmladšími fakultami na zdejší zlínské univerzitě jsou Fakulta humanitních studií, datovaná k roku 2007, a Fakulta logistiky a krizového řízení, která své první programy otevřela teprve před třinácti lety. (utb, 2022)

Zlínská univerzita nese jméno po jednom z nejslavnějších zlínských rodáků Tomáši Baťovi. O záměru vzniku vysoké školy dopředu věděl jeho syn Tomáš Baťa junior, kterému se tato myšlenka velmi zamlouvala. Zároveň schvaloval pojmenování univerzity po svém slavném otci. Samotný Tomáš Baťa junior až do své smrti v roce 2008 dokonce vykonával roli předsedy Správní Univerzity Tomáše Bati. (utb, 2022)

### 1.3 Počet vysokoškolských studentů

Počet vysokoškolských studentů mezi lety 2001 až 2010 v České republice pravidelně narůstal. Před více než dvaceti lety do terciárního vzdělávání bylo zapojeno 203 400 studentů, o deset roků později tento počet vzrostl téměř dvojnásobně, v roce 2010 se do vysokoškolského studia zapojilo 396 000 studentů. (czso, 2021)

V uplynulé dekádě počet studentů poklesl. V roce 2020 na této úrovni studovalo 303 400 studentů. Hlavní příčinou menšího počtu studujících je snižující se populace mezi 20. a 29. rokem života, který je typický pro studenty vysokých škol. S největším úbytkem studujících se musí vypořádat technické obory a stavebnictví, kde došlo k poklesu o 37 %. Oblasti zdravotnictví a sociální péče na rozdíl od roku 2010 zaznamenávají nárůst studujících o 7 %. (czso, 2021)

Rozdíl nespatřujeme pouze v počtu vysokoškolských studentů, ale rovněž ve studovaných programech. V roce 2001 dvě třetiny studujících (konkrétně 66,4 %) se přímo rozhodlo pro studium magisterského nenavazujícího studia, o čtyři roky později se na tuto dráhu vydala už pouze polovina z nich (konkrétně 32,3 %). Při dosud posledním výzkumu v roce 2020 už některý z magisterských nenavazujících programů studovalo pouze 10,6 % studentů. (czso, 2021)

Změna nastává u studentů v bakalářských programech. Před dvaceti lety se tento program rozhodlo studovat jen 21,1 % studentů, o čtyři roky více to už bylo nad 50 %. V posledních deseti letech se bakalářskému studiu věnuje okolo 60 % studentů, v roce 2020 jich bylo 59,7 %. (czso, 2021)

Oproti roku 2001 se zvýšil také počet studentů magisterského navazujícího programu. Tehdy se o tento program zajímalo pouze 5,9 % studujících, od roku 2010 vždy přesahuje 20 %. V roce 2020 magisterský navazující program studovalo 23,2 % studentů. Pouze doktorské studium si uchovává podobný podíl studentů, odchylka je maximálně 1,6 %. V roce 2020 tento program studovalo 7,2 % studentů. (czso, 2021)

## 2 DISTANČNÍ VÝUKA

Hlavním tématem posledních dvou let se vinou koronavirové krize stalo online prostředí. Nařízené restriktce se přímo dotkly také školního prostředí – od základních škol až po vysoké. Stejně jako na základních a středních školách, tak rovněž v terciárním vzdělávání došlo na distanční vzdělávání.

Nejprve si distanční vzdělávání zkusme definovat. Podíváme-li se na výklad Zlámalové (2006, s. 13), tak podle ní „je založena na samostatném studiu. Student k tomuto účelu ve vzdělávací instituci dostane kompletní studijní materiály (studijní opory), připravené speciálně pro samostudium.“ Student si tak v této formě vzdělávání může nastavit učební plány podle vlastního uvážení.

Zlámalová (2006) ve své publikaci zároveň klade důraz, aby distanční studium, respektive distanční vzdělávání, nebylo zaměňováno s dálkovým studiem. K tomu může často svádět právě podobnost těchto pojmů, přičemž se v našem případě jedná o zcela odlišný význam. Autorka se záměně pokouší předejít i dvěma zkratkami, kterými jsou „DiV“ a „DiS“, přičemž zdůrazňuje důležitost prostředního písmenka.

O distančním vzdělávání pojednává také Průcha (1999). Tento autor ve svém díle upozorňuje na častou záměnu s dřívějším označením buď pro dálkové studium nebo studium během stálého pracovního poměru. Vysvětluje ho jako „formu řízeného studia, při němž dospělí účastníci studují samostatně, na základě multimediální prezentace učiva a kontakt s vyučujícími je jim zprostředkován technickými komunikačními prostředky.“ (Průcha, 1999, s. 180)

Toto vysvětlení se nám tak dosud nejlíže přibližuje současné podobě. Multimediálními prezentacemi zde rozumí počítačové interaktivní programy, ale také tištěné texty nebo další komunikační prostředky. Stejně jako výše uvedení autoři během samotného vzdělávacího procesu distančního studia zdůraznil znaky jako individuálnost, samostatnost studenta a vyučování mimo budovy poskytující zmíněné vzdělání. (Průcha, 1999)

Dvojice autorů Klement, Dostál (2018, s. 7) ve svém díle poukazuje na samostatnost, interaktivitu a opětovně multimedialitu, čímž rozumí „soubor prostředků, pomocí kterých je možné prezentovat učivo a zajistit vzájemnou komunikaci mezi studentem a studujícím, a také to, aby k prezentaci učiva.

## 2.1 Historie distančního vzdělávání

Z historického hlediska se distanční studium vrací už o dvě století dříve, a to do konce první poloviny 19. století, konkrétně se zde bavíme o roku 1840, kdy studenti v této době už tolik nebyli závislí na vyučujících. Toto studium je známo jako korespondenční vzdělávání, které se v dnešní Západní Evropě (Anglie, Francie) vztahovalo k tehdejšímu rozmachu poštovních služeb. Především se o něj postaral Brit sir Izaak Pitman, jenž právě díky korespondenčním možnostem na dálku vyučoval stenografii, v dnešní době známou jako těsnopis. (Zlámalová, 2006)

Postupem dalších desetiletí, ke konci 19. století, se korespondenční vzdělávání dostávalo také do ostatních zemí a kontinentů, včetně Austrálie a Ameriky. Po skončení první světové války se tato forma objevovala v širším spektru a celé společnosti, dokonce ji začali využívat nejvyšší činníci jednotlivých zemí. (Rohlíková, Vejvodová, 2012)

Během následujícího, tedy 20. století se začaly rozvíjet tehdejší nové technologie, přičemž úměrně

s tím vzkvétalo právě distanční studium. Ve 30. letech se o to zasadil rozkvět kinematografie, rozhlasu a nakonec rovněž televize, díky čemuž ve Francii a Spojených státech byly zahájeny pokusy vzdělávání přes rozhlasové pořady, později také skrze televizní vysílání, která studentům poskytla možnost vysokoškolského vzdělávání díky nafilmovaným přednáškám. (Rohlíková, Vejvodová 2012)

V dalších letech vznikaly distančně vzdělávací instituce, Francie se dokonce rozhodla pro zřízení Národního centra distančního vzdělávání zvaného Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), které bylo zaměřeno na děti na základních a středních školách. (Rohlíková, Vejvodová 2012)

Západní evropské státy navíc začínají zavádět vznik distančních kurzů, zájem o tyto aktivity je převážně ve Francii nebo Velké Británii raketový, počet studentů zaměřující se na tuto formu vzdělávání překonal hranici 100 000 zájemců o tuto formu studia. V šedesátých letech poté Velká Británie zakládá vůbec první otevřenou distanční univerzitu. Cílem Open university ve městě Milton Keynes je přitom v této fázi zcela jasný – zvýšit počet kvalifikovaných vysokoškolských pracovníků ve službách a průmyslu. Premiérové programy zde začaly výuku na začátku sedmdesátých let. (Zlámalová 2006)

Postupně se začínáme dostávat na české území. Distanční studium se sice u nás rovněž objevilo už v 19. století, například zásluhou profesního vzdělávání Baťovy školy práce. Jak



ovšem přibližuje Průcha (1999, s. 191.), „tyto formy vzdělávání nebyly distančním vzděláváním v pravém slova smyslu.“ Podle českého autora o něm tak můžeme mluvit až po sametové revoluci.

Pokud se zaměříme přímo na akademickou půdu, tak brněnské Vysoké učení technické nebo Univerzita Palackého v Olomouci tuto formu studia po inspiracích ze zahraničí začali využívat také u nás. V roce 1995 navíc v České republice vzniklo Národní centrum distančního vzdělávání, známé také pod zkratkou NCDV. Průcha (1999)

Poslední desetiletí umožnilo dát distančnímu studiu další rozměr, a to zásluhou obrovského rozmachu moderních a komunikačních technologií, a s tím spojenou výuku přes počítačové systémy. Autorky Rohlíková s Vejvodovou (2012, s. 164) tuto proměnu přibližují následující definicí. „Novým pojmem a specifickou formou distančního vzdělávání se stal e-learning, forma samostudia řízeného prostřednictvím počítačového systému. Díky moderním technologiím, které zkracování vzdálenosti.

## 2.2 Výhody distančního vzdělávání

Prezenční studium vysokoškolského studia nabízí studentům kladné i záporné stránky tradičního vzdělávání. Nejinak tomu je u námi probíraného distančního studia.

Nejprve začněme pozitivními stránkami distančního vzdělávání. Jednou z výhod je možnost vzdělávání přímo v místě našeho bydlení, s čímž je spojeno nulové dojíždění a přesouvání se do školního prostředí a opětovně zpátky. Během této doby je možné vynaložený čas využít právě na studium. Student zároveň díky distančnímu vzdělávání má možnost si určit, jak při studiu bude postupovat. Některé části učiva, které jsou pro něj zajímavější, navíc může prozkoumat mnohem hlouběji, než jak by tomu bylo v průběhu prezenčního vzdělávání. S tímto krokem také souvisí rytmus studia, kdy si ho lze rozvrhnout do více různých fází dne a do hodin, kdy je to pro nás příjemnější a zvladatelnější. Nemusíme se tak porozhlížet, jakým tempem postupují další studující a nečekat na ně. A rovněž naopak, pokud je látka pro nás složitější, můžeme si ji procházet pomaleji a případně několikrát v řadě. Díky samostudiu je potřeba vynaložit větší úsilí, přináší nám to však viditelnější prospěch. Jelikož si učivo sami vyhledáváme a dodatečně zjišťujeme, tak se toho dokážeme mnohem více naučit. (Zlámalová, 2008)

Výhodami distančního vzdělávání se zabývá také Podškubková s Pospíšilem (2006). Dvojice autorů navazuje na výše uvedenou Zlámalovou, a to především přímo ohledně

„schválené“ absence studujících ve školních lavicích. Podškubková s Pospíšilem konkrétně mají na mysli časovou úsporu, ale také skutečnost, kdy si studenti své studijní povinnosti například kvůli zaměstnaneckému poměru nebo rodinným záležitostem potřebují rozvrhnout do lepšího časového období.

Na rozdíl od své kolegyně to však mimo jiné ještě rozvíjí o ekonomickou stránku věci. Pokud se totiž výuka koná prostřednictvím distančního vzdělávání, tak instituce můžou ušetřit na platových položkách zaměstnanců, rovněž ubývají problémy s řešením konkrétního místa vyučovacích hodin. Studenti zároveň díky této formě studia ušetří nemalé prostředky na ubytovacích zařízeních. (Podškubková s Pospíšil, 2006)

### 2.3 Nevýhody distančního vzdělávání

Když už jsme si vyjmenovali pozitivní stránky distančního vzdělávání, tak se nyní můžeme dostat k jeho nevýhodám. Tentokrát rovnou zůstaneme u předchozí dvojice Podškubkové s Pospíšilem. (2006) Jednou z největších nevýhod je absence osobní interakce mezi jednotlivými studenty, čímž přichází o bezprostřední a potřebnou komunikaci nebo přímo důležitý lidský kontakt. Tato forma studia však studující paradoxně může zasáhnout ve finančním rozpočtu jednotlivců, jelikož od začátku potřebují disponovat dostatečnými technickými záležitostmi, není však ani nutno opomíjet publikace důležité ke vzdělávání.

Zlámalová (2008) se znovu spíše zabývá negativními záležitostmi, se kterými se studenti potýkají přímo během učiva. Jako jeden z prvních příkladů uvádí horší soustředění v domácím prostředí, kde se studenti setkávají s větším rozptýlením. Autorka s tímto bodem propojuje průběh učiva, který nemusí být vzhledem k formě vzdělávání rychlý a studium se tak může protahovat déle, než jak by tomu bylo během prezenčního studia.

Zlámalová (2008) podobně jako Podškubková s Pospíšilem otevírá téma nezbytného osobního kontaktu, s nímž nesouvisí pouze setkávání se svými vrstevníky či pracovníky ve školním prostředí. Započítává do toho také vzájemnou výpomoc, rady nebo řešení případných problémů přímo na místě studia. Lidské bytosti navíc od nepaměti potřebují srovnání s dalšími osobami. O tuto možnost právě během distančního vzdělávání přichází, porovnání výsledků s druhými je potenciálně může připravit o lepší výsledky.

## 2.4 Rizika a problémy distančního vzdělávání

Distanční vzdělávání nenabízí pouze výhody a nevýhody. Vyskytují se zde také rizika s touto formou studia spokojená. Nejprve se podívejme na problémy, které se mohou přihodit ze strany vzdělávajícího subjektu. Jsou definovány následovně:

- neprofesionální řízení přípravy studia
- nedostatek kvalitních odborníků (autorů studijních materiálů, tutorů, administrátorů, organizátorů)
- nedostatečné zajištění kvalitních studijních materiálů zpracovaných pro řízené samostatné studium. Pro samostudium jsou klasické učebnice, skripta či různé formace prezentace nebo zcela nevyhovující
- podcenění administrativní náročnosti distanční formy studia. Vzdělavatelé, doposud realizující prezenční formu studia, mají zaběhnutý systém řízení studijního procesu, který se opírá o fakt, že studenti, pedagogové i administrátoři studia se pravidelně osobně setkávají. Při distančním studiu nabývají tyto vztahy jiný obsah i rozsah. (Maier a kol. 1998, Chute a kol. 1998 in Zlámalová)

Problémy se však netýkají pouze vzdělavatelů, ale také přímo studentů. Mezi hlavní potíže se řadí horší motivace těchto jedinců, kteří o ni také postupem času přichází. To se stává především ve chvíli, kdy se v této formě vzdělávání pohybují už delší dobu, případně pokud absolvují větší náročnost probíraných tématu. Problémy se však dostávají také v případě, pokud teoretické východisko učiva nemá zabezpečenou praktičnost předmětů.

Na tento bod navazuje i ten následující, studenti se v průběhu vzdělávání mohou cítit osamělí. Počáteční nadšení z řízení vlastního času a studovaného materiálu tak právě může vystřídat tato hrozba. Někteří studenti naopak ryze bojují se skutečností, že už během prezenčního studia měli problémy s učením, s distančním vzděláváním a samostudiem se tato problematika u nich jen může prohloubit. Byť je málo pravděpodobně, tak problémem se potenciálně může stát nedostatek znalostí s novodobými technologiemi, v našem případě se zde jedná o ovládání počítačových dovedností. Rizikem se však zároveň může stát nedostatečný či dokonce žádný přístup k těmto technologiím, který by studentům dovolil se vzdělávat touto formou. (Zlámalová, 2008)

Velkou revoluci v distančním vzdělávání způsobil vynález osobního počítače, který výrazným způsobem změnil fungování během této formy výuky. I díky tomu se můžeme

podívat na další hledisko problémů, ale rovněž také možnosti, které právě nabízí výuka provozovaná přes tento moderní vynález. (Rohlíková, Vejvodová (2012)

Jak Rohlíková s Vejvodovou (2012, s. 181) dále přibližují, tak jako problém vidí „izolovanost studujících, těžkopádnost komunikace s tutorem nebo omezení možnosti zařazení interaktivních prvků s okamžitou zpětnou vazbou“. Dvojice autorek zároveň spatřuje výhody ve využívání osobních počítačů. Řadí k nim skupinovou práci studentů, která díky možnostem e-mailové komunikace nebo chatům probíhá v rychlém tempu. Osobní počítače poté už po jejich zakoupení rovněž přináší příležitost nenákladného zásahu do rodinného rozpočtu. Studenti díky této formě moderní technologie můžou vykonávat různé testy a cvičení, přičemž dochází k jejich rychlému vyhodnocení.

## 2.5 E-learning

Od distančního vzdělávání se postupnými kroky dostáváme k neméně podstatnému e-learningu. Ten je rovněž známý pod dalšími pojmy „online výuka“ a „virtuální výuka“. Co si však pod tímto termínem, poprvé využitým během jednoho ze seminářů v roce 1999 v Los Angeles, můžeme představit? (Klašnja-Milićevićová, 2017)

Jako první z definic si můžeme uvést následující věty. „E-learning je způsob výuky založený na využívání moderních technologií umožňující přístup do online, interaktivního a občas také osobního prostředí. A to díky internetu nebo ostatním elektronickým médiím jako je například internet či interaktivní televize. Proces učení zároveň nemusí záviset na času a místě.“ (Barth in Klašnja-Milićevićová, 2017, s. 4-5)

E-learningem se zabývá více autorů, díky nimž na něj můžeme nahlížet trochu odlišně. Například podle Zounka (2012, s. 9.) „zahrnuje jak teorii ve výzkumu, tak i jakýkoli reálný vzdělávací proces, v němž jsou v souladu s etickými principy používány informační a komunikační technologie pracující s daty v elektronické podobě. Způsob využívání prostředků informačních a komunikačních technologií a dostupnost učebních materiálů jsou závislé především na vzdělávacích cílech a obsahu, charakteru vzdělávacího prostředí, potřebách a možnostech všech aktérů vzdělávacího procesu.“

Kopecký (2006, s. 7) definuje e-learning v užším pojetí. Podle tohoto autora je „chápán pouze jako vzdělávání, které je podporované moderními technologiemi a které je realizováno prostřednictvím počítačových sítí.“

V Pedagogickém slovníku se o výraz námi zkoumaného pojmu opírá Průcha (2013, s. 67), který poukazuje na propojení moderních technologií s možností nabývání nových školních vědomostí. „Jde o takový typ učení, při němž získávání a používání znalostí je distribuováno a usnadňováno elektronickými zařízeními. Může zahrnovat ucelené učební kurzy nebo menší stavebnicové učební moduly anebo jen relativně malá učební témata. Může se opírat o časově synchronní anebo asynchronní přístupy; může být distribuována z geograficky i časově nezávislých zdrojů. Propojuje vnější řízení jedince s jeho autoregulací. Používá se především v distančních a kombinovaných formách vysokoškolského studia, v podnikovém vzdělávání, při rekvalifikačních kurzech. Postupně proniká i na střední a základní školy.“

Do popředí se nám dostává také pojem hybridní výuka, která dříve mohla být často spojována či zaměňována s výše uvedeným blended learningem. Neumajer (2020) ve svém odborném článku Vzdělávání na dálku přináší zmatky v pojmech zcela jednoznačně zdůrazňuje, že hybridní výuka, dnes také známá pod dalším výrazem jako smíšená, dostává odlišný význam. Nejlépe ji lze pochopit jako výuku, kdy polovina studentů s učitelem podstupuje tradiční vzdělávání přímo na místě, zatímco druhá se přímo v témže čase vzdělává prostřednictvím online prostředí – studenti se tak do výuky dostanou přes některé z moderních zařízení, ať už díky připojení přes počítač, tablet nebo mobilní telefon. Mezi oběma stranami tak vzniká „video most“, který umožní výuku prezenčních a online připojených studentů. Ti výuku tímto způsobem nejčastěji absolvují připojení z vlastního domova. Následující týden se role studentů proměňuje – prezenční studující přechází do online prostředí a naopak.

## 2.6 Microsoft Teams

Vzhledem k nastoleným opatřením a restrikcím proti šířícímu se výskytu nemoci covid-19 české školství muselo přejít na online, respektive. distanční studium. Vysokoškolské vzdělávání v tomto případě nezůstalo výjimkou. Tato forma výuka byla převážně poskytována právě prostřednictvím vytvořené platformy Microsoft Teams spadající pod Microsoft Office.

Pokud bychom si námi představovanou platformu Microsoft Teams měli více přiblížit, tak oficiální výklad Microsoftu mluví o „spojení všech na jednom místě, kde je možné se setkávat, konverzovat, volat si a spolupracovat“. Microsoft Teams tedy mimo jiné ve virtuálním prostoru sjednocuje setkávání studentů a vyučujících, kteří spolu v tomto prostředí můžou vykonávat vysokoškolskou výuku. (microsoft, 2022)

Vzdělávání prostřednictvím aplikace Microsoft Teams probíhá buď formou hlasového záznamu, anebo videohovorů, přičemž běžnější formou je pouze výuka skrze hlasový záznam. Videokamera často bývají zapnuty při prezentaci studentů nebo výkladu učitelů. Ostatní účastníci hovorů tak vždy dané osoby spatřují na své obrazovce. (it.muni, 2022)

Studenti aplikaci Microsoft Teams využívají buď na stolním počítači, nebo mobilním zařízení. Pokud tuto platformu zapnou na stolním počítači, potom v případě videohovorů se na obrazovce zobrazí devět nejaktivnějších spolužáků, tedy těch, kteří v průběhu vyučování nejvíce komunikují. (support.microsoft, 2022)

Výše jsme uvedli příklad „galerie“, existuje však také možnost přejít na zobrazení velké galerie. Zapne-li si kameru alespoň deset účastníků daného týmu, tak se jich na obrazovce jednoho studenta v jednu chvíli může zobrazit až devětačtyřicet z nich. Pokud kamera studenty neumožňuje načíst nebo ji máme záměrně vypnutou, potom se místo jejich tváří pouze ocitá profilová fotografie se jménem. (support.microsoft, 2022)

Výuku a okamžitou zpětnou vazbu a komunikaci může doprovázet psaní a odesílání textových zpráv, které vidí všechny osoby zpřístupněného kurzu. Studenti navíc mají příležitost spolu komunikovat v osobních konverzacích a domlouvat se na jednotlivých krocích. Z konkrétní schůzky si lze vždy pořídit kompletní záznam, ten si jak studenti, tak vyučující mohou kdykoliv pustit zpětně. (muni online)

Microsoft Teams ale není pouze o hlasové a textové komunikaci a videokonferenci, jak ji můžeme znát například z aplikace Skype. Velkou výhodou této novodobější platformy je například sdílení naší pracovní plochy na notebooku nebo počítači, což například slouží pro promítání jednotlivých prezentací vyučujících, ale také samotných studentů. Kdokoliv z dané schůzky navíc v jakoukoliv chvíli může převzít ovládání, například nad určitou prezentací. V „Teamsech“ je zároveň možné shromažďovat soubory, ke kterým se může dostat kdokoliv z daného kurzu. Vyučující zde rovněž ke zkontrolování dovedností jednotlivých studentů disponují pravomocemi vytvořit online test. (it.muni, 2022)

Vysokoškolská výuka na Microsoft Teams nemusí probíhat pouze za účasti všech studentů najednou. V této platformě lze vytvořit také jednotlivé dílčí skupiny, do kterých jsou studenti zařazeni. Zde v průběhu seminářů či přednášek debatují o jednotlivých tématech nebo se například podílí na skupinových projektech. Studující se v těchto skupinách různě můžou proměňovat, stejně jako může docházet k jejich uzavírání. O uspořádání a formě skupinových místností rozhodují organizátoři schůzek. Studentům následně už jen stačí

vyčkat na zahájení schůzky a do této improvizované skupiny se připojit. Stejně jako v hlavním týmu i v těchto skupinách se lze domlouvat prostřednictvím chatů. Tento prostředek ke komunikaci bude zrušený ve chvíli, kdy improvizovaná skupina bude ukončena. Přesto se k ní zpětně půjde dostat, rovněž budou k dispozici také případné sdílené soubory. (support.microsoft, 2022)

### 3 ZÁŠKOLÁCTVÍ A ABSENCE NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

Vysoká školy a distanční výuka jsou klíčovými pojmy této diplomové práce. Nesmíme však zapomínat ani na problematiku absence, kterou podrobně vysvětlíme právě ve třetí kapitole. Jelikož se s pojmem absentérství nesetkáváme, pro lepší uchopení se zaměříme na záškoláctví.

Nejprve je nutné uvést, že záškoláctví řadíme do kategorie rizikového chování. Tímto pojmem „rozumíme chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost, a tímto pojmem nahrazujeme doposud používaný termín sociálně-patologické jevy.“ (Miovský a kol., 2015, s. 28) Dalšími oblastmi rizikového chování jsou lhaní, agresivita a agresivní chování, šikana, kyberšikana a násilné chování, obecné kriminální chování, vandalismus, závislostní chování, rizikové chování na internetu, rizikové sexuální chování, rizikové chování v dopravě, extrémně rizikové sporty, hazardní aktivity, užívání anabolik a steroidů, nezdravé stravovací návyky, extremismus a xenofobie, rasismus, intolerance a antisemitismus. (Sobotková, 2014)

#### 3.1 Definice záškoláctví

Stejně jako řadu dalších termínů, tak ani záškoláctví není snadné uchopit. Zároveň je obtížné určit, co do záškoláctví už spadá, a co ještě nikoliv. Nejprve si tak tento pojem definujme. Podle zahraničního autora jménem Kyriacou (2003, s. 36) se „záškolákem stává žák, který pro absenci nemá opodstatněný důvod, tzv. se tedy dopouští neomluvené nepřítomnosti. Tímto náhledem rozumíme takovou nepřijemnost, kdy učitel nebo jakýkoliv oprávněný zástupce školy k absenci nedal souhlas.“

O termínu záškoláctví podobně referuje rovněž Čapek (2017, s. 57.) Podle tohoto autora „za záškoláctví můžeme považovat každou situaci, kdy žák úmyslně zamešká školní vyučování a nemá pro svou absenci legitimní důvod.“ Jak Čapek dále popisuje, záškoláctví je jedním z projevů rizikového chování, které ještě nepovažujeme za trestnou činnost. Není to však ani daleko od toho, aby se z něj trestná činnost snadno stala.

Na dvojici autorů Kyriacou, Čapek nyní navazuje Sovák (2000, s. 443.) „Za záškoláctví se považuje opakovaná neomluvitelná absence žáka na vyučování v rozsahu desítek až stovek zameškaných hodin, aniž se žák snaží je omluvit.“ Český autor zároveň záškoláctví vnímá jako poruchu vztahu k učení.



Studenti se absencemi ve vyučovacích hodinách pokouší uniknout ze situace, která jim není příjemná. Pokud se podíváme na vysvětlení od Martínka (2009, s. 97), záškoláctvím rozumíme „úmyslné zameškávání školního vyučování, kdy žák o své vlastní vůli ve většině případů bez vědomí rodičů, nechodí do školy a neplní školní docházku.“ Martínek dále zdůrazňuje, že se jedná o neklasičtější poruchu chování.

Odborný pohled na záškoláctví přidává Vágnerová (2008, s. 794). „Záškoláctví bývá spojeno s negativním postojem ke škole, s nepřijetím normy pozitivního hodnocení vzdělání, ale může být i reakcí na prospěchové selhání. Někdy je lze charakterizovat jako komplex obranného jednání, jehož cílem je vyhnout se nepříjemnosti, která je dána buď konfrontací neúspěšného dítěte s lépe prosperujícími spolužáky, nebo požadavky učitele na práci dítěte.“

Jak přibližuje Labáth (2001), dlouhodobější absence ve škole vzniká nenápadně, nejprve se jedná sporadickou záležitost, kdy se studenti pokouší vyhnout stresovým situacím. Pokud tomu není věnována pozornost a nepřichází brzké zachycení, tak se z toho v budoucnost stává pravidelný jev. Zda se žák stane záškolákem, záleží na období, kdy k prvotním absencím dochází. Roli ovšem hrají také další faktory, včetně osobnostní složky studentů, jejich výsledcích ve škole nebo rodinném zázemí.

## **3.2 Dělení záškoláctví**

Jak jsme na začátku kapitoly uvedli, záškoláctví je těžké shrnout jednou definicí. Lze si ale pomoci pěti kategoriemi, které nám to podle autora jménem Kyriacou (2003) usnadní.

### **3.2.1 Právě záškoláctví**

První kategorie nabízí tradiční situaci – rodiče žijí představou, že jejich dítě poctivě navštěvuje školu. Opak se ovšem stává realitou, dítě se školního vyučování nezúčastní. (Kyriacou, 2003)

### **3.2.2 Záškoláctví s vědomím rodičů**

Rodiče si na rozdíl od pravého záškoláctví jsou absence svých dětí vědomi. I když k této skutečnosti není důvod, tak ji schvalují. Tito rodiče automaticky odmítají vzdělání nebo své potomky nedokážou odmítnout a udržet si pevný řád. Absentující studenti místo školních povinností pomáhají rodičům nebo pečují o nemocného člena rodiny. Další rodiče dokonce omluví své děti v den jejich narození. (Kyriacou, 2003)

### 3.2.3 Záškoláctví s klamáním rodičů

Rodiče znovu představují důležitou součást záškoláctví svých dětí. Oproti předchozí kategorii je ovšem jejich potomci vědomě obchází. Zpravidla se jedná o přesvědčivý „herecký výkon“ dětí, kteří předstírají zdravotní problémy, ve skutečnosti jsou však zcela zdraví. Rodiče svým dětem nemají důvod nevěřit a napíší omluvenku. Leckdy jim vystačí pouze náznak o nemoci a své dítě do školy nepustí. Kvůli tomuto bodu tak bývá velmi složité určit, zda se jedná o záškoláctví s vědomím rodičů nebo záškoláctví s klamáním rodičů. (Kyriacou, 2003)

### 3.2.4 Útěky ze školy

Útěky ze školy jsou rovněž známy pod pojmem interní záškoláctví. Žáci do školy sice přijdou a mají zapsanou přítomnost ve výuce, v průběhu však na určitou část hodiny vyučování opustí. Buď odejdou pouze ze třídy a zůstanou v prostorách školy, nebo přímo se rozhodnou opustit školní budovu. (Kyriacou, 2003)

### 3.2.5 Odmítání školy

Závěrečnou kategorii uzavíráme „odmítáním školy“. Řadíme sem studenty, kteří kvůli pobytu ve školních prostorách trpí duševními problémy. Tato kategorie je velmi obsáhlá, studenti se mimo jiné potýkají s obtížemi, které vznikají přímo návštěvou školy. V těchto případech je děsí pouhá představa návštěvy školního zařízení. Konkrétně to může být obava nevladatelnosti výuky, šikany nebo deprese. Pro rodiče se jedná o těžko uchopitelnou situaci, v daných okamžicích je potřebný zásah odborného pracovníka. Rovněž v této kategorii je velmi tenká hranice mezi skutečnými problémy studentů a žáky, kteří radši tráví čas jinak než ve školních prostorách. (Kyriacou, 2003)

## 3.3 Příčiny záškoláctví

Absence studentů ve výuce není závislá na jediném faktoru, důvodů může být hned několik. Jedním z hlavních důvodů je nastavení, respektive zázemí rodinného prostředí. Rodiče nedisponují adekvátním přístupem ke vzdělání, škola je pro ně druhořadá. Z tohoto přístupu vznikají i absence jejich dětí ve výuce. Existuje však také zcela odlišný přístup rodičů, kteří ve výchově prokazují prvky autoritářského stylu. Pokud dítě ve škole dostane horší známku, jež se pouze trochu odchyluje od ideálních parametrů, sahají po velkých a nepřiměřených trestech. (Sovák, 2000)

I díky výše uvedeným řádkům víme, že problémy v rodině mohou vést k záškoláctví. Už jsme zjistili, že k těmto rizikovým faktorům se řadí způsob výchovy nebo lhostejnost a nezájem rodičů o vzdělání svých potomků. Podle Čapka (2017) do těchto faktorů náleží také časová zaneprázdněnost rodičů, kteří mají náročné zaměstnání nebo musí pracovat na směny. Dětem vinou těchto okolností nejsou schopni dopřát tolik pozornosti. Rizikovým faktorem jsou rovněž problémy uvnitř rodiny. Vysoká četnost konfliktů může mít za následek trávení času „za školou“, studenti ve společnosti svých vrstevníků cítí pocit bezpečí. Dochází-li v rodině ke krizím, včetně rozvodů, děti tyto situace využívají ve svůj prospěch, a to získáním pozornosti. Záškoláctví využívají k tomu, aby rodiče daný problém společně museli řešit.

K příčině rodinného prostředí se připojuje Martínek (2009). Podle tohoto autora většina patologických jevů vzniká právě v rodině, včetně záškoláctví. Velký vliv sehrává samotný způsob výchovy, který ovlivňuje mnoho aspektů od zaměstnání rodičů, jejich věku nebo šíře rodiny. Časté změny a nestálosti ve výchově přináší dětem zmatek, zároveň mají pocit, že rodičům jim na nich nezáleží. Nedůslednost rodičů v kontrole školních povinností následně může vést k únikům a záškoláctví. Kromě výše uvedeného nezájmu rodičů o školní výsledky svých dětí při záškoláctví naopak hraje roli až příliš velká očekávání rodičů, se kterými se děti musí vypořádat a naplňovat je.

Další příčina záškoláctví navazuje na rodinné prostředí. Pokud dítě v této oblasti nemá oporu, vyhledává místo, do kterého by zapadlo. Nyní se tak zaměříme na trávení volného času s partou, která se nezdá být patologií, ale může vyznačovat patologickým programem. Tyto skupinky zpravidla vyžadují, aby nový člen zůstal mimo školní prostředí. Čas strávený ve škole tráví právě v prostředí party, výjimkou u toho nebývá požívání alkoholu, tabáku a dalších návykových látek. V této době se „záškoláci“ mohou dopouštět trestných činů, včetně vloupávání se do cizích objektů. Kriminalita mladistvých pochází právě ze záškoláctví. (Martínek, 2009)

Příčinou záškoláctví se stává také samotné školní prostředí, které může být spouštěčem tohoto rizikového chování. Studenti se absencí dopouští z několika důvodů, jedním z nich je obava z opakování špatných školních výsledků. Rovněž však k nim dochází vinou separační úzkosti, kdy studenti si nedokážou představit, že po dobu vyučování budou odděleni od svých rodičů, nebo školní fóbie, pod čímž si představujeme strach ze školy. Tento důvod někdy zachází až k psychosomatickým symptomům – žáci při představě odchodu do školy zvrací, disponují bolestmi nebo se dostávají do panického stavu úzkosti. Záškoláctví se však

stahuje také na šikanu, její dlouhodobější trvání a strach studentů chodit do školy může vyústit právě v absence ve školních lavicích. (Kyriacou, 2003)

Kdekdo by si pomyslel, že šikana se vztahuje pouze na základní a střední školy. Objevuje se však rovněž už v mateřských nebo přímo vysokých školách, vždy totiž platilo pravidlo „silnějšího“. Výskyt praktik šikany na vysokých školách vzhledem i k věkové struktuře a vyspělosti studentů může být překvapující, někdy až šokující. Především se to týká tzv. křtění nováčků. (Bendl, 2003)

Příčiny záškoláctví mají původ také v osobnostním nastavení žáků, čímž mimo jiné rozumíme poruchu osobnosti neboli disharmonický vývoj. Studenti v tomto případě postrádají zodpovědnost, rovněž mají problém se přizpůsobit nastaveným pravidlům. Pokud k záškoláctví dochází opakovaně, spatřujeme u nich další odchylky v chování, potenciálně agresivity. Kromě poruchy osobnosti studenty mohou sužovat začínající deprese či závažné psychické poruchy. (Čapek, 2017)

Podle Čapka (2014) záškoláctví dělíme do dvou základních skupin – záškoláctví impulzivního charakteru a záškoláctví plánované. Pokud se zaměříme na první skupinu impulzivního charakteru, tak absence i dle samotného názvu nejprve vzniká náhle, bez dlouhodobého plánování a promýšlení, například může nastat přímo odchodem během vyučování. Student neví, jak svoji tíživou situaci vyřešit. Zpravidla to trvá do chvíle, kdy se rodiče o záškoláctví dozví. Účelové záškoláctví je naproti tomu zcela opačné – studenti si přímo vybírají dny nebo dokonce i hodiny, kdy školní zařízení nenavštíví. Příčinou bývají testy, zkoušky, písemné práce. Absence se však dopouští i přímo kvůli některému předmětu nebo neoblíbenému učiteli.

### 3.4 Prevence záškoláctví

Pravidelná prevence není důležitá pouze u záškoláctví, platí také na další oblasti života. Především je určena k tomu, aby se dopředu zabránilo potenciálním problémům a v budoucnosti nebylo potřeba je odstraňovat. (Čapek, 2017)

Studenti jsou díky preventivním programům lépe schopni řešit konflikty a vypořádávat se s náročnějšími životními situacemi. Prevence by zároveň měla směřovat ke zdravému sebevědomí a zdravému životnímu stylu. (Ciklová 2016)

O prevenci záškoláctví nás blíže informuje Vágnerová (2005, s. 171), která zdůrazňuje důležitost včasného zahájení. „Jde o psychologické, pedagogické a sociální vlivy, které by

měly odstranit nebo zmírnit působení rizikových vlivů. Mělo by to vést ke kladnému rozvoji osobnosti. Žáka podporuje škola, funkční rodina nebo jiné instituce.“

Prevenzi dělíme do tří kategorií – primární, sekundární a terciární. U primární je především potřeba se zaměřit na jedince, jenž doposud nevykazují žádné známky rizikového chování. Tyto osoby získávají důležité informace o potenciálních rizicích, mají tak větší příležitost rozpoznat špatné vlivy. Primární prevencí zsmůžeme rozdělit na specifickou a nspecifickou. Specifická se zabývá už konkrétní oblastí, například právě záškoláctvím, zatímco nspecifická cílí přímo na studenty a aby i prostřednictvím aktivit a zdravého životního stylu předešli budoucím potenciálním problémům. (Kraus, Hroncová, 2010)

Sekundární prevence se už zaměřuje na jedince, které by patologické jevy už reálně mohly ohrožovat, někteří z nich se už záškolákem navíc stali. Je určena k ochraně před opakováním tohoto chování. (Kraus, Hroncová, 2010)

Závěrečná terciární prevence cílí na osoby, jenž už vykazují známky rizikového chování. Především jde o zabránění sociálních či zdravotních problémů, a aby se tito jedinci nedostávali do dalších potíží. (Kraus, Hroncová, 2010)

### **3.5 Rizika záškoláctví**

Záškoláctví na první pohled přináší studentům svobodu a volnost, zároveň to však znamená problémy a do budoucna také s nimi spojená rizika. Největším z těchto rizik je ztráta kontroly rodičů a učitelů nad těmito studenty. Mimo jiné o tom vypovídá trávení času v partě (viz podkapitola Příčiny záškoláctví). Ze záškoláctví můžou vznikat potenciální problémy, včetně vandalismu nebo krádeží. Výjimkou však není ani užívání návykových látek, alkoholu nebo například vzniku gamblerství. Studenti „za školou“ se postupně na novém životním stylu stávají závislí, ostatní koníčky, aktivity a priority, včetně školní docházky, ztrácí na důležitosti. Postupem času se z party upozaďují do samoty. (Čapek, 2017)

Se záškoláctvím se objevují další spojená rizika. Absence ve škole způsobí horší vztahy se spolužáky, učiteli, ale také rodiči. Záškoláctví se zároveň projeví na školním prospěchu – studenti neúčastí na hodinách přestávají mít přehled o probíraných tématech, problémy budou mít také v průběhu dalšího studia. (Čapek 2017)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Absence vysokoškolských studentů ve výuce je sice tématem jak současnosti, rovněž se však o něm diskutovalo v uplynulých letech. Účast na seminářích a přednáškách přitom není rozebírána pouze studenty samotnými, ale rovněž vysokoškolskými pedagogy, kteří na hodinách nezřídka zůstávají jenom s několika žáky.

Vzhledem k výše uvedeným řádkům se tak v této práci zaměříme na to, z jakého důvodu se tomu tak děje. Pokusíme se zjistit, zda daná problematika má například hlubší kořeny pracovních záležitostech, či se jedná pouze o vysokoškolský stereotyp, se kterým mnozí počítají ještě před tím, než vůbec k přijímacím testům na některou z vysokoškolských fakult.

### 4.1 Výzkumné cíle

1. Cílem je zjistit příčiny absence VŠ studentů ve výuce.
2. Cílem je zjistit důsledky absence VŠ studentů ve výuce.
3. Cílem je zjistit účast VŠ studentů ve výuce.
4. Cílem je zjistit chování studentů v průběhu distanční výuky.
5. Cílem je zjistit, co by VŠ studenty motivovalo na účasti ve výuce.

Z výzkumných cílů vychází výzkumné otázky, které jsou následující.

### 4.2 Výzkumné otázky

1. Jaké jsou příčiny absence VŠ studentů ve výuce?
2. Jaké jsou důsledky absence VŠ studentů ve výuce?
3. Jaká je účast VŠ studentů ve výuce?
4. Jak se studenti chovali v průběhu distanční výuky?
5. Co by VŠ studenty motivovalo na účasti ve výuce?

### 4.3 Druh výzkumu

Pro naši diplomovou práci jsme zvolili kvantitativní výzkum. V problematice příčin a důsledků absence vysokoškolských studentů ve výuce pro závěry této práce budeme potřebovat vysoký počet respondentů, který získáme díky dotazníkovému šetření. Při sběru námi potřebných dat to pro nás bude také časově schůdnější. Zásadou kvantitativního výzkumu budeme moci ve větší míře zobecnit výsledky šetření na populaci a nebude zde působit tolik subjektivní vliv.

#### 4.4 Výzkumný soubor

Jedním z nejdůležitějších aspektů diplomové práce je výzkumný soubor, kterým se stali vysokoškolští studenti. Konkrétně se jednalo u studenty Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kde jsme sledovali dění na jednotlivých fakultách. Zde jsme se zaměřili na osoby studující Fakultu technologickou, Fakultu managementu a ekonomiky, Fakultu multimediálních komunikací, Fakultu aplikované informatiky, Fakultu humanitních studií a Fakultu logistiky a krizového řízení, přičemž se jednalo jak o studenty prezenční, tak rovněž kombinované formy studia. Z jednotlivých fakult jsme celkově získali 558 vyplněných dotazníků. Nejvíce jsme získali od studentů Humanitních studií (99). Následovali studenti Managementu a ekonomiky (97), Aplikované informatiky (93), Multimediálních komunikací (92), Technologické fakulty (89). Nejméně dotazníků, konkrétně 87, máme od studentů Logistiky a krizového řízení.

#### 4.5 Strategie pro přístup ke zkoumanému souboru

Pro naši práci v kvantitativním výzkumu volíme záměrný (dostupný) výběr. Zaměřili jsme se na Univerzitu Tomáše Bati ve Zlíně, kde jsme studenty oslovili on-line formou, konkrétně na sociální síti Facebook. Data jsme získali prostřednictvím velkých veřejných skupin (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně nebo FMK UTB Zlín), ale také těch menších a uzamčených, do kterých jsme se dostali díky povolené žádosti od jejich správců. Studenty jsme rovněž také žádali prostřednictvím soukromé konverzace.

#### 4.6 Výzkumný nástroj

V našem kvantitativním výzkumu jsme dotazník sestavili pomocí vlastních otázek. Do našeho šetření jsme vytvořili celkově 48 otázek, které nám pomáhaly se získáním důležitých dat pro naši diplomovou práci. Naše otázky byly koncipovány jako uzavřené, respondenti tak v drtivé většině volili některou z námi nabízených variant, vždy si vybrali pouze jednu odpověď. Závěrečná otázka byla otevřená, studenti sami měli vyjádřit, co by je motivovalo k vyšší účasti ve výuce. Dotazník se v úvodní části zaměřuje na jednotlivé základní položky, jakými jsou pohlaví nebo věk. Postupně se dostáváme k samotnému meditu věci. Dotazník celkově obsahuje čtyři hlavní oblasti, ve kterých se podle uvedených výzkumných otázek zaměřuje na příčiny, důsledky, míru absence a motivaci pro vyšší účast na výuce.



## 4.7 Analýza dat

Jak už lze vyčíst z výše uvedených řádků, naše zpracovávání dat probíhalo díky vytvořeným dotazníkům, které mají formu kvantitativního výzkumu.

Až na úvodních pět obecných otázek, které se v postupných krocích týkají pohlaví, věku, typu studia, studovaného ročníku a také oboru na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, se následně už věnujeme položkám v dotazníku, jež jsou směřovány ve čtyřech kategoriích podle Likertovy škály, kterou Chráska (2007) popisuje jako „metodu měření postojů. Základem je posuzování rozsahu souhlasu či nesouhlasu se souborem tvrzení ohledně objektu, k němuž se zjišťuje postoj.“

Jelikož se u všech výzkumných otázek jedná o shodnou formu, u jejich vyhodnocování postupuje totožným způsobem.

Jednotlivé položky jsou shodně rozděleny v pěti stupních od 1 do 5:

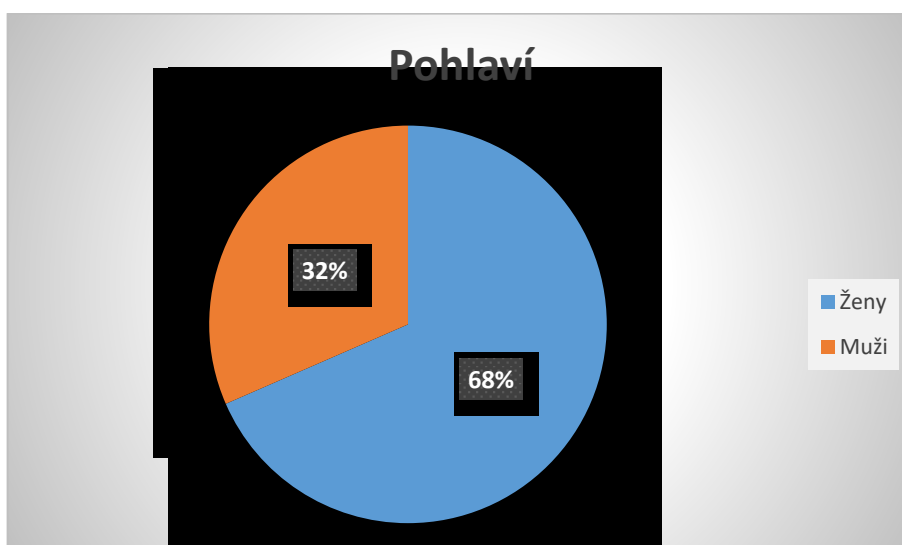
- 1 – Rozhodně souhlasím
- 2 – Spíše souhlasím
- 3 – Nevím
- 4 – Spíše nesouhlasím
- 5 – Rozhodně nesouhlasím

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Pátá kapitola je zaměřena na výsledky výzkumu dotazníkového šetření. Nejprve začneme u identifikačních otázek, vzápětí představíme příčiny nebo důsledky absence.

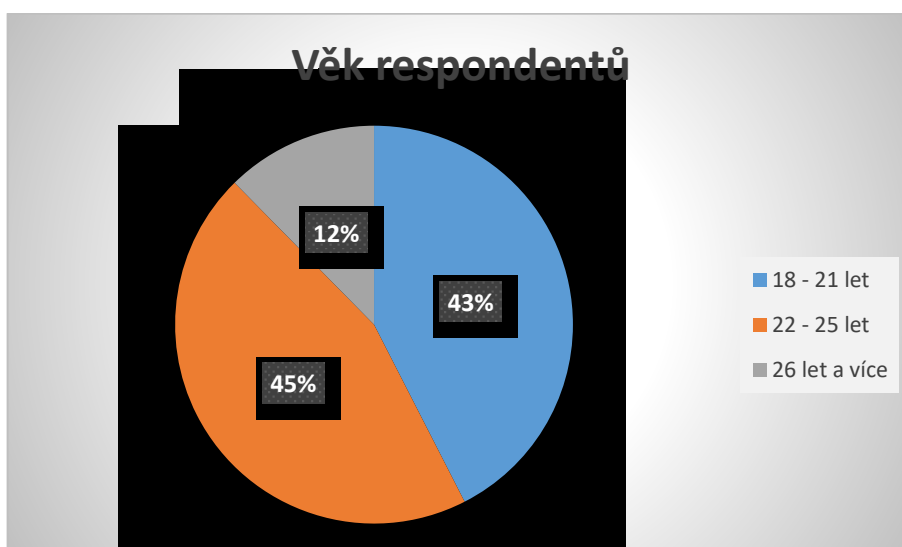
### 5.1 Identifikační otázky

Do dotazníkového šetření se zapojilo 558 respondentů. Větší část odpovědí jsme získali od žen, kterých bylo 382 (68,5 %). Dotazník nám naopak vyplnilo 176 mužů (31,5 %).



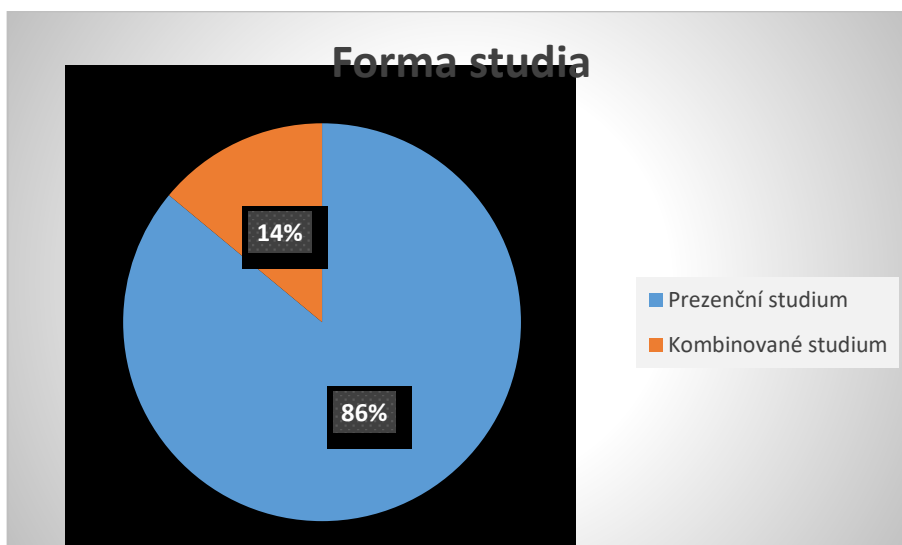
Graf 1: Pohlaví (vlastní výzkum, 2022)

Druhou položkou představoval věk respondentů. Nejvíce z nich bylo věku od 22 do 25 let, konkrétně 252 studentů. Za nimi jsou respondenti ve věku od 18 do 21 let (237). Nejmenší část tvořili studenti ve věku od 26 let a výše, odpovědělo jich 69.



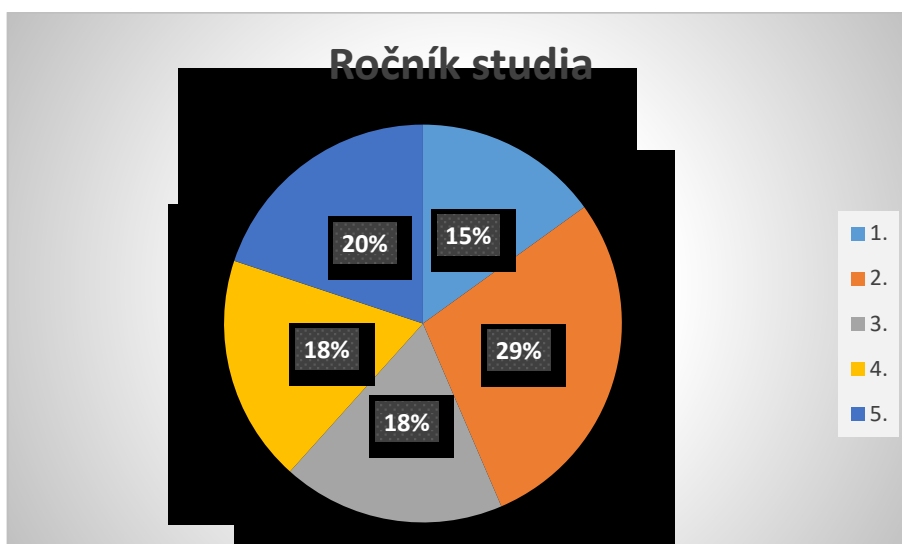
Graf 2: Věk respondentů (vlastní výzkum, 2022)

Třetí položkou výzkumu se stala forma studia. Respondenti v drtivé většině zaškrtnuli variantu prezenčního studia, bylo jich 480. V kombinační studovalo zbývajících 78 studentů.



Graf 3: Forma studia (vlastní výzkum, 2022)

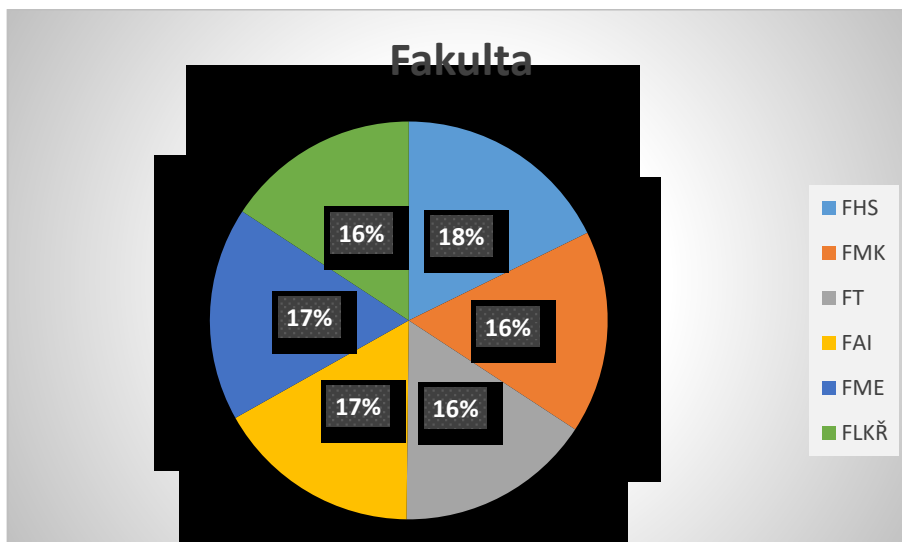
Při čtvrté otázce našeho dotazníku byla vidět větší různorodost. Při dotazu na ročník studia se nejvíce, 159 (28,5 %), přihlásilo ke druhému ročníku. Následoval pátý ročník se 101 studenty (19,9 %), čtvrtý ročník se 103 studenty (18,5 %), třetí ročník se 101 studenty (18,1 %) a první ročník s 84 studenty (15 %).



Graf 4: Ročník studia (vlastní výzkum, 2022)

Závěrečná identifikační otázka se zaměřila na studování fakulty. Nejvíce z námi oslovených studentů se nachází na Fakultě Humanitních studií, konkrétně 99 (17,7 %). Jen o dva studenty méně najdeme na Fakultě Managementu a ekonomiky, přesně 97 (17,4 %). Uprostřed jsou studenti Fakulty Aplikované informatiky 93 (16,7 %), hned za nimi máme

studenty z Multimediálních komunikací 92 (16,5 %). Těsně pod 90 studenty se objevuje Fakulta Technologická a to 89 studujících respondenti (15,9 %). Nejméně se nám podařilo oslovit studující z Logistiky a krizového řízení, zde se jedná o 88 studentů. (15,8 %)



Graf 5: Fakulta (vlastní výzkum, 2022)

## 5.2 Příčiny absence ve výuce

Nyní se dostáváme k výsledkům výzkumu. První z pěti oblastí byla kategorie „Příčiny absence vysokoškolských studentů ve výuce“, která tvořila dvanáct uzavřených otázek.

Nejprve nás zajímalo, zda studenti vynechávají přednášky kvůli brigádě, respektive pracovním povinnostem. Téměř dvě třetiny studentů odpověděly spíše nebo rozhodně nesouhlasím, dohromady jich bylo 368, přičemž 208 „spíše nesouhlasilo“. Pouze 7 % studentů (39) přiznalo, že na přednášky nechodí kvůli pracovnímu vytížení, dalších 13,6 % (76) z nich tuto variantu označilo jako „spíše souhlasím“. Pro neutrální volbu se v této otázce rozhodlo dalších 13,4 % respondentů (75).

Odpověď	Četnost	V %
Spíše nesouhlasím	208	37,3
Rozhodně nesouhlasím	160	28,7
Spíše souhlasím	76	13,6
Nevím	75	13,4
Rozhodně souhlasím	39	7
Celkem	558	100

Tabulka 3: Absence kvůli práci (vlastní výzkum, 2022)

Při druhé otázce jsme studentům položili otázku na průběh přednášek, zda jsou pro ně všechny stereotypní a únavné. Odpovědi byly hodně vyrovnané, první tři se dostaly do rozmezí 7 %. Nejvíce studentů s tímto tvrzením spíše souhlasila 33,2 % (185), dalších 27,6 % (154) se nevymezila ani na jednu stranu. Poslední z této trojice se zařadila do „spíše nesouhlasím“, našli jsme zde 26,5 % respondentů (148). Tuto odpověď jednoznačně zamítá 9,1 % (51), pouze pro 3,6 % (20) jsou všechny přednášky rozhodně stereotypní a únavné.

Odpověď	Četnost	V %
Spíše souhlasím	185	33,2
Nevím	154	27,6
Spíše nesouhlasím	148	26,5
Rozhodně nesouhlasím	51	9,1
Rozhodně souhlasím	20	3,6
Celkem	558	100

Tabulka 4: Přednášky jsou stereotypní (vlastní výzkum, 2022)

Další otázka znovu směřovala na přednášky. Zjišťovali jsme, jak je pravdivé následující tvrzení: „Přednášky nejsou důležité, obsah učiva získám od spolužáků“. Více než polovina respondentů s tímto tvrzením nesouhlasí, konkrétně 57,1 %. Přesně 200 studentů (35,8 %) zaškrtnulo možnost „spíše nesouhlasím“. Dalších 119 studentů (21,3 %) „rozhodně nesouhlasí“, že by účast na přednáškách nebyla důležitá, a že si ji můžou vynahradiť ziskem materiálů od svých spolužáků. Téměř 20 % respondentů (108) zaujalo neutrální stanovisko, přibližně pětina z nich 18,5 % (103) se vyslovila „spíše souhlasím“. Jen 5 % studujících (28) v průběhu vysokoškolského studia spoléhá na výpomoc spolužáků.

Odpověď	Četnost	V %
Spíše nesouhlasím	200	35,8
Rozhodně nesouhlasím	119	21,3
Nevím	108	19,4
Spíše souhlasím	103	18,5
Rozhodně souhlasím	28	5
Celkem	558	100

Tabulka 5: Obsah učiva získám od spolužáků (vlastní výzkum, 2022)

Pomocí otázky číslo čtyři jsme se snažili zjistit, jak účast na přednáškách ovlivňuje znalost učiva ze střední školy, potažmo vlastní iniciativy. Pro dvě třetiny studentů je tato úvaha nepravdivá. 66,9 % (373) s ní nesouhlasí – 189 (33,9 %) z nich „rozhodně nesouhlasí“,

dalších 184 (33 %) „spíše nesouhlasí“. 109 (19,5 %) zaujalo neutrální stanovisko. 68 (12,2 %) studentů „spíše souhlasí“, jen 1,4 % (8) respondentů přednášky neabsolvuje kvůli znalostem ze střední školy, respektive vlastní iniciativy.

Odpověď	Četnost	V %
Rozhodně nesouhlasím	189	33,9
Spíše nesouhlasím	184	33
Nevím	109	19,5
Spíše souhlasím	68	12,2
Rozhodně souhlasím	8	1,4
Celkem	558	100

Tabulka 6: Učivo znám už ze střední školy/vlastní iniciativy (vlastní výzkum, 2022)

Pátá otázka se zaměřovala na to, jak probírané učivo na přednáškách koresponduje s obsahem závěrečné zkoušky. Téměř dvě pětiny studentů, konkrétně 38,4 % (214) s daným tvrzením nesouhlasí, dalších 22,2 % (124) se ovšem nerozhodlo ani pro jednu stranu. 20,4 % (114) respondentů se proti tomu jednoznačně ohradilo. Naopak 19 % (106) studentů souhlasí. Jen 2,5 % (14) však rozhodně souhlasí.

Odpověď	Četnost	V %
Rozhodně nesouhlasím	214	38,4
Spíše nesouhlasím	124	22,2
Nevím	114	20,4
Spíše souhlasím	92	16,5
Rozhodně souhlasím	14	2,5
Celkem	558	100

Tabulka 7: Přednášky nekorrespondují se závěrečným testem (vlastní výzkum, 2022)

V následující otázce nás zajímalo, zda studenti vynecháváním přednášek tento čas umí vyplnit smysluplněji, tedy samostudiem. Odpovědi tentokrát byly velmi vyrovnané. Více než čtvrtina studentů 25,3 % (141) s tímto tvrzením „spíše nesouhlasí“, dalších 24,6 % (137) odpovědělo, že neví. 22,9 % respondentů (128) spíše tento čas lépe dokáže využít. 18,1 % (101) naopak čas strávený na přednáškách vidí jako smysluplný. Necelých 10 %, konkrétně 9,1 % (51) rozhodně souhlasí, že během absence na přednáškách se na závěrečné zkoušky lépe připraví samostudiem.

Odpověď	Četnost	V %
Spíše nesouhlasím	141	25,3
Nevím	137	24,6
Spíše souhlasím	128	22,9
Rozhodně nesouhlasím	101	18,1
Rozhodně souhlasím	51	9,1
Celkem	558	100

Tabulka 8: Čas mimo přednášky lépe využiji samostudiem (vlastní výzkum, 2022)

Přesouváme se do druhé poloviny otázek této oblasti. Respondentů jsme se ptali, jak vnímají přednes přednášejících. Hned 41 % (229) z nich uvádí, že jejich projev spíše není matoucí 15,2 % (85) studentů přednes profesorů spíše vnímají jako matoucí a nežádoucí. Pro dalších 14,5 % (81) respondentů projev přednášejících rozhodně není jasný. Jen 2,9 % (16) jsou přednesem profesorů zcela zmateni.

Odpověď	Četnost	V %
Spíše nesouhlasím	229	41
Nevím	147	26,3
Spíše souhlasím	85	15,2
Rozhodně nesouhlasím	81	14,5
Rozhodně souhlasím	16	2,9
Celkem	558	100

Tabulka 9: Přednes přednášejících je matoucí (vlastní výzkum, 2022)

Osmá otázka se přímo týkala složení profesorského sboru. 56 % (315) studentů si nemyslí, že by byl neadekvátní, 20 % (112) z nich s tímto výrokem „rozhodně nesouhlasí“. Pouze 2,3 % (13) „rozhodně souhlasí“ s tvrzením, že je neadekvátní, dalších 13,6 % (76) s tím „spíše souhlasí“. 27,6 % (154) studentů se nestrání ani na jednu stranu.

Odpověď	Četnost	V %
Spíše nesouhlasím	203	36,4
Nevím	154	27,6
Rozhodně nesouhlasím	112	20,1
Spíše souhlasím	76	13,6
Rozhodně souhlasím	13	2,3
Celkem	558	100

Tabulka 10: Profesorský sbor je neadekvátní (vlastní výzkum, 2022)

U deváté otázky jsme zjišťovali vliv absencí ostatních spolužáků. Pro dvě třetiny respondentů 66,2 % (369) tato možnost s vlastní účastí na hodinách nesouvisí, 37,5 % (209) ji dokonce vyloučilo. 18,8 % (105) studentů připustilo, že k tomu někdy může docházet. Více než 15% studentů navštěvuje hodiny podle spolužáků, 12,4 % (69) zvolilo variantu „spíše souhlasím“. Pouze ale 2,7 % (15) se výhradně rozhoduje na základě dalších lidí.

Odpověď	Četnost	V %
Rozhodně nesouhlasím	209	37,5
Spíše nesouhlasím	160	28,7
Nevím	105	18,8
Spíše souhlasím	69	12,4
Rozhodně souhlasím	15	2,7
Celkem	558	100

Tabulka 11: Do školy nechodím kvůli ostatním (vlastní výzkum, 2022)

Dostáváme se k otázce číslo deset. Studentům jsme předložili tvrzení: „Obávám se, že před ostatními budu muset sdělovat svůj názor.“ Více než polovina studentů s tímto aspektem nemá problém, 22,2 % (124) z nich s tím rozhodně nesouhlasí, dalších 29,6 % (165) respondentů „spíše nesouhlasí“. 19,4 % studentů (108) přiznává, že to může být důvod absence, dalších 9,9 % (55) „rozhodně souhlasí“.

Odpověď	Četnost	V %
Spíše nesouhlasím	165	29,6
Rozhodně nesouhlasím	124	22,2
Spíše souhlasím	108	19,4
Nevím	106	19
Rozhodně souhlasím	55	9,9
Celkem	558	100

Tabulka 12: Obavy mluvení před ostatními (vlastní výzkum, 2022)

Tato otázka se přímo zabývá absencí během distanční výuky. Studentů jsme se zeptali, jaký vliv na neúčast „na Teamsech“ má výpočetní technika, respektive připojení na internet. Neúplné dvě třetiny dotazovaných 58,6 % (327) uvedly, že tento aspekt na jejich nepřítomnost neměl žádný vliv, přímo 22,8 % (127) tuto variantu vyloučilo. 35,8 % (200) s uvedeným tvrzením „spíše nesouhlasili“. Více než pětina studentů při absencích měla s technikou problémy, 3,2 % to znemožňovalo přístup do výuky.



Odpověď	Četnost	V %
Spíše nesouhlasím	200	35,8
Rozhodně nesouhlasím	127	22,8
Nevím	114	20,4
Spíše souhlasím	99	17,7
Rozhodně souhlasím	18	3,2
Celkem	558	100

Tabulka 13: Během distanční výuky mám problém s technikou (vlastní výzkum, 2022)

V otázce číslo 12 jsme se zaměřovali na vliv vyučovacích hodin v brzkých hodinách. Pro více než polovinu studentů 54,3 % (303) tento aspekt nemá na přítomnost na přednáškách a seminářích žádný vliv, 24,9 % (139) tuto možnost zcela vylučuje, dalších 29,4 % (164) s výše uvedeným tvrzením „spíše nesouhlasí“. Pouze 5 % (28) respondentů na hodinách absentuje vinou brzkých hodin, pro 19,2 % (107) z nich to může být důvod absence. 21,5 % (120) na tuto otázku nemá vymezený názor.

Odpověď	Četnost	V %
Spíše nesouhlasím	164	29,4
Rozhodně nesouhlasím	139	24,9
Nevím	120	21,5
Spíše souhlasím	107	19,2
Rozhodně souhlasím	28	5
Celkem	558	100

Tabulka 14: Hodiny jsou příliš brzy (v (vlastní výzkum, 2022)

### 5.3 Důsledky absence ve výuce

Druhou oblastí výzkumů se staly „Důsledky absence vysokoškolských studentů ve výuce“. Tato oblast tvořila osm uzavřených otázek.

Na začátek jsme zjišťovali, jak absence na hodinách ovlivňuje jejich propojení se spolužáky. Téměř 60 % (320) studentů uvedlo, že jejich neúčast ve škole neovlivňuje navázání kontaktu se spolužáky či získávání materiálů z hodin. Pouze 23 studentů (4,1 %) naopak má rozhodně pocit, že je neúčast v hodinách směrem ke spolužákům negativně ovlivní. Dalších 102 respondentů (28,3 %) s tímto tvrzením spíše souhlasí.

Odpověď	Četnost	V %
Spíše nesouhlasím	163	29,2
Rozhodně nesouhlasím	157	28,1
Nevím	113	20,3
Spíše souhlasím	102	18,3
Rozhodně souhlasím	23	4,1
Celkem	558	100

Tabulka 15: Problém navázání kontaktu se spolužáky (vlastní výzkum, 2022)

Při následující otázce jsme zjišťovali, jaký vliv má absence na hodinách na získávání zápisek k závěrečným zkouškám. Žádná z odpovědí přitom nebyla vyhraněná na jednu stranu. Nejvíce studentů, konkrétně 153 (27,4 %), označilo „spíše nesouhlasím,“ druhou nejčastější odpovědí se stalo „spíše souhlasím“ se 125 studenty. (22,4 %) Na opačném pólu jsou respondenti, kteří „rozhodně souhlasí“. Je jich 43 (7,7 %).

Odpověď	Četnost	V %
Spíše nesouhlasím	153	27,4
Spíše souhlasím	125	22,4
Nevím	124	22,2
Rozhodně nesouhlasím	113	20,3
Rozhodně souhlasím	43	7,7
Celkem	558	100

Tabulka 16: Nemám potřebné zápisky na zkoušky (vlastní výzkum, 2022)

Při třetí otázce v této oblasti jsme zjišťovali pravdivost následujícího tvrzení: „Vinou absence na hodinách pociťuji despekt a nedostatečnou empatii profesorů při zkouškách.“ Více než 50 % studentů (285) reagovalo negativní odpovědí, dalších 28,5 % (159) z nich zůstalo uprostřed. Zbývajících 20,5 % (114) s tímto tvrzením souhlasilo, přičemž jen 3,8 % (21) respondentů souhlasilo „rozhodně“.

Odpověď	Četnost	V %
Spíše nesouhlasím	167	29,9
Spíše souhlasím	159	28,5
Nevím	118	21,1
Rozhodně nesouhlasím	93	16,7
Rozhodně souhlasím	21	3,8
Celkem	558	100

Tabulka 17: Od profesorů pociťuji despekt (vlastní výzkum, 2022)

Další otázka se týká úměry absence a zisku informací, které mohou dopomoci k lepší známce při zkoušce. 161 respondentů (28,9 %) spíše nesouhlasí, že absence ve vyučování při tom sehraje nějaký vliv, dalších 145 studentů (26 %) naopak s tímto tvrzením spíše souhlasí.

Odpověď	Četnost	V %
Spíše nesouhlasím	161	28,9
Spíše souhlasím	145	26
Nevím	140	25,1
Rozhodně nesouhlasím	81	14,5
Rozhodně souhlasím	31	5,6
Celkem	558	100

Tabulka 18: Nedostanu se k informacím zajišťující lepší známku (vlastní výzkum, 2022)  
Pátá otázka této oblasti se zabírala smysluplností trávení času na hodinách. Celkem 254 studentů (45,5 %) navzdory absencím ve vyučování nemá problém adekvátně pochopit probíranou látku, při učení na zkoušky se těžko v ní orientuje. 181 respondentů naopak odpovědělo, že vinou absence s tím má potíže.

Odpověď	Četnost	V %
Spíše nesouhlasím	187	33,5
Spíše souhlasím	138	24,7
Nevím	123	22
Rozhodně nesouhlasím	67	12
Rozhodně souhlasím	43	7,7
Celkem	558	100

Tabulka 19: Učivo nedokážu ideálně pochopit (vlastní výzkum, 2022)

Studentů jsme se dále ptali, zda absencemi postupně neztrácí návaznost na učivo. 159 (28,5 %) z nich s tím spíše nesouhlasilo, dalších 147 (26,3 %) uvedlo, že je to spíše pravda. Rozhodně souhlasilo pouze 44 respondentů (7,9 %), rozhodně nesouhlasilo 78 (14 %).

Odpověď	Četnost	V %
Spíše nesouhlasím	159	28,5
Spíše souhlasím	147	26,3
Nevím	130	23,3
Rozhodně nesouhlasím	78	14
Rozhodně souhlasím	44	7,9
Celkem	558	100

Tabulka 20: Postupně ztrácím pojem v probírané látce (vlastní výzkum, 2022)

Předposlední otázka této oblasti se zaměřila na spojitost absence a znemožněním přístupu ke zkoušce. Hned 346 studentů (62 %) nesouhlasilo, že by kvůli velké neúčasti na hodinách nebylo puštěno ke zkoušce, 208 (37,3 %) z nich se s tím nesetkalo vůbec. Naopak 87 studentů (15,6 %) vyjádřilo opačný názor, tedy že vysoká absence někdy byla důvodem nepuštění ke zkoušce.

Odpověď	Četnost	V %
Rozhodně nesouhlasím	208	37,3
Spíše nesouhlasím	138	24,7
Nevím	125	22,4
Rozhodně souhlasím	59	10,6
Spíše souhlasím	28	5
Celkem	558	100

Tabulka 21: Profesori mě nepustili ke zkoušce (vlastní výzkum, 2022)

Na závěr této oblasti jsme zjišťovali, jak absentující studenty vidí okolí ve škole. 156 respondentů (28 %) nedokázalo usoudit, zda je spolužáci a vyučující považují za nespolehlivé. Dalších 294 studentů (52,7 %) tuto variantu poté odmítlo, hned 154 (27,6 %) z nich s ní rozhodně nesouhlasilo. Dohromady jen 108 respondentů (19,3 %) tvrdí, že pro spolužáky a vyučující jsou nespolehliví.

Odpověď	Četnost	V %
Nevím	156	28
Rozhodně nesouhlasím	154	27,6
Spíše nesouhlasím	140	25,1
Spíše souhlasím	76	13,6
Rozhodně souhlasím	32	5,7
Celkem	558	100

Tabulka 22: Spolužáci a profesori mě mají za nespolehlivého (vlastní výzkum, 2022)

## 5.4 Účast ve výuce

Nyní se dostáváme ke třetí oblasti našich otázek, která zjišťuje četnost absencí studentů. U prvního dotazu jsme se pozastavili nad pravidelnou návštěvností seminářů i přednášek. 302 studentů (64,1 %) uvedlo, že je navštěvuje poctivě, i když 173 z nich (31 %) zaškrtnulo kolonku „spíše souhlasím“. 86 respondentů (15,4 %) na hodiny nechodí pravidelně, dalších 102 (18,3 %) je „spíše“ poctivě nenavštěvuje.

Odpověď	Četnost	V %
Spíše souhlasím	173	31
Rozhodně souhlasím	129	23,1
Spíše nesouhlasím	102	18,3
Rozhodně nesouhlasím	86	15,4
Nevím	68	12,2
Celkem	558	100

Tabulka 23: Navštěvuji všechny semináře i přednášky (vlastní výzkum, 2022)

Vzápětí nás zajímalo, jaká je pravda, že studenti chodí pouze na první přednášku a poté pouze už jen všechny zbývající semináře. 317 respondentů (56,8 %) s daným výrokiem nesouhlasilo, hned 152 z nich (27,2 %) tuto variantu zcela vyloučilo. Jen 62 (11,1 %) pravidelně navštěvuje všechny semináře s první informativní přednáškou.

Odpověď	Četnost	V %
Spíše nesouhlasím	165	29,6
Rozhodně nesouhlasím	152	27,2
Spíše souhlasím	121	21,7
Rozhodně souhlasím	62	11,1
Nevím	58	10,4
Celkem	558	100

Tabulka 24: Chodím na 1. přednášku a všechny semináře (vlastní výzkum, 2022)

Při další otázce jsme zjišťovali, zda se studenti účastní pouze přednášek, které jsou pro ně zajímavé, a poté všech seminářů. Polovina respondentů, konkrétně 189 (51,8 %) s tímto tvrzením nesouhlasila. 51 studentů (9,1 %) naopak toto tvrzení zcela potvrdilo, dalších 124 (22,2 %) spíše souhlasilo.

Odpověď	Četnost	V %
Spíše nesouhlasím	170	30,5
Spíše souhlasím	124	22,2
Rozhodně nesouhlasím	119	21,3
Nevím	94	16,8
Rozhodně souhlasím	51	9,1
Celkem	558	100

Tabulka 25: Chodím na zajímavé přednášky a všechny semináře (vlastní výzkum, 2022)

U respondentů jsme následně zjišťovali, zda absolvují školní vyučování, i když nemusí. Pouze 29 studentů (5,2 %) rezolutně uvedlo, že vůbec nenavštěvuje přednášky a chodí pouze na povinné semináře, dalších 94 z nich (16,8 %) s daným stanoviskem spíše souhlasí. Téměř 60 % respondentů (334) s tímto tvrzením naopak „spíše“ nebo „rozhodně nesouhlasí.

Odpověď	Četnost	V %
Rozhodně nesouhlasím	208	37,3
Spíše nesouhlasím	126	22,6
Nevím	101	18,1
Spíše souhlasím	94	16,8
Rozhodně souhlasím	29	5,2
Celkem	558	100

Tabulka 26: Chodím pouze na povinné semináře (vlastní výzkum, 2022)

U otázky číslo 30 jsme se ptali ryze na semináře. 39 studentů (7 %) připustilo, že pravidelně vynechává jeden seminář, 194 z nich (34,8 %) s tímto tvrzením naopak zcela nesouhlasilo, dalších 144 respondentů (25,8 %) „spíše nesouhlasilo.“

Odpověď	Četnost	V %
Rozhodně nesouhlasím	194	34,8
Spíše nesouhlasím	144	25,8
Nevím	104	18,6
Spíše souhlasím	77	13,8
Rozhodně souhlasím	39	7
Celkem	558	100

Tabulka 27: Pravidelně vynechávám jeden seminář (vlastní výzkum, 2022)

Dále jsme se ptali, jak je pravdivé následující tvrzení: „Semináře navštěvuji pouze tak, aby mi vyšla povinná účast na hodinách. Vše ale mám důkladně vypočítané. Přednášky neabsolvuji vůbec.“ Celkem 375 studentů (67,2 %) s tím nesouhlasilo, přičemž 216 (38,7 %) dokonce „rozhodně nesouhlasilo.“ 89 respondentů (15,9 %) naopak uznalo, že tuto možnost tak využívá.“

Odpověď	Četnost	V %
Rozhodně nesouhlasím	216	38,7
Spíše nesouhlasím	159	28,5
Nevím	94	16,8
Spíše souhlasím	65	11,6
Rozhodně souhlasím	24	4,3
Celkem	558	100

Tabulka 28: Absenci mám důkladně vypočítanou (vlastní výzkum, 2022)

V otázce 32 jsme se studentů tázali na potenciální nutnost vykonat náhradní práci či úkol za převýšení povolené absence. Téměř polovina studentů, konkrétně 275 (49,3 %) tuto možnost zcela vyloučila, dalších 121 (21,7 %) s tvrzením „spíše nesouhlasila“. Pouze 13 (2,3 %) z celkově 558 dotazovaných připustilo, že překročenou absenci na hodinách skutečně musí nahradit další prací, aby vůbec bylo připuštěno k semestrálním zkouškám. Necelé pětina dotazovaných (105 studentů) se nepřiklonila ani na jednu stranu.

Odpověď	Četnost	V %
Rozhodně nesouhlasím	275	49,3
Spíše nesouhlasím	121	21,7
Nevím	105	18,8
Spíše souhlasím	44	7,9
Rozhodně souhlasím	13	2,3
Celkem	558	100

Tabulka 29: Absenci často nahrazuji náhradním úkolem (vlastní výzkum, 2022)

V následujícím dotazu jsme se zaměřili pouze na účast na přednáškách. 31 studentů (5,6 %) potvrdilo, že se zúčastní přibližně poloviny přednášek, dalších 92 (16,5 %) to má podobně. 332 respondentů (59,5 %) naopak tuto myšlenku vyvrátilo, 170 z nich uvedlo, že se poloviny přednášek rozhodně neúčastní.

Odpověď	Četnost	V %
Rozhodně nesouhlasím	170	30,5
Spíše nesouhlasím	162	29
Nevím	103	18,5
Spíše souhlasím	92	16,5
Rozhodně souhlasím	31	5,6
Celkem	558	100

Tabulka 30: Absolvuji přibližně polovinu přednášek (vlastní výzkum, 2022)

## 5.5 Chování studentů během distanční výuky

Zastavíme se však i u období, kdy studenti do školy nemohli chodit prezenčně, nýbrž museli studovat distančně.

Nejprve jsme se dotazovali na dodatečné přehrávání přednášek, přičemž odpovědi byly velmi vyrovnané. Celkově 243 studentů (43,8 %) přiznalo, že se na hodiny zpětně nedívalo, přičemž 95 z nich (17 %) uvedlo „rozhodně nesouhlasím“. Opačně reagovalo 221 respondentů (39,6 %), 102 z nich (18,3 %) přednášky „rozhodně“ sledovalo.

Odpověď	Četnost	V %
Spíše nesouhlasím	144	25,8
Spíše souhlasím	119	21,3
Rozhodně souhlasím	102	18,3
Nevím	98	17,6
Rozhodně nesouhlasím	95	17
Celkem	558	100

Tabulka 31: Zpětné pouštění přednášek (vlastní výzkum, 20222)

U zpětného přehrávání přednášek ještě zůstaneme. 280 studentů (50,2 %) uvedlo, že tyto přednášky si původně chtělo pustit zpětně, nakonec se však k nim vůbec nedostalo. Opačně reagovalo 152 studentů (27,3 %), jen 35 z nich (6,3 %) však zaškrtnulo „rozhodně souhlasím.“

Odpověď	Četnost	V %
Spíše nesouhlasím	178	31,9
Nevím	126	22,6
Spíše souhlasím	117	21
Rozhodně nesouhlasím	102	18,3
Rozhodně souhlasím	35	6,3
Celkem	558	100

Tabulka 32: Přednášky jsem si nakonec zpětně nepustil (vlastní výzkum, 2022)

Také další otázka se dotýkala tématu distančního vzdělávání a zpětného pouštění přednášek. Na rozdíl od předchozí otázky jsme se zaměřovali na časovou náročnost těch hodin. Odpovědi se od sebe příliš nelišily. Studenti s podobnou četností nejčastěji odpovídali, že ačkoliv původně měli v plánu si přednášky pustit, tak se tak nepříhodilo. Jednalo se o 173 respondentů (31 %). Nejméně odpovědi znovu měli studenti, kteří si tyto přednášky rozhodně pustili, konkrétně 38 (6,8 %).



Odpověď	Četnost	V %
Spíše nesouhlasím	173	31
Nevím	121	21,7
Rozhodně nesouhlasím	119	21,3
Spíše souhlasím	107	19,2
Rozhodně souhlasím	38	6,8
Celkem	558	100

Tabulka 33: Přednášky byly nakonec příliš časově obsáhlé (vlastní výzkum, 2022)  
 Během distanční výuky bylo možné kombinovat více věcí najednou. Jen ale 26 studentů (4,7 %) přiznalo, že kombinovalo práci a školu, přičemž hodinám tolik nevěnovalo pozornost. Dalších 91 (16,3 %) s tímto tvrzením „spíše souhlasilo“. Pro téměř 60 % respondentů (327) naopak tato možnost nepřicházela v úvahu. 114 studentů (20,4 %) se nepřiklonilo ani na jednu stranu.

Odpověď	Četnost	V %
Spíše nesouhlasím	168	30,1
Rozhodně nesouhlasím	159	28,5
Nevím	114	20,4
Spíše souhlasím	91	16,3
Rozhodně souhlasím	26	4,7
Celkem	558	100

Tabulka 34: Výuku jsem měl(a) puštěnou během práce (vlastní výzkum, 2022)

Navážeme na předchozí otázku, která nesměruje přímo k pracovním povinnostem, respektive brigádám. 230 studentů (41,2 %) uvedlo, že se během distanční výuky věnovalo dalším činnostem, 62 z nich (11,1 %) navíc odpovědělo „rozhodně“. Dalších 213 respondentů (38,2 %) reagovalo zcela opačně.

Odpověď	Četnost	V %
Spíše souhlasím	168	30,1
Spíše nesouhlasím	154	27,6
Nevím	115	20,6
Rozhodně souhlasím	62	11,1
Rozhodně nesouhlasím	59	10,6
Celkem	558	100

Tabulka 35: Během hodin jsem vykonával(a) další činnosti (vlastní výzkum, 2022)

Předposlední otázku této oblasti jsme zaměřili na pozornost studentů v průběhu distančního vzdělávání. 193 studentů (34,6 %) uvedlo, že ne vždy se hodinám věnovalo naplno, dalších 81 z nich (14,5 %) se jim dokonce naplno nevěnovalo. 131 respondentů (23,5 %) se seminářům a přednáškám zpravidla věnovalo naplno, jen 23 z nich (4,1 %) se jim vždy věnovalo naplno. Přibližně čtvrtina studentů, konkrétně 130 (23,3 %) se výuce přiměřeně.

Odpověď	Četnost	V %
Spíše nesouhlasím	193	34,6
Spíše souhlasím	131	23,5
Nevím	130	23,3
Rozhodně nesouhlasím	81	14,5
Rozhodně souhlasím	23	4,1
Celkem	558	100

Tabulka 36: Naplno jsem se věnoval(a) distanční výuce (vlastní výzkum, 2022)

Došlo také na srovnání s prezenční výukou. 173 respondentů (31 %) uvedlo, že se na distanční výuce spíše chovalo podobně jako na tradiční, dalších 63 (11,3 %) se dokonce chovalo stejně, tedy chvíli věnovalo pozornost výuce, chvíli nikoliv. Dohromady 195 studentů (34,0 %) se naopak projevovalo odlišně.

Odpověď	Četnost	V %
Spíše souhlasím	173	31
Spíše nesouhlasím	128	22,9
Nevím	127	22,8
Rozhodně nesouhlasím	67	12
Rozhodně souhlasím	63	11,3
Celkem	558	100

Tabulka 37: Chování na prezenční x distanční výuce (vlastní výzkum, 2022)

## 5.6 Motivace studentů ve výuce

V závěrečné oblasti jsme se zaměřovali na to, co by studenty motivovalo k vyšší účasti ve výuce. V první otázce jsme se ptali na jejich obavu mluvit před spolužáky. Téměř třetina respondentů, 177 (31,7 %) reagovala nestranně. 209 studentů (37,5 %) uvedlo, že by je větší angažovanost spolužáků do hodin na účasti ve vyučování nemotivovala. Dalších 172 (30,6 %) tento důvod uvedlo jako relevantní.

Odpověď	Četnost	V %
Nevím	177	31,7
Spíše nesouhlasím	126	22,6
Spíše souhlasím	115	20,6
Rozhodně nesouhlasím	83	14,9
Rozhodně souhlasím	57	10,2
Celkem	558	100

Tabulka 38: Motivovala by mě větší angažovanost spolužáků (vlastní výzkum, 2022)

Při další otázce jsme se respondentů tázali, zda by na hodiny chodili častěji, kdyby za jednotlivé absence museli zpracovávat speciální úkoly. 146 studentů (26,2 %) se proti tomuto tvrzení výrazně ohradilo, dalších 145 (26 %) s ním spíše nesouhlasilo. Jen 53 respondentů (9,5 %) uvedlo, že by je to určitě donutilo více chodit na hodiny, dalších 91 (16,3 %) by to spíše takto praktikovalo.

Odpověď	Četnost	V %
Rozhodně nesouhlasím	146	26,2
Spíše nesouhlasím	145	26
Nevím	123	22
Spíše souhlasím	91	16,3
Rozhodně souhlasím	53	9,5
Celkem	558	100

Tabulka 39: Motivovaly by mě úkoly za absence (vlastní výzkum, 2022)

Dále jsme zjišťovali úměru mezi absencí na hodině a prospěchem u zkoušek. 150 studentů (26,9 %) uvedlo, že by na hodiny chodilo častěji, kdyby vinou absencí mělo zhoršený prospěch, přičemž 68 z nich (12,2 %) řeklo, že rozhodně. Na více než polovinu respondentů, konkrétně 283 (50,7 %), by to nemělo vliv, na 142 z nich (25,4 %) rozhodně ne.

Odpověď	Četnost	V %
Rozhodně nesouhlasím	142	25,4
Spíše nesouhlasím	141	25,3
Nevím	125	22,4
Spíše souhlasím	82	14,7
Rozhodně souhlasím	68	12,2
Celkem	558	100

Tabulka 40: Motivoval by mě zhoršený prospěch u zkoušek (vlastní výzkum, 2022)

Změn v přemýšlení studentů jsme se dočkali u následující otázky. 132 studentů (23,7 %) uvedlo, že by na hodinách rozhodně pravidelně přivítalo odborníky z praxe, dalších 138 (24,7 %) s účastí expertů spíše souhlasilo. Dohromady to téměř činí polovinu všech odpovídajících, tedy 270 (48,4 %). Jen 51 studentů (9,1 %) by tyto pravidelné účasti k vyšší účasti nemotivovaly, dalších 125 z nich (22,4 %) by to spíše neovlivnilo.

Odpověď	Četnost	V %
Spíše souhlasím	138	24,7
Rozhodně souhlasím	132	23,7
Spíše nesouhlasím	125	22,4
Nevím	112	20,1
Rozhodně nesouhlasím	51	9,1
Celkem	558	100

Tabulka 41: Motivovala by mě účast odborníků na hodinách (vlastní výzkum, 2022)

Dále jsme se zajímali, jaký vliv na absenci na hodinách mají roztržité časy. Studenti se v tomto případě zcela neshodli. Nejvíce z nich, 149 (26,7 %) by sjednocení hodin do bloků k vyšší účasti ve výuce spíše nemotivovalo, dalších 78 (14 %) rozhodně ne. Dohromady 194 respondentů (34,8 %) uvedlo, že by díky tomu častěji chodilo na hodiny, 107 z nich (109,2 %) by tak učinilo rozhodně.

Odpověď	Četnost	V %
Spíše nesouhlasím	149	26,7
Nevím	137	24,6
Rozhodně souhlasím	107	19,2
Spíše souhlasím	87	15,6
Rozhodně nesouhlasím	78	14
Celkem	558	100

Tabulka 42: Motivovaly by mě hodiny blíže u sebe (vlastní výzkum, 2022)

Součástí vysokoškolských hodin bývá přednes seminárních prací. 172 respondentů (30,8 %) nebylo schopno uvést, zda by jejich účast ve výuce zvýšila minimum těchto přednesů. 147 studentů (26,3 %) přiznalo, že to na absenci spíše nemá vliv, dalších 112 (20,1 %) by tuto možnost spíše uvítalo. 81 respondentů (14,5 %) by rozhodně bylo rádo, kdyby se přednášky na hodinách minimalizovaly, 46 (8,2 %) by to naopak rozhodně neovlivnilo.

Odpověď	Četnost	V %
Nevím	172	30,8
Spíše nesouhlasím	147	26,3
Spíše souhlasím	112	20,1
Rozhodně souhlasím	81	14,5
Rozhodně nesouhlasím	46	8,2
Celkem	558	100

Tabulka 43: Motivoval by mě méně častější přednes prezentací (vlastní výzkum, 2022)  
 Poslední uzavřená otázka se zabývala přístupem profesorů k vyučování. Dohromady 269 studentů (48,2 %) přiznalo, že by je na vyšší účasti ve výuce motivovalo větší nadšení vyučujících, hned 136 z nich (24,4 %) dokonce s touto variantou rozhodně souhlasilo. 128 respondentů (22,9 %) v odpovědích zůstalo neutrální, dalších 161 (28,9 %) se nadšením profesorů ve výuce nenechává ovlivnit. Jen 39 z nich (7 %) však odpovědělo „rozhodně ne“.

Odpověď	Četnost	V %
Rozhodně souhlasím	136	24,4
Spíše souhlasím	133	23,8
Nevím	128	22,9
Spíše nesouhlasím	122	21,9
Rozhodně nesouhlasím	39	7
Celkem	558	100

Tabulka 44: Motivovalo by mě větší nadšení učitelů (vlastní výzkum, 2022)

## 5.7 Motivace studentů – volné odpovědi

Kromě 47 uzavřených otázek jsme 1 otázku nechali otevřenou. V ní jsme se věnovali jednotlivým odpovědím studentům, kteří měli možnost vyjádřit, co by je nejvíce motivovalo ve vysokoškolské výuce.

K absencím na vysokých školách se celkově mohlo vyjádřit všech 558 respondentů. Odpovědi byly velmi různorodé. Respondenti si nejčastěji stěžovali na přístup profesorů ke studentům a hodinám, tato odpověď se objevila hned 46krát. „Motivovalo by mě, kdyby se někteří vyučující nechovali tak povýšeně a nedělali docházku na nepovinných přednáškách. Pak se tam člověku už vůbec nechce,“ zněla odpověď jednoho ze studentů.

Respondenty by k účastem na hodinách na vysoké škole přiměla aktivita spolužáků a jejich vyšší účast na hodinách, tuto odpověď zaznačili 28krát. „Uvítala bych vyšší účast spolužáků

– aby nebylo trapné ticho a učitel se mohl dotazovat i ostatních studentů,“ reagovala jedna ze studentek.

Studenty by na hodinách rovněž motivovala pravidelná účast odborníků z praxe, kapacit z oborů a externistů. Tato odpověď zazněla 27krát. „Motivovala by mě výuka vedená odborníkem z praxe, který by byl zapálen pro danou problematiku a nebál se zapojit studenty do výuky,“ přiblížil další z respondentů.

Přístup učitelů nebo účast odborníků doplňuje žádost o zábavnější až živější formu výuky. Tato odpověď se uchytila 26krát. „Profesoři by možná měli zvážit nový způsob výuky, více zábavný a interaktivní. Člověk si pak učivo zapamatuje mnohem lépe a v paměti utkví mnohem déle,“ domnívá se další z respondentů.

Vyučujících se týkala také pátá nejčastější odpověď, a to sice jejich větší nadšení během výuky. Studenti takto odpověděli 23krát. „Profesoři by k výuce neměli přistupovat jako k práci, kterou musí odučit. Neměli by být pouze jako stroj, co monotónně odříká samou básničku, rok co rok dokola,“ chybí anonymnímu respondentovi větší zápal do výuky.

Studenti by na vysokoškolských hodinách rovněž ocenili praktičtější způsob výuky propojený s názornými ukázkami. (22krát) „Chtělo by to více praktických úkolů, na kterých bychom si danou problematiku osvojili namísto poslouchání teorie a zpracovávání textových seminárních prací,“ míní jeden z nich.

Jak je výše uvedeno, studenti by ocenili odborníky z praxe a praktičtější způsob výuky. Respondenti by ale uvítali také konkrétní ukázky z praxe. (19krát) „Přínosem by bylo, kdyby hodiny byly obohaceny konkrétními příklady z praxe,“ přál by si další ze studentů.

Část respondentů by si za účast na hodinách představovala plusové body k závěrečným testům. Konkrétně jich bylo 14. „Motivovalo by mě, kdybychom za účast dostali nějaké body ke zkoušce,“ přiznal student.

Někteří studenti mají problém se sestaveným rozvrhem – podle převážné většiny těchto respondentů jsou hodiny roztržštěné do celého dne. (12krát) „Nesouhlasím s nekonečnými pauzami během dne – rozvrh by klidně šel sestavit do tří dnů. Na místo toho nám na pátek dají dvě hodiny nepodstatného předmětu,“ nařiká respondent.

Další studenti by na hodinách celkově uvítali zajímavější témata. „Mám pocit, že některé předměty jsou úplně zbytečné, a proto mě vůbec nebaví a nezajímají,“ trápí jednoho ze studentů.

Motivace studentů	Počet odpovědí
Přístup profesorů ke studentům	46
Aktivita spolužáků a jejich vyšší účast na hodinách	28
Pravidelná účast odborníků z praxe, kapacit z oborů a externistů na přednáškách	27
Zábavnější až živější forma výuky a přednesu	26
Nadšenější výklad profesorů, aby nebyli monotónní	23
Praktičtější způsob vyučování propojený s názornými ukázkami –	22
Vyprávění zážitků z praxe, sdělování poznatků a příkladů -	19
. Plusové body ke zkoušce za účast na přednáškách	14
Lépe poskládaný rozvrh, neroztažený do celého dne –	12
Zajímavější témata	10

Tabulka 45: Motivace studentů ve výuce, nejčastější odpovědi (vlastní výzkum, 2022)

## 6 INTERPRETACE DAT

Po analýze dat se nyní dostáváme k šesté kapitole – interpretaci dat. V této části odpovíme na výzkumné otázky diplomové práce, které jsme uvedli v úvodu praktické části. V hlavní výzkumné otázce jsme zjišťovali příčiny absence vysokoškolských studentů ve výuce. Následující čtyři dílčí výzkumné otázky se zabývaly důsledky absence vysokoškolských studentů ve výuce, účasti vysokoškolských studentů ve výuce, chováním studentů v průběhu distanční výuky a motivací k účasti vysokoškolských studentů ve výuce.

### **VO1: Jaké jsou příčiny absence VŠ studentů ve výuce?**

Nejprve se zaměříme na příčiny absence vysokoškolských studentů ve výuce, této problematice jsme se věnovali v otázkách 6 až 17.

Nejčastěji uváděnou příčinou absencí je stereotypní až únavný průběh přednášek, tuto variantu zaznačila více než třetina studentů, konkrétně 36,8 % z nich, přičemž 33,2 % spíše souhlasila, dalších 3,2 % rozhodně souhlasila.

Druhou nejčastější příčinou neúčasti na přednáškách je podle odpovědi respondentů smysluplnější možnost využít tohoto času. Místo trávení času na těchto hodinách radši 32 % studentů využije dané chvíle samostudiem.

Studenti během vysokoškolských hodin zároveň mají obavy před ostatními veřejně prezentovat vlastní názor. Na tomto bodě se shodla 28,4 % respondentů.

Dalšími důvody absencí studentů jsou brzy stanovené vyučovací hodiny (24,2 %), možnost získat chybějící učivo od spolužáků (23,5 %), v průběhu distanční výuky problémy s technikou (20,9 %), brigáda a pracovní povinnosti (20,6 %), nekorespondující učivo na hodinách se závěrečným testem (19 %), matoucí přednes profesorů (18,1 %), složení profesorského sboru (15,9 %), neúčast ostatních spolužáků na hodinách (15,1 %) a ovládnutí učiva ze střední školy, respektive díky samostudiu. (13,6 %)

### **VO2: Jaké jsou důsledky absence VŠ studentů ve výuce?**

Při druhé výzkumné otázce jsme se zabývali důsledky absencí vysokoškolských studentů v této, a to v otázkách 18 až 25.

Absence na hodinách se u nejvíce projevuje tím, že vinou neúčasti ve škole postupně ztrácí pojem a návaznost na učivo, pro tuto variantu se vyslovilo 34,2 % respondentů.

Není to však pouze o návaznosti studia. Absence rovněž způsobují, že studenti ideálně



nedokážou pochopit učivo, kvůli tomu mají poté problémy se učit na závěrečné zkoušky nebo testy. Danou možnost přiznalo 32,4 % respondentů.

Pokud studenti splní všechny předem stanovené náležitosti a dostanou se ke zkouškám, tak vinou absencí na seminářích a přednáškách pocítují despekt profesorů. Jako třetí nejčastější možnost to zvolilo 32,3 % studentů

Dalších 31,6 % respondentů připustilo, že vinou absence na hodinách nezískají potřebné informace, které by jim mohli být užitečné u závěrečné zkoušky, nebo díky nimž by obdrželi lepší známku.

Studenti za nejčastější zbývající důvody uvedli, že v případě neúčasti na hodinách mají problémy se získáváním zápisků (30,1 %) nebo navazováním kontaktů se spolužáky (22,4 %). 19,3 % uvedlo, že spolužáci je považují za nespolehlivé, jen 15,6 % respondentů mínilo, že vinou absencí se vůbec nemusí dostat k závěrečné zkoušce.

### **VO3: Jaká je účast VŠ studentů ve výuce?**

Při třetí výzkumné jsme zjišťovali účast vysokoškolských studentů ve výuce. V této oblasti jsme se studentů ptali v otázkách 26 až 33.

Více než polovina respondentů (54,1 %) do našeho dotazníkového šetření uvedla, že pravidelně navštěvuje nepovinné přednášky i všechny semináře. Téměř třetina studentů (32,8 %) se naopak účastní úvodní, zpravidla informativní přednášky, přičemž nevynechá jediný seminář. Máme však zde také respondenty (31,3 %), kteří kromě poctivé účasti na seminářích vyhledávají pouze zajímavé přednášky.

Studenti dále informovali o účasti na přibližně polovině přednášek (22,1 %), dalších 22 % respondentů sdělilo, že nevynechává ani jeden seminář, na přednášky se ovšem nedostavuje nikdy.

Profesoři na seminářích většinou povolují dvě až tři absence. 20,8 % studentů do dotazníku přiznalo minimálně jednu pravidelnou neúčast na těchto hodinách. Maximální možnost absencí (všechny přednášky a všechny povolené semináře) si vybere 15,9 respondentů. Z celého dotazníkového šetření 10,2 % studentů připustilo, že překročenou účast na seminářích musí nahrazovat speciálním úkolem, 2,3 % z nich uvedlo „rozhodně ano“.

**VO4: Jak se studenti chovali v průběhu distanční výuky?**

Čtvrtá předposlední výzkumná otázka se věnuje chování vysokoškolských studentů na hodinách distančního vzdělávání, této oblasti jsme věnovali v otázkách 34 až 40.

Distanční vzdělávání nabídlo některá specifika. Jedním z nich byla příležitost nahrávání kompletního průběhu seminářů, respektive přednášek. Téměř dvě pětiny studentů (39,6 %) připustily zpětné přehrávání výuky, přičemž 18,3 % z nich tento krok rozhodně provedlo. Dalších 27,3 % respondentů si tyto hodiny původně chtělo znovu pustit, nakonec se k tomu ale nedostali. 25,8 % studentů uvedlo, že se k seminářům zpětně nevrátilo kvůli časové náročnosti přednášek.

Profesoři během distanční výuky měli nad studenty mnohem menší přehled, zvláště pokud v průběhu hodin zůstaly vypnuté kamery. Částečně se to projevilo i na jednání studentů na hodinách. 41,2 % respondentů připustilo, že průběhu distanční výuky kromě školních záležitostí vykonávali i další činnosti, 21 % navíc přiznalo, že u výuky bylo na brigádě nebo v práci. Přes dvě pětiny studentů (42,3 %) se podle vyjádření v dotazníku chovalo stejně v distanční, jako při prezenční výuce.

**VO5: Co by VŠ studenty motivovalo na účasti ve výuce?**

Závěrečná výzkumná otázka se zabývala motivací studentů, konkrétně co by je přimělo více navštěvovat vysokoškolskou výuku. Tématu jsme se věnovali v otázkách 41 až 47.

Nejvíce studentů by na hodinách přivítalo pravidelnou účast odborníků, kteří jsou schopni vyprávět zážitky a zkušenosti z praxe, těchto studentů byla téměř polovina (48,4 %). Respondenti by si ve výuce rovněž přáli větší nadšení profesorů, i zde se jednalo o vysoký počet studentů. (48,2 %)

Motivace by ale přímo měly ovlivňovat samotné studenty. Více než třetina z nich (34,8 %) si přeje sjednocení hodin do bloků, aby během dne mezi jednotlivými předměty nebyly časté a dlouhé pauzy. Některé respondenty (30,8 %) by zároveň motivovalo, kdyby se do seminářů a přednášek zapojovali další studenti, a aby nemuseli mluvit sami.

Součástí vysokoškolské výuky jsou seminární práce a pravidelné prezentace, ne všichni jsou s touto aktivitou spokojeni, 28,3 % studentů by si přálo méně přednesů na hodinách. Nejmenší část respondentů (25,8 %) by v případě absencí na hodinách ovlivnilo speciální vypracování úkolů.

## 6.1 Doporučení pro praxi

Studenty podle výsledků dotazníkového zjištění trápí stereotypní až únavný průběh přednášek. Mohlo by být předmětem dalšího bádání, zda se jedná pouze o problematiku některých hodin, respektive vyučujících, nebo komplexní jev Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Pokud se jedná o univerzitní záležitost, tak pro efektivitu přednášek by bylo příhodné zavést některé novinky.

Přednáškové hodiny by například mohly být oživeny povinným rozdělením na dvě části. Budeme-li se držet jedné tradiční pětáctyřicetiminutové až padesátiminutové hodiny, polovina navrhované přednáškové části přibližně potrvá kolem pětadvaceti minut. Nejprve ji bude tvořit intenzivní monologická část člena profesorského sboru, který se studentům pokusí předat co nejvíce teoretických znalostí. Studenti si uvědomí, že se jedná o krátký časový úsek, kterému budou moci věnovat co nejvíce energie a pozornosti. Pokud jim cokoliv bude nejasného, pět minut po těchto uplynutých pětadvaceti minutách dostanou čas na dotazy. Zbývající část přednášky převezme odborník z praxe, jenž studujícím na dané téma či oblast předá zajímavé poznatky z praktického života, které se posluchači dozví právě díky této osobě. Trvá-li naplánovaná přednáška devadesát minut, poté se pětáctyřicet minut bude jednat o tradiční přednes vyučujícího a dalších pětáctyřicet minut zmíněného odborníka z praxe.

Odborníkem z praxe by se podařilo motivovat další část studentů – téměř polovina z nich uvedla, že by si na přednáškách přála mít právě osobu, která by dokázala uchopit výuku z této strany.

Externista z oboru by na přednáškách mohl působit i pravidelně, například každou druhou přednáškovou hodinu, hned po předchozí tradiční hodině člena profesorského sboru Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Externista by na škole působil polovinu semestru, právě po týdenních výměnách s pracovníkem UTB ve Zlíně.

Druhou variantou pestřejších přednáškových hodin je domluvení několika odborníků z oboru, kteří by v průběhu semestru zavítali na akademickou půdu. Studenti by před zahájením nového semestru vždy dostali seznam externistů, jejichž účast by si mohli zvolit, ti s nejvyšším počtem by poté rozšiřovali znalosti zdejších studentů.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala příčinami a důsledky vysokoškolských studentů ve výuce. Díky výsledkům z dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 558 studentů všech šesti fakult Univerzity Tomáše Bati, jsme zjistili, že studenti na vysokoškolských hodinách nejčastěji chybí vinou stereotypnosti přednášek. Dalšími hlavními příčinami absencí ve výuce je lepší využitelnost času (samostudium místo přednášek) a obava studentů veřejně prezentovat názor před svými spolužáky. Až na dalších místech se možná překvapivě objevují důvody brzkých začátků hodin nebo pracovního vytížení.

Studentům zdejší vysoké školy jsme zároveň pokládali otázky na motivaci ve škole, mohli jsme tak zjistit, co by je přimělo k vyšší účasti v univerzitních lavicích. Studenti by si nejvíce přáli odborníky z praxe, kteří by je na přednáškách pravidelně obohacovali svými praktickými zkušenostmi ze své oblasti. Respondenti by ve výuce dále uvítali větší nadšení profesorů v průběhu vyučovacích hodin.

Studentům jsme rovněž ponechali prostor vyjádřit se v závěrečné otevřené otázce, ve které sami měli možnost promluvit o potenciálně vyšší účasti na hodinách. Následně jsme sestavili žebříček deseti nejčastějších odpovědí. Respondenty podle tohoto žebříčku nejvíce demotivuje přístup profesorů ke studentům, který by měl být empatičtější. Studenti by rovněž ocenili zábavnější až živější formu výuky, s čímž je spojen bod týkající se praktičtějšího způsobu vyučování a názorných ukázek. Motivace se však týká také plusových bodů za účast na hodinách nebo lépe poskládaný rozvrh.

V této práci jsme se kromě příčin absencí a motivací ve výuce zaměřili také na důsledky absencí. Studenti vinou neúčasti ve škole postupně ztrácí návaznost na probíranou látku, kterou pak hůře dohání. Rovněž však nedokážou ideálně pochopit učivo a v přípravách na závěrečné zkoušky mají potíže se v problematice orientovat. Neúčast na přednáškách a seminářích zároveň způsobuje, že studenti pocítují despekt od profesorského sboru.

Zabývali jsme se také účastí vysokoškolských studentů ve výuce. Více než polovina zmínila, že pravidelně chodí na všechny semináře i nepovinné přednášky. Třetina studentů informovala o účasti na úvodní informativní přednášce, přičemž na seminářích nechybí ani jednou. Další část uvedla, že kromě pravidelné účasti na seminářích vyhledává přednášky, které pro ně jsou obohacující.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-08-9.
- [2] CIKLOVÁ, Kateřina. *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence*. 2. vydání. Ostrava: EconomPress, 2016. ISBN 978-80-905065-9-6.
- [3] ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.
- [4] ČAPEK, Robert, NAVAROVÁ, Sylvie a ŽENATOVÁ, Zdenka. *Žák v krizové situaci*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-294-3.
- [5] JANIŠ, Kamil. *Obecná didaktika - vybraná témata*. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-047-4.
- [6] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- [7] KERR, Clark. *The Uses of the University*. Fifth Edition. Massachusetts: Harvard University Press, 2001. ISBN 9780674005327.
- [8] KLAŠNJA-MILIČEVIČ, Aleksandra, VESIN, Boban, IVANOVIČ, Mirjana, BUDIMAC, Zoran a C. JAHN, Lakhimi *E-Learning Systems: Intelligent Techniques for Personalization*. Springer, 2017. ISBN 978-3319822846.
- [9] KLEMENT, Milan a Jiří DOSTÁL. *Teorie, východiska, principy a rozvoj distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 9788024453538.
- [10] KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, ISBN 978-80-247-3710-2.
- [11] KOPECKÝ, Kamil. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc: Hanex, 2006. Vzdělávání a informace. ISBN 80-85783-50-9.
- [12] KRAUS, Blahoslav a Jolana HRONCOVÁ. *Sociální patologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-080-1.

- [13] KYRIACOU, Chris. *Helping troubled pupils*. Cheltenham: Nelson Thornes, 2003. ISBN 9780748772797.
- [14] LABÁTH, Vladimír. *Riziková mládež: možnosti potencionálních zmien*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. Série učebnic pro obor sociální práce. ISBN 80-85850-66-4.
- [15] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5039-5.
- [16] MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5.
- [17] MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana a VESELÝ, Arnošt. *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010). Studio. ISBN 978-80-7419-032-2.
- [18] MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství. 2., přepr. a dopln vydání*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. Monografie. ISBN 978-80-7422-391-4.
- [19] PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování. 6., rozš. a přeprac. vyd.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- [20] PRUDKÝ, Libor, PABIAN, Petr a ŠIMA, Karel, 2010. *České vysoké školství: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3009-7.
- [21] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [22] PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- [23] ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ, 2012. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4152-9.
- [24] SEIWERT, Lothar J. *Čas jsou peníze: naučte se řídit svůj čas*. Praha: Management Press, 1995. ISBN 80-85603-82-9.

- [25] SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
- [26] SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.
- [27] SOVÁK, Milan. *Defektologický slovník*. 3. upr. vyd. Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
- [28] URBÁNEK, Václav. *Financování vysokého školství*. Praha: Oeconomica, 2007. ISBN 978-80-245-1313-3.
- [29] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
- [30] VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 9788024610740.
- [31] ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3.
- [32] ZOUNEK, Jiří a Petr SUDICKÝ. *E-learning : učení (se) s online technologiemi*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-903-6.
- [33] ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0051-4.
- [34] ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

- Historie univerzity. *Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně [online]*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2022 [cit. 2022-03-22.]. Dostupné z: <https://www.utb.cz/o-univerzite/historie-univerzity/>
- Historie a vývoj vysokého školství - 1919-2008: Úvod k vysokým školám, vymezení pojmů. *Český statistický úřad [online]*. Český statistický úřad, 2010 [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/historie-a-vyvoj-vysokeho-skolstvi-n-i46po3jjgu>
- Microsoft Teams: Komunikační nástroj – text, hlas, video. *Masarykova univerzita [online]*. Masarykova univerzita, 2022 [cit. 2022-02-15.] Dostupné z: [www.it.muni.cz/sluzby/microsoft-teams?fbclid=IwAR1pAWxiyyp3ikU0GEEjv2gKPqWG3n9\\_O1nxfDYRS5ojYHPXu6izC37VvR8](http://www.it.muni.cz/sluzby/microsoft-teams?fbclid=IwAR1pAWxiyyp3ikU0GEEjv2gKPqWG3n9_O1nxfDYRS5ojYHPXu6izC37VvR8)
- Microsoft 365. *Microsoft [online]*. Microsoft, 2022 [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: <https://www.microsoft.com/cs-cz/microsoft-365?rtc=1>
- NEUMAJER, Ondřej. Vzdělávání na dálku přináší zmatky v pojmech. Ondřej Neumajer [online]. Ondřej Neumajer, 23.11.2020 [cit. 2022-03-05]. Dostupné z: <https://ondrej.neumajer.cz/vzdelavani-na-dalku-prinasi-zmatky-v-pojmech/>
- Používání videa v Microsoft Teams. *Microsoft [online]*. Microsoft, 2022 [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: [www.support.microsoft.com/cs-cz/office/pou%C5%BE%C3%ADv%C3%A1n%C3%AD-vidoa-v-microsoft-teams-3647fc29-7b92-4c26-8c2d-8a596904cdae#ID0EBD=Desktop](http://www.support.microsoft.com/cs-cz/office/pou%C5%BE%C3%ADv%C3%A1n%C3%AD-vidoa-v-microsoft-teams-3647fc29-7b92-4c26-8c2d-8a596904cdae#ID0EBD=Desktop)
- Studenti a absolventi vysokých škol v České republice - 2001–2020: Studenti celkem. *Český statistický úřad [online]*. Český statistický úřad, 26.05.2021 [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/studenti-a-absolventi-vysokych-skol-v-ceske-republice-2020>
- Vysoké školy u nás studuje 300 tisíc studentů, výrazně mezi nimi roste podíl cizinců. *Český statistický úřad [online]*. Český statistický úřad, 26.05.2021 [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vysoke-skoly-u-nas-studuje-300-tisic-studentu-vyrazne-mezi-nimi-roste-podil-cizincu>



**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1: Pohlaví (vlastní výzkum, 2022).....	42
Graf 2: Věk respondentů (vlastní výzkum, 2022).....	42
Graf 3: Forma studia (vlastní výzkum, 2022).....	43
Graf 4: Ročník studia (vlastní výzkum, 2022).....	43
Graf 5: Fakulta (vlastní výzkum, 2022).....	44

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Akademické tituly (czso, 2010).....	13
Tabulka 2: Další akademické tituly (czso, 2010) .....	13
Tabulka 3: Absence kvůli práci (vlastní výzkum, 2022).....	44
Tabulka 4: Přednášky jsou stereotypní (vlastní výzkum, 2022).....	45
Tabulka 5: Obsah učiva získám od spolužáků (vlastní výzkum, 2022).....	45
Tabulka 6: Učivo znám už ze střední školy/vlastní iniciativy (vlastní výzkum, 2022).....	46
Tabulka 7: Přednášky nekorespondují se závěrečným testem (vlastní výzkum, 2022).....	46
Tabulka 8: Čas mimo přednášky lépe využiji samostudiem (vlastní výzkum, 2022) .....	47
Tabulka 9: Přednes přednášejících je matoucí (vlastní výzkum, 2022) .....	47
Tabulka 10: Profesorský sbor je neadekvátní (vlastní výzkum, 2022).....	47
Tabulka 11: Do školy nechodím kvůli ostatním (vlastní výzkum, 2022).....	48
Tabulka 12: Obavy mluvení před ostatními (vlastní výzkum, 2022) .....	48
Tabulka 13: Během distanční výuky mám problém s technikou (vlastní výzkum, 2022)...	49
Tabulka 14: Hodiny jsou příliš brzy (v (vlastní výzkum, 2022).....	49
Tabulka 15: Problém navázání kontaktu se spolužáky (vlastní výzkum, 2022).....	50
Tabulka 16: Nemám potřebné zápisky na zkoušky (vlastní výzkum, 2022) .....	50
Tabulka 17: Od profesorů pocítuji despekt (vlastní výzkum, 2022).....	50
Tabulka 18: Nedostanu se k informacím zajišťující lepší známku (vlastní výzkum, 2022)	51
Tabulka 19: Učivo nedokážu ideálně pochopit (vlastní výzkum, 2022) .....	51
Tabulka 20: Postupně ztrácím pojem v probírané látce (vlastní výzkum, 2022) .....	51
Tabulka 21: Profesoři mě nepustili ke zkoušce (vlastní výzkum, 2022) .....	52
Tabulka 22: Spolužáci a profesoři mě mají za nespolehlivého (vlastní výzkum, 2022) .....	52
Tabulka 23: Navštěvuji všechny semináře i přednášky (vlastní výzkum, 2022).....	53
Tabulka 24: Chodím na 1. přednášku a všechny semináře (vlastní výzkum, 2022).....	53
Tabulka 25: Chodím na zajímavé přednášky a všechny semináře (vlastní výzkum, 2022)	53
Tabulka 26: Chodím pouze na povinné semináře (vlastní výzkum, 2022) .....	54
Tabulka 27: Pravidelně vynechávám jeden seminář (vlastní výzkum, 2022) .....	54
Tabulka 28: Absenci mám důkladně vypočítanou (vlastní výzkum, 2022) .....	55
Tabulka 29: Absenci často nahrazuji náhradním úkolem (vlastní výzkum, 2022).....	55
Tabulka 30: Absolvuji přibližně polovinu přednášek (vlastní výzkum, 2022).....	55
Tabulka 31: Zpětně pouštění přednášek (vlastní výzkum, 2022) .....	56
Tabulka 32: Přednášky jsem si nakonec zpětně nepustil (vlastní výzkum, 2022).....	56
Tabulka 33: Přednášky byly nakonec příliš časově obsáhlé (vlastní výzkum, 2022).....	57
Tabulka 34: Výuku jsem měl(a) puštěnou během práce (vlastní výzkum, 2022) .....	57

---

Tabulka 35: Během hodin jsem vykonával(a) další činnosti (vlastní výzkum, 2022).....	57
Tabulka 36: Naplno jsem se věnoval(a) distanční výuce (vlastní výzkum, 2022) .....	58
Tabulka 37: Chování na prezenční x distanční výuce (vlastní výzkum, 2022) .....	58
Tabulka 38: Motivovala by mě větší angažovanost spolužáků (vlastní výzkum, 2022) .....	59
Tabulka 40: Motivovaly by mě úkoly za absence (vlastní výzkum, 2022) .....	59
Tabulka 41: Motivoval by mě zhoršený prospěch u zkoušek (vlastní výzkum, 2022) .....	59
Tabulka 42: Motivovala by mě účast odborníků na hodinách (vlastní výzkum, 2022).....	60
Tabulka 43: Motivovaly by mě hodiny blíže u sebe (vlastní výzkum, 2022) .....	60
Tabulka 44: Motivoval by mě méně častější přednes prezentací (vlastní výzkum, 2022) ..	61
Tabulka 45: Motivovalo by mě větší nadšení učitelů (vlastní výzkum, 2022).....	61
Tabulka 46: Motivace studentů ve výuce, nejčastější odpovědi (vlastní výzkum, 2022) ...	63

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Otázky do dotazníku

**Pohlaví** – muž x žena

**Věk** - 18-21, 22-25, 26 a více

**Studium** – prezenční x dálkové

**Ročník** – 1., 2., 3., 4., 5.

**Fakulta UTB** – Fakulta technologická, Fakulta managementu a ekonomiky, Fakulta multimediálních komunikací, Fakulta aplikované informatiky, Fakulta humanitních studií a Fakulta logistiky a krizového řízení

## 1. Jaké jsou příčiny absence VŠ studentů ve výuce? - 1. oblast

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Přednášky vynechávám kvůli práci/brigádě.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Přednášky jsou všechny stereotypní, únavné.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Přednášky nejsou důležité, obsah učiva získám od spolužáků.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Na přednáškách se nic nového nedozvím, vše už znám ze střední školy/vlastní iniciativy.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Přednášky nekorespondují s obsahem závěrečného testu.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Čas nestrávený na přednáškách dokážu lépe využít samostudiem.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Přednes přednášejících je matoucí/nejasný,

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Profesorský sbor je neadekvátní.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Ostatní se hodin nezúčastní, nebudu ani já.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Obávám se, že před ostatními budu muset sdělovat svůj názor. (i v případě distanční výuky)

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: V případě distanční výuky mám problémy s technikou (připojením na internet).

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Hodiny jsou příliš brzy, nedonutím se vstávat.

## 2. Jaké jsou důsledky absence VŠ studentů ve výuce? - 2. oblast

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Vinou absence na hodinách mám problém navázat kontakt se spolužáky.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Vinou absence na hodinách nemám potřebné zápisky na zkoušky.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Vinou absence na hodinách pocit'uji despekt a nedostatečnou empatii profesorů při zkouškách.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Vinou absence na hodinách nezískám potřebné informace, které rozhodují o lepší známce při zkoušce.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Vinou absence na hodinách nedokážu učivo pochopit, jak bych měl a při učení na zápočty/zkoušky se v tom hodně ztrácím.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Vinou absence na hodinách postupně ztrácím pojem v návaznosti na další učivo.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Vinou vysoké (špatného výpočtu) absence jsem mě profesori nepustili ke zkoušce.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Spolužáci a profesori mě vinou absence považují za nespolehlivého/nespolehlivou.

### **3. Jaká je účast VŠ studentů ve výuce? - 3. oblast**

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Poctivě navštěvuji všechny semináře i přednášky.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Navštívím pouze úvodní informativní přednášku a poté všechny semináře.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Navštěvuji pouze přednášky, které mě zajímají, a poté všechny semináře.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Přednášky nenavštěvuji vůbec, pouze všechny povinné semináře.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Pravidelně vynechávám jeden seminář.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Semináře navštěvuji pouze tak, aby mi vyšla povinná účast na hodinách. Vše ale mám důkladně vypočítané. Přednášky neabsolvuji vůbec.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Semináře sotva zvládnou navštěvovat tak, aby mi vyšla povinná účast na hodinách. Absenci často musím dohánět náhradní prací či úkolem.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Absolvuji přibližně polovinu přednášek.

### **4. Jaká se studenti chovali během distanční výuky? – 4. oblast**

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Pokud to během distanční výuky bylo možné, nahrané přednášky jsem si pustil(a) zpětně.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Pokud se přednášky během distanční výuky nahrávaly, hodlal(a) jsem si je pustit zpětně, ale už se mi nechtělo pustit.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Pokud se přednášky během distanční výuky nahrávaly, hodlal(a) jsem si je pustit zpětně, ale vzhledem k jejich časové porci a obsáhlosti jsem si je nakonec nepustil(a).

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Na hodinách jsem byl(a) během distanční výuky přihlášen(a) v práci/na brigádě, příliš jsem se jim však nevěnoval(a).

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Na hodinách jsem byl(a) během distanční výuky přihlášen(a), většinou jsem u toho dělal(a) jiné činnosti – úklid, surfování na internetu, volání, řízení.

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Na hodinách distanční výuky jsem byl(a) přihlášen a naplno jsem se jim věnoval(a).

Do jaké míry je toto tvrzení pravdivé: Na hodinách distanční výuky jsem se choval(a) jako na osobní výuce – chvíli jsem tomu věnoval(a) pozornost, chvíli nikoliv.

##### **5. Co by VŠ studenty motivovalo na účasti ve výuce? - 5. oblast**

Na vyšší účasti ve výuce by mě motivovala vyšší zapojenost spolužáků na hodinách

Na vyšší účasti ve výuce by mě motivovala(o), kdybych za neúčast na jednotlivých hodinách musel zpracovávat speciální práce navíc.

Na vyšší účasti ve výuce by mě motivovala(o), kdybych za neúčast na hodinách měl(a) zhoršený prospěch u závěrečné zkoušky.

Na vyšší účasti ve výuce by mě motivovala pravidelná účast odborníků, kteří promluví o zkušenostech a zážitcích z praxe.

Na vyšší účasti ve výuce by mě motivovalo sjednocení hodin do bloků bez větších mezer. (např od 10-16, nikoliv v 10-11, 14-15, 18-20)

Na vyšší účasti ve výuce by mě motivovala minimalizace přednesu seminárních prací spolužáků.

Na vyšší účasti ve výuce by mě motivovalo nadšení profesorů.

Co by vás motivovalo k vyšší účasti ve výuce?