

STUDIE

Jak se učí na vysokých školách: výzkumný směr „přístupů k učení“

Petr Pabian

AULA, 2012, Vol.1, No. 1: 48-77

Approaches to learning in higher education: overview and critical analysis

Abstract. This article summarises the theory of approaches to learning in higher education. After explaining the core distinction between deep and surface approaches the article reviews related theoretical concepts: the SOLO taxonomy of learning outcomes, perceptions of the learning environment, conceptions of learning, conceptions of and approaches to teaching, disciplinary ways of thinking and practicing, threshold concepts and constructive alignment. By way of conclusion, the article discusses social-scientific criticisms of the individualistic limitations of this theory. These criticisms acknowledge the value of the approaches to learning theory but seek to re-construct it by integrating into the more mainstream social-scientific research approaches.

Výzkum vzdělávání ve vysokém školství je v posledním desetiletí v českém prostředí až překvapivě marginalizován (srov. Melichar, Pabian 2007; Minksová 2011; Provázková, Pabian 2008). V zahraničí přitom patří výzkum výuky a učení (*teaching and learning*) mezi nejvýznamnější témata ve studiu vysokého školství, což samozřejmě odpovídá klíčové roli vzdělávání ve vysokém školství jako takovém (Tight 2009). Výzkum vzdělávání se navíc od výzkumu ostatních oblastí vysokého školství liší tím, že je mnohem víc rozvinutý v rovině teorie i metodologie (Tight 2003).

Cílem tohoto článku je představit nejvlivnější, teoreticky nejpropracovanější a metodologicky nejvíce inovativní směr výzkumu vzdělávání ve vysokém školství, jehož konceptuálním jádrem je rozlišení hloubkových a povrchových

přístupů k učení (*approaches to learning*).¹ Nejoriginálnější aspekt tohoto konceptu spočívá v tom, že přístup k učení není osobnostní charakteristikou studujících – nelze tedy mluvit o „povrchových studujících“ a „hloubkových studujících“. Naopak, studující přistupují ke konkrétnímu studijnímu úkolu hloubkově nebo povrchově podle toho, jak vnímají vzdělávací prostředí, v němž se tento úkol odehrává. Prostor pak zahrnuje nejen vyučující a jejich výuku, ale také způsoby hodnocení a ověřování studentských výstupů z učení.²

Obecněji lze tento výzkumný směr zařadit mezi teorie založené na konstruktivistickém pojetí vědění: studentské učení neznamená přebírat hotové vědění od vyučujících, studující naopak aktivně vytvářejí nové vědění ve vzdělávacím prostředí, které je vyučujícími pouze částečně ovlivňováno. Proto lze tento výzkumný směr zařadit také mezi přístupy zaměřené na studující (*student-centred approaches*): co se studující naučí, závisí nejvíc na tom, jakým způsobem se učí neboli (jak říká centrální koncept) jak k učení přistupují. Jeden z klasiků tohoto směru, John Biggs, proslavil formulaci vystihující přístup zaměřený na studující – klíčové ve vzdělávání ve vysokém školství je, „co studující dělají“ (*what the student does* – viz Biggs 1999; Biggs, Tang 2011). A konečně se tento výzkumný směr hlásí k tomu, že cílem terciárního vzdělávání není pouze předávat informace, ale umožnit studujícím osvojit si takové způsoby myšlení a jednání, které jsou založeny na hlubším porozumění, a umožňují tudíž nejen reprodukci, ale tvůrčí a kritické využívání vědění ve stále se měnící současnosti (Entwistle 2009; Ramsden 2003).

Nesnažím se v tomto článku o vyčerpávající přehled tohoto výzkumného směru, soustředí se především na podání komplexního pohledu na hlavní teoretické koncepty. Takto pojatá studie totiž v českém prostředí dosud

¹ Tento výzkumný směr nemá žádný ustálený název; někdy se jako název celého směru používá označení klíčového konceptu „přístupy k učení“ (např. Case, Marshall 2009), to ale zastírá skutečnost, že teoretický základ tohoto směru je konceptuálně mnohem komplexnější. Jindy se používá obecný termín „teorie učení“ (*learning theory*, např. D'Andrea 2007), což však zastírá skutečnost, že i když je tento směr ve výzkumu vzdělávání ve vysokém školství zdaleka nejvýznamnější, nejedná se o jediný teoretický přístup (k hlavním alternativám viz třetí část článku).

² Tato teoretická perspektiva se tedy zásadně liší od výzkumu „stylů učení“, přestože je s ní někdy zaměňována. Zatímco přístupy k učení studující používají vždy ve vztahu ke vzdělávacímu kontextu, učební styly jsou konceptualizovány jako víceméně stabilní kognitivní vzorce, osobnostní rysy nebo učební preference (viz Coffield et al. 2004; Zhang and Sternberg 2009).

STUDIE

chybí, protože dosavadní literatura se věnovala spíše dílčím aspektům tohoto výzkumného směru (např. Mareš 1998; Vašutová 2002). Nesnažím se ani o odvození možných doporučení pro vysokoškolské vzdělávání; výsledný text by rozsahem dalece překračoval rámec časopiseckého článku; tento úkol zůstává pro další texty.

První část článku tedy stručně shrne význam tohoto směru pro výzkum vzdělávání ve vysokém školství i obecněji jeho význam pro studium vysokého školství. V druhé části podrobně představím klíčové teoretické koncepty a vysvětlím, v čem spočívá jejich inovativnost oproti ostatním obvyklým přístupům ve výzkumu vzdělávání. A konečně v závěrečné části studie upozorním na hlavní kritické výhrady a alternativy vůči tomuto výzkumnému směru, na jeho omezení a na možné cesty, kterými by se mohl výzkum vzdělávání ve vysokém školství dále rozvíjet.

Nejvýznamnější směr výzkumu výuky a učení ve vysokém školství

Výzkumný směr, který je nejčastěji označován podle svého ústředního konceptu „přístupy k učení“, sice vznikl před třiceti pěti lety ve Švédsku mimo hlavní akademická centra, ale velmi rychle se rozšířil z kontinentální Evropy také do Velké Británie, USA i Australasie. „Otci zakladateli“ se stali dva švédští badatelé, Ference Marton a Roger Säljö, kteří však od osmdesátých let svou pozornost přesouvali k jiným tématům; ve Velké Británii vzniklo hlavní centrum toho výzkumu na Univerzitě v Lancasteru a hlavní postavou zde byl Noel Entwistle a později také jeho žák Paul Ramsden; o rozšíření v Australasii se nejvíce zasloužil John Biggs. A právě tato trojice postupně publikovala dnes již klasické knihy, které nejen shrnují základní východiska a zjištění tohoto výzkumného směru, ale zároveň rozvíjejí jejich aplikaci pro vzdělávací proces na vysokých školách (Biggs, Tang 2011; Entwistle 2009; Ramsden 2003).

Popularita tohoto výzkumného přístupu rostla tak rychle, že už od osmdesátých let 20. století se stával dominantním výzkumným směrem zejména v severní Evropě, Velké Británii a Australasii (Ertl, Wright 2008; Haggis 2009). Příčin rychlého šíření může být hned několik. Za prvé, rychlé počáteční „uchycení“ hned na třech kontinentech během pár let ve druhé polovině sedmdesátých let souviselo s tím, že koncepty hloubkového a povrchového přístupu k učení byly vnímány jako odpovědi na otázky, k nimž vedly bezprostředně předcházející kvalitativní výzkumy zejména v USA (např. Perry 1970) a kvantitativní výzkumy hlavně v Británii a Austrálii (např. Biggs 1970; Entwistle,

Entwistle 1970). Za druhé, tento přístup se od začátku lišil od dosud dominantních psychologických přístupů: zkoumal učení v „naturalistickém“ prostředí – při řešení realistických studijních úkolů; snažil se porozumět procesu učení z pohledu samotných studujících; věnoval se specifické povaze učení v terciárním vzdělávání, nebyl tedy založen na přenosu konceptů z primárního a sekundárního vzdělávání; a především v tom, že na rozdíl od psychologických přístupů nepředpokládal, že rozdílné přístupy k učení jsou založeny v osobnostních charakteristikách studujících (Case, Marshall 2009; Entwistle 2010). A za třetí, v rámci tohoto výzkumného směru vzniklo široké spektrum výzkumných nástrojů, které usnadnily realizaci dalších výzkumů; na jedné straně se jednalo o celou řadu standardizovaných dotazníků, na straně druhé o fenomenografický přístup ke sběru a analýze kvalitativních dat;³ jak uvádí Malcolm Tight, v tomto případě jde o jediný originální přínos studia vysokého školství k obecně sociálněvědní metodologii (Tight 2003).

Možná hlavním důvodem pro další úspěšné šíření byl neustálý teoretický rozvoj a prohlubování tohoto výzkumného směru. Po zakládajícím konceptu „přístupů k učení“ se v literatuře rychle objevil obecnější koncept „pojetí učení“ (Säljö 1979; Marton, Dall'Alba, Beaty 1993) a vznikla taxonomie výstupů z učení pro zhodnocení dosaženého stupně učení (Biggs, Collis 1982). Velmi rychle byl výzkum rozšířen také na vyučující a vznikly analogické koncepty „pojetí výuky“ a „přístupy k výuce“ (tento výzkum byl nejkompaktněji shrnut v Prosser, Trigwell 1999). Z teoretického hlediska byla asi nejdůležitější stále komplexnější konceptualizace vzdělávacího prostředí: zatímco rané publikace se soustřeďovaly především na výuku a ověřování (např. Entwistle, Ramsden 1983), navazující výzkumy zohledňovaly stále komplexnější okruh faktorů včetně dosavadní vzdělávací dráhy studujících, studentské kultury na dané vysoké škole, akademické disciplíny, dostupných služeb pro studující nebo systémů zajišťování kvality (viz zejména Entwistle 2010); těmto konceptům se podrobně věnuje následující, druhá část tohoto článku. (Naopak z praktického hlediska byly nejdůležitější doporučení a nástroje pro zlepšení a/nebo hodnocení kvality vzdělávání, které vycházely z tohoto výzkumného procesu; těm se podrobně věnuji ve třetí části článku.)

³ Fenomenografie je kvalitativní metodologie především k analýze dat, jejímž cílem je (ve zkratce) rozlišit kvalitativně rozdílné způsoby vnímání, konceptualizace nebo porozumění světu. Základní jednotkou fenomenografické analýzy jsou tedy odlišná „pojetí“ (*conceptions*), například učení nebo výuky, která jsou podrobněji představena dále v článku (Bowden, Walsh 2000; Marton, Pong 2005).

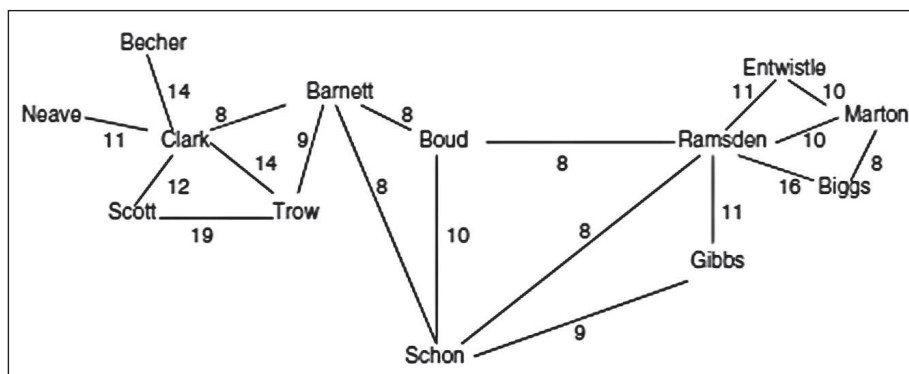
STUDIE

Rozšiřování a prohlubování teoretických konceptů v tomto výzkumném směru v důsledku vedlo k tomu, že dnes je výzkum výuky a učení jednou z nejvíce teoreticky rozvinutých oblastí studia vysokého školství (Tight 2003). Výzkum vysokého školství je jinak samozřejmě v naprosto převažující míře orientován výrazně aplikovaně a prakticky (Altbach 2002; Teichler 2005). Jedna z analýz dokonce došla k závěru, že téměř 60 % všech článků v odborných časopisech tohoto oboru se nijak nevztahuje k jakékoliv teorii; ve výzkumu vzdělávání to bylo přesně 50 %, což je sice stále velmi vysoké číslo ve srovnání s obvyklým výzkumem v etablovaných sociálněvědních disciplínách, ale podstatně méně než v jiných oblastech výzkumu vysokého školství, jako například ve výzkumu studujících a vyučujících (Tight 2004).

Ještě lépe o významu tohoto výzkumného směru pro studium vysokého školství vypovídá citační analýza publikací v tomto oboru. Všichni klíčoví autoři zabývající se výzkumem přístupů k učení (celkem sedm) se objevili mezi dvaceti nejcitovanějšími autory celého oboru, přičemž Paul Ramsden byl celkově druhým nejcitovanějším autorem za Burtonem Clarkem a John Biggs se dělil o třetí místo s Tony Becherem (Tight 2008). Podrobnější analýza toho, nakolik jsou autorky a autoři citováni společně ve stejných textech, navíc nabídla plastičtější pohled na postavení tohoto výzkumného směru ve vztahu k ostatním výzkumným tématům a směrům ve studiu vysokého školství. Hlavním zjištěním bylo, že skupina věnující se tomuto směru tvoří zřetelný klastř, který je velmi intenzivně citován společně, ale přitom je velmi málo citována spolu s autorkami a autory z druhého hlavního klastřu, v jehož středu jsou Burton Clark, Martin Trow, Tony Becher, Peter Scott, Guy Neave a Ron Barnett – jak je graficky znázorněno na Obrázku č. 1.

Z této analýzy vyplývají tři zjištění důležitá pro tento článek. Za prvé, výzkumný směr soustředěný kolem přístupů k učení je jedním z nejdůležitějších výzkumných směrů ve studiu vysokého školství – což je hlavní důvod, proč se mu věnuji v této studii. Za druhé, výzkum vzdělávání ve vysokém školství je výrazně oddělen od výzkumu ostatních témat – k tomu se vrátím v třetí části článku, až budu mluvit o limitech tohoto výzkumného směru. A konečně za třetí, ve výzkumu vysokého školství v Česku jednoznačně dominují studie vycházející z druhého hlavního přístupu (clarkovská skupina), což vysvětluje dosavadní přehlížení přístupů k učení a souvisejících konceptů – a právě těmi se podrobně zabývá následující část článku.

Obrázek č. 1: Grafické znázornění míry společné citovanosti hlavních autorů ve výzkumu vysokého školství neboli „rozdělení uvnitř komunity zabývající se výzkumem vysokého školství“ (Tight 2008, s. 602)



Klíčové koncepty: od přístupů k učení ke vzdělávacímu prostředí

Přístupy k učení aneb Jak se studující učí?

Výchozím konceptem tohoto výzkumného směru jsou **přístupy k učení**, konkrétně *rozlišení povrchového a hloubkového přístupu*. Nejjednodušeji řečeno, pro povrchový přístup k učení je charakteristické zaměření na memorování a reprodukci, zatímco pro hloubkový přístup je centrální porozumění. Jedním ze způsobů, jak tento koncept blíže vysvětlit, je prostřednictvím výzkumného experimentu, který vedl k jeho první formulaci, a je proto „zakladatelskou“ studií toho výzkumného směru.

Experiment proběhl na univerzitě v Göteborgu v polovině sedmdesátých let 20. století. Výzkumný tým požádal 30 studujících o přečtení článku z denního tisku o reformě vysokého školství. Všechny 30 studujících četlo článek individuálně a bylo jim řečeno, ať ho přečtou pečlivě, svým obvyklým způsobem, a že po jeho přečtení jim budou k článku položeny otázky. Po přečtení článku jim byla nejdříve položena otázka, jak vystihnout hlavní sdělení článku v jedné až dvou větách. Další otázky se věnovaly specifickým aspektům přečteného článku, ale také (a zejména) způsobům, jakými studující ke čtení článku přistupují. Jejich odpovědi potom byly inovativním kvalitativním postupem analyzovány tak, aby byly odlišeny různé kategorie studentských odpovědí (Marton, Säljö 1976a,b; Marton, Säljö 1997).

STUDIE

Tato analýza vedla k identifikaci dvou základních kategorií odpovědí. V první kategorii byly odpovědi, které na otázku po hlavním sdělení opakovaly nebo popisovaly části textu; ve druhé kategorii pak ty, které shrnuly jednotlivé části textu do jednoho celku-závěru. Tomuto rozdílu ve výsledcích nebo výstupupech současně odpovídaly dvě kategorie toho, co studující podle vlastních slov dělají při čtení tohoto článku. Pro studující v první skupině byla charakteristická až úzkostná snaha zapamatovat si z článku co nejvíc slov a vět pro zodpovězení otázek, které budou následovat; pro studující ve druhé skupině bylo naopak charakteristické hledání spojující struktury textu, která jim pomůže odhalit jeho význam (Dahlgren 1997; Marton, Säljö 1997). Jinými slovy, první skupina neporozuměla smyslu článku, pouze si pamatovala některé jeho prvky; vzhledem ke svému přístupu ke čtení ani článku porozumět nemohla, ani o to neusilovala. Naopak druhá skupina usilovala o nalezení smyslu článku, a proto hledala strukturu propojující jednotlivé prvky textu v souvislý a smysluplný celek (Ramsden 2003). A přestože se tato skupina studujících nesoustředila na zapamatování jednotlivých aspektů studovaného článku, dosáhla i v tomto ohledu lepších výsledků než první skupina studujících, pro niž to paradoxně bylo hlavním cílem (Marton, Säljö 1976b; Marton, Säljö 1997).

Koncept „přístup k učení“ tedy označuje, jak se studující učí, nebo ještě konkrétněji, jak se vztahují ke studijnímu úkolu (*learning task*), který právě řeší. Tento koncept v sobě zahrnuje motivaci i související strategii: v případě hloubkového přístupu je motivací úkol sám o sobě, v případě povrchového přístupu je motivací snaha splnit vnější požadavky a uspět při hodnocení – strategie jsou pak zvoleny podle povahy úkolu v souladu s tímto cílem (Case, Marshall 2009). Tabulka č. 1 shrnuje základní rozlišení hloubkového a povrchového přístupu na rovině motivace i strategie.⁴

Klíčovou charakteristikou „přístupů k učení“ jako teoretického konceptu je však jejich vazba vždy ke konkrétnímu studijnímu úkolu a k vzdělávacímu prostředí (*teaching/learning environment*). Studující používají povrchový nebo hloubkový přístup vždy pro aktuálně řešený studijní úkol podle toho, jak vnímají daný úkol i vzdělávací prostředí, ve kterém se daný úkol odehrává (Biggs,

⁴ Zatímco Marton a Säljö ve svých experimentech rozlišili dva přístupy k učení, John Biggs a Noel Entwistle původně rozlišovali ještě přístup třetí, zaměřený na získání co nejlepších výsledků – tento přístup Biggs označoval jako *achieving* a Entwistle jako *strategic* (Case, Marshall 2009). Následující studie však ukázaly, že tato „třetí“ kategorie nepopisuje stejnou rovinu problému, takže byla přeznačena jako „přístup ke studiu“ a byly rozlišeny dva protikladné přístupy na této nové rovině: strategický a apatický (Forest 2006). Zatímco „přístup k učení“ označuje přístup ke konkrétnímu studijnímu úkolu, „přístup ke studiu“ označuje obecnější přístup studujících k celku jejich studia na vysoké škole.

Tabulka č. 1: Hlubkový a povrchový přístup k učení

Hlubkový přístup	Povrchový přístup
Cílem je porozumět.	Cílem je splnit požadavky.
Zaměření na „označované“, např. na argument textu nebo na koncepty související s řešeným příkladem.	Zaměření na „znaky“, např. na slova v textu nebo na vzoreček nutný pro vypočítání příkladu.
Dává do vzájemných souvislostí dosavadní vědění s novým věděním.	Zaměření na nový úkol a jeho části chápe jako nesouvisející navzájem ani s předchozím věděním.
Dává do vzájemných souvislostí vědění z různých předmětů.	Memoruje informace pro zkoušení.
Dává do souvislosti teoretické vědění a každodenní zkušenosti.	Spojuje fakta a koncepty bez reflexe.
Rozlišuje a dává do souvislosti principy a příklady.	Nedokáže rozlišit principy a příklady.
Organizuje a strukturuje vědění do koherentního celku.	Přistupuje k úkolu jako k uloženému zvnějšku.
Vnitřní motivace: jak vědění pomáhá porozumět realitě.	Vnější motivace: požadavky při ověřování, vědění oddělené od každodenní reality.

Zdroj: Ramsden 2003, s. 47

Tang 2011). Jinými slovy, přístup k učení není osobnostní charakteristikou studujících – nelze je rozdělit na „hlubkové“ a „povrchové“ studující. Za prvé proto, že „každý člověk je schopen hlubkových i povrchových přístupů už od raného dětství“ (Ramsden 2003, s. 45), a za druhé proto, že jedna a tatáž studentka běžně používá v jedné situaci hlubkový a v jiné situaci povrchový přístup (Case, Marshall 2009; Ramsden 2003). Vázanost přístupů k učení na konkrétní situaci ilustruje Tabulka č. 2, která obsahuje vždy dvě výpovědi od tří studujících: jedna odpověď ukazuje tyto studující, jak v jednom kurzu přistupují k učení hlubkově, a druhá odpověď, jak v jiném kurzu ve stejné době přistupují k učení povrchově.

Hlubkový a povrchový přístup ke studiu navíc může mít poněkud odlišnou povahu podle kontextu, v němž se učení odehrává. Výzkumy se v tomto ohledu zabývaly především dvěma aspekty kontextu: jednotlivými akademickými disciplínami a různými kulturami (zejména odlišností mezi kulturami euroamerickými a konfuciánskými). Výzkumy jednotlivých akademických disciplín ukazují zejména na odlišnost mezi „tvrdými“ či „paradigmatickými“

STUDIE

Tabulka č. 2: Výpovědi studujících ilustrující hloubkový a povrchový přístup k učení. Zároveň ilustrují i to, že přístupy k učení nejsou osobnostní charakteristikou studujících, ale skutečně jejich přístupem ke konkrétnímu studijnímu úkolu. Jednotlivé řádky obsahují vždy dvě výpovědi stejné osoby vztahující se k různým studijním úkolům, přičemž k prvnímu úkolu přistupuje hloubkově, k druhému povrchově.

<p>(Fyzika, praktický úkol) Myslím, že se snažím si představit, o čem ten experiment mluví, ve fyzickém významu, něco jako udělat si obrázek, o čem to je. Tenhle říká: ultrafialová lampa vysílá jeden watt energie; a říká: vypočítejte energii dopadající na čtvereční centimetr za sekundu. Prostě přemýšlím o světle a o způsobu, jakým se šíří, a proto vím, že je to zákon převrácených čtverců...</p>	<p>(Fyzika, opakování před zkouškou) Vzorečky. Prostě musíš jít ke zkoušce a pamatovat si co nejvíc vzorečků. Takže se je naučíš papouškovat, stejně jako způsob, jakým řešíš problémy, a techniky potřebné pro výpočty. Mám pocit, že si je pamatuju asi tak jeden nebo dva dny.</p>
<p>(Technický obor, řešení problému) Tohle je program, který má najít nejnižší bod křivky. Nejdřív jsem se musel rozhodnout, podle jakých kritérií k tomu přistoupit, potom jsem namaloval vývojový diagram a prošel každou fází. Musíš o tom nejdřív přemýšlet a rozumět tomu. Použil jsem, co vím o O.R. designu: začít s jedním bodem, otestovat ho a rozhodnout se o dalším kroku. Snažím se postupovat logicky... Vybral jsem si tenhle problém, protože je víc aplikovaný, víc realistický. Můžeš se naučit, jak postupovat s O.R. A z čtyř získáš představu o různých typech problémů, které existují.</p>	<p>(Technický obor, řešení problému) Věděl jsem, jak bych to vyřešil, hned jak jsem se na to podíval; prakticky ti to říká, jaké rovnice použít. Ty je prostě jenom naplníš čísly. Věděl jsem, jak to udělat, už před tím, než jsem s tím začal, takže jsem se z toho nic nenaučil. Ve skutečnosti v tom není žádné myšlení, prostě jenom musíš znát to, co potřebuješ k vyřešení tohoto problému. Pročtu si příslušné poznámky, ale ne moc, protože se nemusíš dívat na systém.</p>
<p>(Zeměpis, příprava eseje) Tak přečtu, přečtu to hodně pomalu a snažím se soustředit na to, co to znamená, co ta pasáž doopravdy znamená. Samozřejmě jsem ty úryvky několikrát četl a mám představu, co znamenají. Je za tím spousta významu. Musíš se do toho doopravdy dostat, vzít každou pasáž, každou větu, a snažit se doopravdy přemýšlet: „Takže co to znamená?“ Nesmíš jenom papouškovat, co David říká, protože to není smysl toho úkolu. Předpokládám, že tentokrát jde fakt o originální myšlenky, dát to všechno dohromady.</p>	<p>(Informatika, opakování z poznámek z přednášek) [Naučit se v tomto kurzu znamená] pamatovat si dost faktů, takže můžeš napsat něco relevantního při zkoušce. Když máš dost informací, můžeš o tom napsat esej. Normálně se učím určité nadpisy. Při zkoušce pak můžu napsat „Úvod“, pak se „podívám“ na další nadpis a vím, o čem budu psát, aniž bych nad tím doopravdy přemýšlel. Znáím ty fakta, o kterých to je. Jdu k dalšímu nadpisu a odpapouškuju to.</p>

Zdroj: Ramsden 2003, s. 47–48

disciplínami a „měkkými“ či „neparadigmatickými“ disciplínami (pro klasifikaci disciplín viz Biglan 1973; Becher, Trowler 2001). V „neparadigmatických“ humanitních vědách hloubkový přístup většinou od začátku řešení příslušného úkolu zahrnuje vytváření vlastního porozumění, v „paradigmatických“ přírodních vědách může na začátku řešení úkolu stát úzké zaměření na detail, které by samo o sobě mohlo být vnímáno jako povrchový přístup, ale zde slouží jako první krok na cestě od konkrétního případu k obecnému porozumění (Case, Marshall 2009). Nejzajímavější výzkumy ke kulturnímu kontextu byly provedeny se studujícími z Číny, u nichž byla zjištěna výraznější tendence k memorování než u studujících ze Západu – standardizované dotazníky u nich proto ukazují vyšší skóre v povrchovém přístupu, ale paradoxně i vyšší skóre v hloubkovém přístupu. Kvalitativní studie ukázaly, že studující ve skutečnosti propojují porozumění s memorováním, které má tradičně v konfuciánské kultuře vysoký status (Kember 2009).

Hlavními charakteristikami konceptu „přístupů k učení“ je tedy to, že **povrchové a hloubkové přístupy k učení ukazují, jak se studující vztahují ke konkrétnímu studijnímu úkolu vždy podle toho, jak vnímají vzdělávací prostředí**, přičemž oba tyto přístupy vedou k výrazně odlišným výstupům z učení. V následující kapitole si představíme související koncepty od taxonomie výstupů z učení až po různé konceptualizace vzdělávacího prostředí.

SOLO taxonomie výstupů z učení aneb Co se studující naučí?

Už „zakladatelský“ experiment ukázal **souvislost mezi hloubkovým a povrchovým přístupem studujících a jimi dosaženými výstupy z učení**, jak bylo uvedeno v předchozí kapitole. V návaznosti na tento výzkum a navazující výzkumy vznikla **SOLO taxonomie výstupů z učení, která umožňuje systematicky popsat tyto rozdíly především v komplexitě a míře abstrakce**. Jejím hlavním autorem je jeden z „klasiků“ tohoto výzkumného směru, John Biggs, který studoval výstupy z učení několika set studujících různého věku v několika různých oborech (Biggs, Collis 1982; Biggs, Tang 2011). Zkratka SOLO vzešlá z tohoto výzkumu příznačně znamená „*structure of observed learning outcomes*“, tj. struktura pozorovaných výstupů z učení.

Taxonomie identifikuje pět úrovní dosahovaných výstupů z učení od neomezenějších k nejkompexnějších. Těchto pět úrovní je hierarchických: každá vyšší úroveň v sobě obsahuje tu předchozí, k níž ale přidává další rozměr. Rozdíly mezi těmito úrovněmi však nejsou vždy stejné: první úroveň je vlastně absencí učení, druhá a třetí odráží kvantitativní nárůst vědění (studující se

STUDIE

učí více informací), v přechodu ke čtvrté a páté úrovni dochází ke kvalitativní změně učení. Charakteristiky všech úrovní jsou zde shrnuty stručně a v Tabulce č. 3 podrobně i s příkladem:

- › Předstrukturní (*pre-structural*): studující si osvojují pouze zmatené informace.
- › Monostrukturní (*unistructural*): studující si osvojují pouze jednoduchá spojení mezi jednotlivými informacemi.
- › Multistrukturní (*multistructural*): studující si osvojují více spojitostí mezi informacemi, ale nechápou jejich význam pro celek.
- › Vztahová (*relational*): studující chápou význam jednotlivých informací pro celek.
- › Široce abstraktní (*extended abstract*): studující chápou nejen souvislost mezi informacemi uvnitř dané oblasti, ale i nad její rámec s dalšími informacemi z jiných oblastí.

Výzkumy samozřejmě potvrzují úzkou vazbu mezi hloubkovým či povrcho-
vým přístupem a dosahovanými výstupy z učení. Studující přistupující k učení
povrchově dosahují (až na výjimky) pouze jedné z prvních tří úrovní: buďto
neporozumí studijnímu úkolu vůbec, nebo pouze jeho izolovaným aspek-
tům, které nedokážou propojit mezi sebou, se svým předchozím věděním ani
je použít v novém kontextu. Studující přistupující k učení hloubkově dosahu-
jí (až na výjimky) čtvrté a páté úrovně, tj. porozumí studijnímu úkolu jako cel-
ku, včetně souvislosti mezi jeho jednotlivými aspekty (Biggs, Tang 2011; Dahlgren 1997; Case, Marshall 2009). Jinými slovy, **povrchový přístup k učení vede pouze k reprodukci nesouvislých informací omezených na daný kontext, kdežto pouze hloubkové přístupy vedou k osvojení vzájemných souvislostí mezi informacemi a ke schopnosti využít získané vědění i v jiném kontextu.**

Vnímání vzdělávacího prostředí aneb Proč studující volí povrchové nebo hloubkové přístupy?

Když první výzkumy odhalily rozdíl mezi povrcho-
vým a hloubkovým přístupe-
m k učení, a zejména když se ukázalo, že tyto přístupy vedou k radikálně
odlišným výstupům z učení, přišla nevyhnutelně na řadu otázka: proč studu-
jící někdy přistupují k učení povrchově, a jindy hloubkově? Hned první vlna
výzkumů vyvrátila častou laickou představu, že se jedná o dva typy studují-
cích – jak už jsem vysvětlil výše, identické osoby přistupují k některým úkolům
hloubkově a k jiným povrchově. Vyvrácena však byla i další lákavá odpověď,

Tabulka č. 3: SOLO taxonomie – pět úrovní dosahovaných výstupů z učení

Úroveň	Charakteristika	Příklad: Odpovědi na otázku, proč je více srážek na té straně hor, která je obrácena k moři.
Před- strukturní	Odpovědi na zadání jsou nekonzistentní, buďto prozrazují úplně neporozumění, nebo jsou tautologické.	Protože víc prší na straně k pobřeží.
Mono- strukturní	Odpovědi na zadání obsahují jediný izolovaný aspekt, který je ale snadno nekonzistentně generalizován.	Protože větry z moře zasáhnou nejdřív pobřežní stranu.
Multi- strukturní	Odpovědi na zadání obsahují několik izolovaných aspektů, vazby mezi nimi chybí, závěry jsou proto nekonzistentní.	Protože větry z moře obsahují vodní páru a nejdřív zasáhnou pobřežní stranu a tak prší na ni a potom už není žádný déšť, který by spadl na druhé straně.
Vztahová	Odpovědi na zadání obsahují několik aspektů a vazby mezi nimi, schopnost induktivně formulovat konzistentní závěry.	Protože převažující větry jsou od moře a obsahují vlhkost, a jak jsou při setkání s horami vytlačeny nahoru a ochlazují se, vlhkost kondenzuje a tvoří déšť. Takže než větry překročí hory, jsou suché.
Široce abstraktní	Odpovědi na zadání obsahují několik aspektů a vazby mezi nimi, schopnost induktivně formulovat konzistentní závěry i deduktivně formulovat nové hypotézy, stejně jako vazby na další související témata.	Tohle bude pravda asi jenom tehdy, když jsou převažující větry od moře. Když je to tak, vodní pára odpařená z moře je nesena na svah hor, kde stoupá vzhůru a ochlazuje se. Ochlazení způsobí, že vodní pára zkondukuje a spadne. A pak nejenom že je vítr sušší, ale stoupá ještě výš podél hor, je stlačený a teplý, takže je relativně méně saturovaný než obvykle. Tento efekt je podobný teplému klimatu na východních svazích Skalístých hor v Kanadě v zimě. Ale tohle všechno je založené na předpokladech o převládajících větrech a teplotních podmínkách: kdyby se změnily, byly by výměny energie odlišné a vedly by ke zcela odlišnému výsledku.

Zdroje: adaptováno z Biggs, Collis 1982; Biggs, Tang 2011; Dahlgren 1997; Moseley 2005

STUDIE

podle které by důvod spočíval v odlišných úkolech – jak ukázal už „zakládající“ experiment citovaný na začátku článku, ke stejnému studijnímu úkolu přistupují studující různě.

Odpovědí byl postupně vytvářený **koncept studentského vnímání (*student perceptions*) studijního úkolu**: studující přistupují k identickému úkolu různě, protože jej vnímají jinak – jednoduše proto, že studující se liší. **Příčina rozdílných přístupů není ani v samotných studujících, ani v samotných studijních úkolech, ale v jejich komplexní interakci.** Různé úkoly samozřejmě předpokládají výstupy z učení na různé úrovni (někdy stačí reprodukce jednotlivostí, jinde je potřeba aplikace komplexního vědění v novém kontextu), a tudíž vyžadují odlišný přístup – a přesto studující přistupují k identickému úkolu různě. Důvodem je to, že se studující samozřejmě liší například dosavadními vzdělávacími zkušenostmi, motivací, ale třeba také časem, který mají na studium k dispozici – a proto vnímají i stejné úkoly různě (Ram-sden 2003).

Důraz na studentské vnímání studijních úkolů má zásadní důsledky pro výzkum výuky a učení, protože směřuje naši pozornost dvojným směrem a zne-možňuje nám přijetí jednoduchých závěrů. Na jedné straně je nutno věnovat pozornost studujícím a rozdílům mezi nimi, aniž přitom předpokládáme, že samotné rozdíly mezi studujícími vysvětlí rozdíly v přístupech k učení a výstupech z něj (v následující kapitole 2.4 se proto podíváme na hlavní koncept, který vzešel z výzkumu rozdílů mezi studujícími v tomto výzkumném směru). Na straně druhé musíme věnovat pozornost studijním úkolům a rozdílům mezi nimi, aniž přitom předpokládáme, že samotné rozdíly mezi úkoly vysvětlí rozdíly mezi přístupy k učení a výstupy z něj.

Pro rekapitulaci: klíčové je to, jak studující vnímají studijní úkoly, a to jak ve vztahu ke svým dosavadním vzdělávacím a životním zkušenostem, tak ve vztahu k úkolům samotným. Navíc žádný studijní úkol nestojí sám: je pravděpodobně jedním z několika v rámci předmětu, který je jedním z několika v rámci oboru, který je jedním z několika v rámci instituce, která je jednou z několika v rámci vzdělávacího systému, který je jedním ze systémů v rámci dané společnosti... Celý tento široký kontext nějakým způsobem ovlivňuje, jak studující vnímají konkrétní úkol – proto tento výzkumný směr věnuje tolik pozornosti kontextu, v němž se učení odehrává (a proto se v kapitole 2.5 podíváme na koncepty týkající se vzdělávacího prostředí).

Pojetí učení aneb Jak studující (a vyučující) rozumí tomu, co znamená „učit se“?

Jak už bylo naznačeno výše, rozdílů mezi studujícími lze identifikovat obrovské množství: rod, etnicita, třída, věk, dosavadní vzdělávací dráha, dosavadní životní zkušenosti, množství času vázaného na jiné aktivity než studium (např. kvůli zaměstnání či rodině), důvody a motivace ke studiu, osobnostní charakteristiky, kognitivní dispozice a celá řada dalších. Tento výzkumný směr se však nesoustředil ani na osobnostní charakteristiky, ani na motivaci (což bylo typické pro psychologické přístupy k učení), ani na rod, etnicitu nebo třídu (což bylo charakteristické pro sociálněvědní přístupy ke studiu vysokého školství).

Namísto toho byl vytvořen koncept, který užitečným způsobem charakterizuje, **co si studující přinášejí z předchozích vzdělávacích i životních zkušeností: koncept „pojetí učení“** (*conceptions of learning*) neboli **různé způsoby, jak studující rozumí tomu, co vlastně znamená „učit se“, a zejména „naučit se“**; jinými slovy, jsou to různé způsoby, jak studující chápou, co je to učení a k jakým výsledkům má směřovat (Case, Marshall 2009; Prosser, Trigwell 1999). Klasikem tohoto směru výzkumu byl William Perry (Perry 1970), který zkoumal intelektuální vývoj studujících v průběhu jejich studia na Harvardu a identifikoval celkem devět vývojových fází od absolutního pojetí vědění (existuje jen jedno správné řešení) přes relativistické (všechna řešení jsou stejně správná) až k perspektivistickému (přijetí jednoho z řešení, které sice není vnímáno jako absolutní a definitivní, přesto je lze na základě zdůvodněného rozhodnutí akceptovat).

Na tento výzkum navázal rodící se výzkumný směr kolem „přístupů k učení“ a přímo v Göteborgu (Saljö 1979), ale v průběhu následujících let i jinde proběhla řada výzkumů, které vedly k systematizaci konceptu „pojetí učení“. Výsledkem bylo rozlišení šesti pojetí učení, která jsou uspořádána hierarchicky – vyšší úrovně v sobě zahrnují nižší a staví na nich. Navíc je výrazný kvalitativní přechod mezi třetím a čtvrtým pojetím – zatímco první tři jsou zaměřena především navenek (účel učení leží mimo ty, kdo se učí), od čtvrtého nahoru jsou zaměřena dovnitř (učení má osobní smysl přímo pro ty, kdo se učí). Jedná se o následujících šest pojetí:

- › Učení jako kvantitativní nárůst vědění.
- › Učení jako memorování.
- › Učení jako osvojování faktů a metod pro budoucí použití.

STUDIE

- › Učení jako zobecnění významu.
- › Učení jako interpretační proces zaměřený na porozumění realitě.
- › Učení jako osobnostní proměna těch, kdo se učí (Marton, Dall'Alba, Beatty 1993).

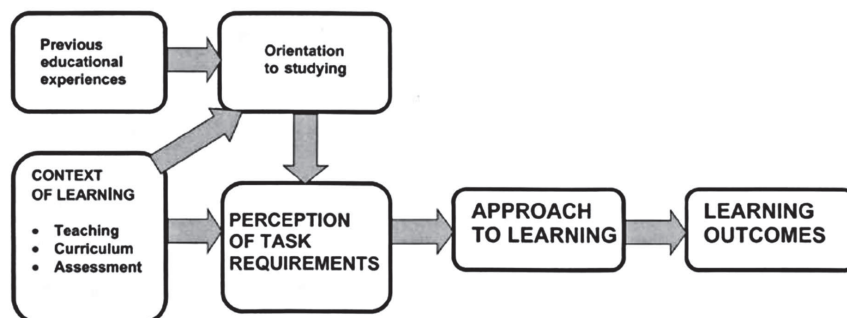
Pojetí učení je u studujících stabilnější koncept – na rozdíl od přístupů k učení, které se často mění úkol od úkolu, pojetí učení se utváří celkovou životní a vzdělávací zkušeností a mění se jen pomalu. Zároveň pojetí učení mezi studujícími úzce souvisí s tím, jak studující přistupují k učení: studující s prvními dvěma pojetími učení k učení přistupují spíše povrchově, poslední tři pojetí učení jsou až na výjimky spojena s hloubkovými, a prostřední, třetí pojetí se pojí s oběma přístupy (Marton, Säljö 1997).

Vzdělávací prostředí aneb Kdy se studující učí hloubkově a kdy povrchově?

Jak už bylo zdůrazněno výše, pro pochopení toho, proč a kdy studující přistupují k učení hloubkově nebo povrchově, nestačí zabývat se rozdíly mezi studujícími – je potřeba porozumět tomu, jak vnímají studijní úkol a obecněji vzdělávací prostředí. Velké množství výzkumů bylo proto už od sedmdesátých a osmdesátých let věnováno souvislosti mezi studentskými přístupy k učení, studijními úkoly a vzdělávacím prostředím (*teaching/learning environment*).

Především výzkumný tým na Univerzitě v Lancasteru realizoval řadu kvalitativních výzkumů, v nichž studující v polostrukturovaných a nestrukturovaných rozhovorech mluví o svých zkušenostech s kurikulem, výukou a ověřováním (*assessment*) (z těchto výzkumů pochází i ukázky citované v Tabulce č. 2). Tyto rozhovory jasně ukázaly souvislost mezi jednotlivými aspekty vzdělávacího prostředí a studentskými přístupy k učení. Na základě těchto kvalitativních výzkumů vznikly kromě jiného dotazníkové nástroje pro kvantitativní výzkum stejných problémů, které tyto souvislosti dále potvrdily. Výsledkem těchto výzkumů byl **model vzdělávacího prostředí, zdůrazňující vztah mezi studentským pojetím učení, výukou/kurikulem/ověřováním, studentským vnímáním vzdělávacího prostředí, přístupy k učení a konečně i výstupy z učení** (tento model je zachycen na Obrázku č. 2). Vzájemné vlivy mezi jednotlivými aspekty zachycené šipkami v tomto grafu byly potvrzeny doslova stovkami kvalitativních i kvantitativních studií, takže nedávná souhrnná studie dospěla k závěru, že další zkoumání těchto vlivů už k našemu poznání studentského učení nic nepřidává (Case, Marshall 2009).

Obrázek č. 2: Model vztahů mezi studentským pojetím učení (v grafu orientations to studying), vzdělávacím prostředím (context of learning), vnímáním studijního úkolu (perception of task requirements), přístupy k učení a výstupy z učení



Zdroj: Ramsden 2003

Zatímco prakticky všechny dosud citované výzkumy se týkaly studujících a toho, jak se učí, výzkumy vzdělávacího prostředí se samozřejmě zabývají také vyučujícími, a zejména tím, jak vyučují. Přestože těchto výzkumů bylo výrazně méně, vedly ke vzniku několika zásadních konceptů. Dva nejdůležitější z nich jsou „pojetí výuky“ a „přístupy k výuce“, analogické pojetím a přístupům k učení u studujících. **Pojetí výuky** (*conceptions of teaching*)⁵ označují obecné přesvědčení, v čem podle vyučujících spočívá podstata a cíle výuky. Výzkumy přitom na nejobecnější rovině odlišily dvě rozdílná pojetí: podle prvního je výuka především *přenos informací* od vyučujících (jsou v tomto pojetí jediným nebo hlavním zdrojem informací) ke studujícím (jejichž rolí je vysílané informace pokud možno bezchybně přijímat a zaznamenávat); podle druhého pojetí je podstatou výuky *konceptuální změna*: cílem výuky je umožnit studujícím proměnit jejich dosavadní porozumění a konceptuální kategorie (viz Prosser, Trigwell 1999).

Přístupy k výuce (*approaches to teaching*) pak popisují to, co v konkrétní výukové situaci vyučující dělají – jednoduše „jak učí“, přičemž tento koncept zahrnuje jak záměr, tak související strategie; literatura zde opět odlišuje dva různé přístupy k výuce. Prvním z nich je *přístup zaměřený na obsah* (*content-focused*

⁵ V češtině není jednoznačně ustálený ekvivalent anglického *teaching*, což ilustrovaly i dva anonymní posudky mého článku: podle prvního z nich je jediným možným ekvivalentem „výuka“, podle druhého jednoduše „vyučování“. Přestože tento spor nepovažuji za podstatný, rozhodl jsem se všude v článku jednotně používat termín „výuka“, tak jak jej ve vysokoškolském kontextu používá např. Vašutová 2002.

STUDIE

approach), v němž se vyučující soustředí na předávání obsahu předmětu/oboru směrem k pasivně přijímajícím studujícím. Druhým je **přístup zaměřený na (studentské) učení** (*learning-focused approach*), v němž se vyučující soustředí na vytvoření takového prostředí a vzdělávacích aktivit, které studujícím umožní se aktivně učit (Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi, Ashwin 2006; Postareff, Lindblom-Ylänne, 2008). Rozdíly mezi oběma přístupy k výuce jsou podrobně ilustrovány v Tabulce č. 4 na základě jednoho z řady kvalitativních výzkumů; na jejich základě vznikl také dotazníkový nástroj pro kvantitativní šetření *Approaches to Teaching Inventory* (Trigwell, Prosser 2004).

Pojetí výuky a přístupy k výuce spolu samozřejmě úzce souvisejí: vyučující, jejichž pojetí výuky je zaměřené na přenos informací, mnohem častěji přistupují k výuce se zaměřením na obsah, zatímco vyučující pojmající výuku jako konceptuální změnu přistupují k výuce častěji se zaměřením na studentské učení (Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi, Ashwin 2006; Prosser, Trigwell 1999). Podobně spolu souvisejí učitelské přístupy k výuce a studentské přístupy k učení: celá řada studií poukazuje na úzkou souvislost mezi přístupy k výuce zaměřenými na studentské učení a hloubkovými přístupy k učení (Richardson 2005; Trigwell, Prosser, Waterhouse 1999).⁶

Zatímco dlouhá řada studií ukázala, jak přístupy k učení vycházejí ze studentského vnímání vzdělávacího prostředí, překvapivě výrazně méně studií se zabývalo vztahem mezi přístupy k výuce a vnímáním vzdělávacího prostředí vyučujícími. Nikoliv překvapivě však i tyto studie ukázaly, že **přístupy k výuce jsou ovlivněny na jedné straně pojetím výuky a na druhé straně vnímáním vzdělávacího prostředí vyučujícími** (Prosser, Trigwell 1997). Pět aspektů vzdělávacího prostředí se přitom ukazuje jako klíčových:

- › Kontrola nad výukou: do jaké míry mohou vyučující ovlivnit obsah a formy výuky.
- › Přiměřená velikost třídy: do jaké míry umožňuje velikost studentských skupin interakci vyučujících se studujícími.
- › Rozdíly mezi studujícími: do jaké míry jsou rozdíly mezi studujícími tak velké, že komplikují navázání na předchozí vědění studujících.
- › Institucionální podpora výuky: do jaké míry je podporována rovnováha mezi výukou a výzkumem (zejména na úrovni katedry).

⁶ Předchozí odstavce samozřejmě představují pouze maximálně stručný úvod do problematiky pojetí výuky a přístupů k výuce. Podrobnější rozpracování je možné nalézt v Mareš, Slavík, Svatoš, Švec (1996) nebo Prosser, Trigwell (1999).

Tabulka č. 4: Přístupy k výuce

	Přístup zaměřený na obsah (<i>content-focused approach to teaching</i>)	Přístup zaměřený na učení (<i>learning-focused approach to teaching</i>)
Příprava výuky	Východiskem při plánování výuky jsou studentské potřeby, předchozí vědění a očekávání. Pokud je to možné, vyučující do plánování výuky zapojí studující. Plán není příliš přesný, je v něm prostor pro změny podle situace.	Východiskem při plánování výuky jsou zájmy samotných vyučujících. Vyučující vytvoří přesný plán, obsah a harmonogram kurzu. Je jen málo prostoru pro změny a flexibilitu.
Způsoby výuky	Improvizace je způsob, jak vytvořit výuku jedinečně přizpůsobenou různým publikům. Vědění je vytvářeno společně se studujícími. Výuka se soustřeďuje na velké celky. Vyučující si uvědomují, že studující se učí různě, a používají různé aktivační způsoby výuky s cílem posílit studentské učení.	Výuka probíhá přesně podle plánů vytvořených vyučujícími. Vyučující předávají vědění studujícím. Výuka se soustřeďuje víc na fakta a detaily vybrané vyučujícími. Způsob výuky je zvolen podle toho, co je nejpohodlnější pro vyučující.
Způsoby ověřování	Ověřování je zaměřeno na studentské hluboké porozumění. Vyučující používá různé formy ověřování (např. písemnou nebo ústní).	Užívá se tradičních forem ověřování, které jsou pohodlné pro vyučující. Vyučující nemohou nebo se bojí používat různé formy.
Role vyučujících	Vyučující povzbuzují studující k aktivitě a kritičnosti. Rolí vyučujících je facilitovat, mají rovné a neformální vztahy se studujícími. Studující se učí od vyučujících a naopak. Vyučující mají pozitivní přístup k výuce.	Vyučující zdůrazňují důležité koncepty. Vyučující mají formálnější vztahy se studujícími. Rolí vyučujících je poskytovat expertizu, studující se učí od vyučujících. Vyučující vnímá výuku jako povinnou součást akademické práce.

STUDIE

Role studujících	Vyučující vnímá studující jako aktivně zúčastněné. Studující dokážou najít odpovědi sami. Studující jsou individua s individuálními potřebami. Studující zodpovídají za to, co se naučí, v tom smyslu, že musí sami najít odpovědi.	Vyučující vnímá studující jako pasivně naslouchající a přijímající. Od studujících toho nelze příliš očekávat. Vyučující vnímá studující jako velký dav. Vyučující zodpovídá za to, co se studující naučí.
Interakce	Interakce mezi vyučujícími a studujícími i mezi studujícími zlepšuje studentské výstupy z učení. Vědění je vytvářeno v interakci. Interaktivní prvky jsou používány se skupinami všech velikostí s cílem posílit studentské učení.	Interakce nezlepšuje studentské výstupy z učení. Vyučující nemohou nebo se bojí používat aktivizační metody. Interaktivní prvky nejsou používány s velkými skupinami.
Atmosféra	Dobrá atmosféra podporuje učení: bezpečná atmosféra, v níž je snadné klást otázky a která povzbuzuje studující prezentovat své názory. Atmosféra je spoluvytvářena se studujícími.	Více „dominantní“ atmosféra. Vyučující se snaží vytvářet dobrou atmosféru kvalitním pedagogickým „výkonem“ nebo s pomocí humoru.
Pojetí učení	Podstatou učení je vhléd, aplikace vědění, rozvoj názorů, kritické myšlení, hloubkové porozumění. Učení je proces, v němž studující vytváří své vlastní porozumění jevům.	Podstatou učení je memorování faktů a zapamatování obsahu kurzu. Podstatou učení je zapamatovat si správné odpovědi nebo řešení. Správné odpovědi mohou být nalezeny četbou povinné literatury.
Zlepšování vlastní výuky	Vyučující mají motivaci zlepšovat svou výuku. Zlepšování vlastní výuky zlepšuje studentské výstupy z učení.	Vyučující mají menší motivaci zlepšovat svou výuku. Zlepšování vlastní výuky vede k lepší pozici nebo vyššímu příjmu.
Reflexe výuky	Vyučující si uvědomuje své pedagogické dovednosti a reflektuje svou výuku.	Vyučující nereflektuje hluboce svoji výuku a neuvědomuje si, jaké má pedagogické dovednosti.

Zdroj: Postareff, Lindblom-Ylänne, 2008

- › Přiměřená pracovní zátěž: do jaké míry množství času strávené výukou a/ nebo ověřováním koliduje s časem určeným pro výzkum (Prosser, Trigwell 1997, 1999).

Akademické disciplíny a rozdíly mezi nimi jsou kromě výuky a vyučujících dalším aspektem vzdělávacího prostředí, kterému byla věnována poměrně velká pozornost. Vědění ve vysokém školství je totiž zásadním způsobem rozděleno na akademické disciplíny neboli na „akademické kmeny a teritoria“, které se od sebe liší jak povahou vědění, tak sociální organizací disciplíny (Becher, Trowler 2001). Naprostá většina kvalitativních i kvantitativních výzkumů souvislostí mezi akademickými disciplínami a přístupy k učení / přístupy k výuce došla k závěru, že se od sebe liší především „tvrdé“ a „měkké“ disciplíny – v měkkých se výrazně častěji setkáváme s hloubkovými přístupy k učení i s přístupy k výuce zaměřenými na studentské učení (Lindblom-Ylänne et al. 2006; Neumann, Parry, Becher 2002; Parpala et al. 2010). Několik důležitých studií však poukázalo na problematičnost disciplinárního esencialismu – předpokladu, že akademické disciplíny jsou vždy za všech okolností stejné a neměnné. Tyto studie pak ukazují na to, jak důležitá je vzájemná provázanost disciplinárních a institucionálních kontextů ve vytváření vzdělávacích prostředí v konkrétním studijním oboru – a se vzdělávacím prostředím souvisejících přístupů k učení i k výuce (Kreber 2009; Trowler 2005).

Nejnovější výzkumy souvislostí vzdělávání a akademických disciplín proto překonávají orientaci na rozdíly mezi disciplínami a namísto toho se soustřeďují na specifika vzdělávání uvnitř akademických disciplín. Z tohoto výzkumného směru vzešly dva důležité koncepty, z nichž první se zaměřil na to, že podle výpovědí vyučujících i studujících není cílem vzdělávání ani pouze osvojování informací, ani pouze porozumění konceptům, nýbrž osvojování specifických **způsobů myšlení a jednání v daném oboru** (*ways of thinking and practicing in a discipline*), tj. například dovednosti myslet a jednat jako lékařka nebo jako historička. Tento koncept tedy zahrnuje nejen jednotlivé oborové znalosti a dovednosti, ale především jejich vnitřně propojený znalostně-dovednostně-postojový komplex (Entwistle 2009). Další výzkumy se pak do hloubky zaměřily na to, jak si studující osvojují tyto oborové způsoby myšlení a jednání, z čehož vzešel další nový koncept **prahových konceptů** (*threshold concepts*). Tento termín označuje koncepty, které se výrazně odlišují od předchozího vědění studujících a které jsou přitom konstitutivní pro akademickou disciplínu, již studují (např. v ekonomii koncept nákladů obětovaných příležitosti nebo v historii koncept minulosti jako už neexistující, a tudíž neověřitelné). Když si studující osvojují tyto koncepty, musí zásadním způsobem přetvořit svoje dosavadní porozumění (prahové

STUDIE

koncepty jsou tudíž transformativní), čímž současně přicházejí o možnost dívat se na svět jako dosud (prahové koncepty jsou tudíž nezvratné), což v důsledku vede k novému propojení všeho dosavadního vědění v daném oboru (prahové koncepty jsou tedy integrativní; viz Meyer, Land 2006).

Kromě role akademických disciplín je značná pozornost ve výzkumu i veřejných debatách věnována vztahu mezi výzkumem a vzděláváním, který je u nás i v zahraničí nejčastěji založen na přesvědčení o jednoznačně pozitivním až nezbytném přínosu výzkumu pro kvalitní výuku (tzv. *research-teaching nexus*). Tato představa však nikdy nebyla empiricky potvrzena, ani na úrovni institucí, ani na úrovni individuálních vyučujících – metaanalýza desítek studií došla k závěru, že korelace mezi výzkumnou produktivitou a kvalitou výuky je nulová (Hattie, Marsh 1996). Z pohledu výzkumného směru soustředěného kolem přístupů k učení a k výuce je však závěr ještě jiný: mezi stovkami studií o vztahu výzkumu a vzdělávání prakticky neexistují žádné, které by zkoumaly vztah mezi výzkumnou produktivitou či kvalitou výzkumu na jedné straně a na druhé straně přístupy k učení studujících či přístupy k výuce vyučujících, nemluvě o vztahu mezi výzkumem a výstupy z učení (Verburgh, Elen, Lindblom-Ylänne 2007).

Výzkumy dosud shrnuté v této kapitole konzistentně ukazují, že vzdělávací prostředí, a zejména kurikulum, výuka a ověřování ovlivňují studentské vnímání studijních úkolů, a tudíž studentské přístupy k učení. Proto je nasnadě praktická otázka: jaké vzdělávací kontexty podporují u studujících povrchové nebo naopak hloubkové přístupy? Kvalitativní studie na úrovni kateder vedly k identifikaci několika aspektů vzdělávacího prostředí, které souvisejí buďto s hloubkovými, nebo naopak s povrchovými přístupy. Mezi nejdůležitější z těchto aspektů patří například studijní zátěž (*workload*), která je spojena s hloubkovým přístupem, pokud je vnímána jako přiměřená, a naopak s povrchovým přístupem, pokud je vnímána jako příliš vysoká; nebo cíle a standardy, které jsou spojeny s hloubkovým přístupem, pokud jsou vnímány jako jasně srozumitelné, a naopak s povrchovým přístupem, pokud jsou vnímány jako nejasné a nesrozumitelné (Ramsden 1984). Na základě těchto kvalitativních studií vznikl dotazník *Course Experience Questionnaire* (Ramsden 1991), který se stal nejpoužívanějším nástrojem nejen pro výzkum, ale také pro hodnocení kvality vzdělávacího prostředí na vysokých školách (Prosser 2011; Richardson 2009; Trigwell 2011).

Uvedené výzkumy charakteristiky vzdělávacího prostředí, které studující vedou spíše k hloubkovým než k povrchovým přístupům, mimo jiné ukazují

úzkou provázanost jednotlivých aspektů vzdělávacího prostředí. Na základě těchto výzkumů zformuloval John Biggs koncept **konstruktivního propojení** (*constructive alignment*), podle něhož jsou neoddělitelně provázány zejména zamýšlené výstupy z učení (*intended learning outcomes*), vzdělávací aktivity neboli způsoby výuky a učení zahrnující zejména konkrétní studijní úkoly (*teaching/learning activities*) a způsoby ověřování, a zejména konkrétní ověřovací úkoly (*assessment tasks*) (Biggs 1994). Jestliže je tedy cílem přivést studující k hloubkovým přístupům k učení, měly by být (s využitím SOLO taxonomie) stanoveny výstupy z učení vyžadující hloubkové učení, vytvořeny vzdělávací aktivity pro osvojení těchto výstupů a ověřovací úkoly pro jejich ověření (Biggs, Tang 2011).

Jestliže jsou na obecné rovině díky řadě kvalitativních i kvantitativních studií známy klíčové charakteristiky vzdělávacího prostředí, které studující vedou spíše k hloubkovým nebo spíše k povrchovým přístupům, neznamená to ještě, že vím, jak vzdělávací prostředí změnit. Navzdory výrazně praktické orientaci většiny studií v tomto výzkumném směru totiž bylo realizováno poměrně málo výzkumů konkrétních pokusů o změnu vzdělávacího prostředí s cílem přivést více studujících k hloubkovým přístupům. A většina empirických hodnocení takových pokusů navíc jasně ukazuje na komplikovanost těchto snah, protože přístupy studujících k učení nejsou dány jednoduše prostředím, nýbrž studentským vnímáním tohoto prostředí (Balasooriya, Toohy, Hughes 2009; Case, Marshall 2009). Jedna ze studií například dokumentuje změnu jednoho kurzu od přednáškové formy k formě podporující aktivní studentské učení, jejímž paradoxním výsledkem byl nárůst počtu studujících přistupujících k učení povrchově; hlavním důvodem podle nich bylo to, že po změně v kurzu narostla studijní zátěž (Struyven, Dochy, Janssens, Gielen 2006). I v dalším zdokumentovaném případě narostl počet studujících přistupujících k učení povrchově, tentokrát naopak kvůli snížení studijní zátěže: daný kurz byl po změně vnímán jako snadný, takže novou strategií studujících se stalo absolvovat jej s co nejmenším úsilím a více se věnovat ostatním předmětům (Newble, Jaeger 1983). Nejzajímavějším příkladem pozitivního výsledku je akční výzkum pětileté snahy o změnu kurzu, kdy bylo centrální překážkou také studentské vnímání studijní zátěže; po pěti letech se nakonec podařilo dosáhnout situace, kdy studující vnímají zátěž jako přiměřenou, a tudíž dovolující hloubkový přístup, a současně vyučující vnímají obsah kurzu jako dostatečný pro naplnění jeho účelu (Cope, Staehr 2005). Všechny tyto výzkumy potvrzují zásadní zjištění „zakladatelského“ experimentu, že podpořit u studujících povrchové přístupy je mnohem jednodušší než podpořit hloubkové přístupy (Marton, Säljö 1976b).

Kritika výzkumného směru „přístupů k učení“

Metodologická kritika

První kritická výhrada vůči tomuto výzkumnému směru se týká přílišné orientace na kvantitativní výzkum s použitím standardizovaných dotazníků. Zatímco prvotní výzkumy, z nichž tento výzkumný směr vzešel, byly založeny na kvalitativních, zejména fenomenografických rozhovorech se studujícími a vyučujícími (Marton, Säljö 1976a,b), případně na kombinaci kvalitativních a kvantitativních přístupů (Marton, Hounsell, Entwistle 1997), postupně ve výzkumných studiích převládly kvantitativní výzkumy využívající standardizované dotazníky (Ertl, Wright 2008; Tight 2003).

Tento trend je kritizován ze dvou důvodů. Za prvé, dotazníky zjišťující, zda studující přistupují ke studiu hloubkově, nebo povrchově a vyučující se zaměřením na obsah, nebo na studentské učení, v důsledku omezují výzkum na individuální studující, čímž redukuje nejdůležitější přínos tohoto výzkumného směru: že nejdůležitější pro pochopení vzdělávací situace není porozumět jednotlivým studujícím, ale vztahu mezi nimi a vzdělávacím prostředím. Za druhé jsou standardizované dotazníky založeny na předpokladu, že hloubkové a povrchové přístupy k učení mají stejné charakteristiky ve všech kontextech; jak však bylo už diskutováno výše, charakteristiky těchto dvou přístupů se mohou výrazně lišit v odlišných disciplinárních (Case, Marshall 2009) či kulturních (Kember 2009) kontextech. Z těchto důvodů je tedy potřeba vrátit se k původním kvalitativním přístupům, případně kombinovat kvalitativní a kvantitativní přístupy tak, aby standardizované dotazníky mohly být neustále revidovány podle kvalitativních rozhovorů se studujícími i vyučujícími (Ertl, Wright 2008; Case, Marshall 2009).

Druhá – a hlubší – metodologická výhrada kritizuje dosavadní kvalitativní i kvantitativní výzkumy: až na výjimky jsou totiž všechny založeny pouze na subjektivních výpovědích studujících či vyučujících, ať už získaných v rozhovorech, nebo v dotaznících (Ashwin 2009). Z tohoto důvodu například ve výzkumech nemohou být reflektovány ty aspekty učení, výuky i vzdělávacího prostředí, kterých si studující a vyučující nejsou vědomi. To je umocněno tím, že ve výzkumu učení a výuky ve vysokém školství až na výjimky (Nespor 1994) chybí studie založené na pozorování reálných studijních a výukových praktik, které umožňují srovnat, co lidé dělají, s tím, co říkají, že dělají (Haggis 2009). Spoléhání na subjektivní výpovědi navíc proniklo i do zkoumání dosahovaných výstupů z učení (Brennan et al. 2010; Entwistle 2009), zatímco

dřívější studie byly založeny na přímé analýze ověřovacích úkolů a dosažených výstupů (Biggs, Collis 1982; Marton, Säljö 1997).

Teoretické alternativy: k sociálněvědnímu výzkumu vzdělávání ve vysokém školství

Nejdůležitějším alternativním směrem ve výzkumu učení a výuky v terciárním vzdělávání je výzkum **akademických gramotností** (*academic literacies*) (Ashwin 2009). Tento výzkum kritizuje teorii kolem „přístupů k učení“ za prvé kvůli přílišnému soustředění na akademické pojetí vědění, které je reprezentováno hloubkovými přístupy a nejvyššími úrovněmi výstupů z učení, a za druhé kvůli častému soustředění na studující vytržené z jejich sociálního kontextu (Haggis 2003). Namísto toho se zaměřuje na často nepředstavitelně širokou propast mezi akademickým diskursem a účelem čtení a psaní (*literacies*) pro vyučující na jedné straně a pro studující na druhé straně, přičemž tato propast se v masovém a univerzálním vysokém školství nadále rozšiřuje, neboť se zvyšuje různorodost studujících (Trow 2006; Prudký, Pabian, Šima 2010). Na obecné rovině vychází tento výzkum ze sociolingvistického principu, že čtení a psaní jsou sociální a kulturní praktiky, které se odlišují podle kontextu, v němž se odehrávají (Haggis 2009). Výzkum se zde zaměřuje především na konkrétní studentské čtení a psaní a jeho souvislost se sociální třídou, genderem, etnicitou a na složité hledání cesty k implicitním komunikativním praktikám akademických disciplinárních a institucionálních komunit (Gourlay 2009; Haggis 2003). Na základě těchto výzkumů vznikají také praktické aplikace pro přemostování propastí mezi „gramotnostmi“ vysokých škol, jejich vyučujících a jejich studujících (Lea 2004; Lea, Street 2006). Tento výzkumný směr tedy více čerpá ze sociálněvědních, především sociolingvistických přístupů, ale přesto je založen téměř výhradně na subjektivních výpovědích studujících a vyučujících – a tudíž je problematický ze stejného důvodu jako výzkumný směr soustředěný kolem přístupů k učení (Ashwin 2009). Ostatně obhajoba „přístupů k učení“ vůči této kritice může oprávněně namítnout, že oba výzkumné směry jsou komplementární, neboť výzkum akademických gramotností především vysvětluje, proč je pro řadu studujících obtížné dospět k hloubkovým přístupům k učení (Marshall, Case 2005).

K podobnému závěru ostatně dospívá většina kritické literatury: výzkumný směr soustředěný okolo „přístupů k učení“ osvědčuje i po více než třech desetiletích svoji užitečnost pro výzkum učení a výuky v terciárním vzdělávání, přestože zároveň vykazuje řadu problematických stránek. Na nejdůležitější z nich poukazuje výše zmíněná kritika: tento výzkumný směr zkoumá studující a vyučující jakoby vytržené ze sociálního kontextu (Ashwin 2009; Case, Marshall 2009;

STUDIE

Haggis 2009; Trowler 2005). Většina kritické literatury proto uznává nezastupitelnost konceptuálního rozlišení hloubkového a povrchového přístupu k učení a jejich souvislost se vzdělávacím kontextem, ale hledá sociálněvědně inspirované cesty, jak radikálně rozšířit koncept „vzdělávacího kontextu“ tak, aby kromě kurikula, výuky a ověřování zahrnul také širší institucionální, sociální, kulturní a politický kontext terciárního vzdělávání. Jedním z možných směrů je využití konceptu institucionálních kultur, který využívá Paul Trowler pro formulaci konceptu režimů výuky a učení (*teaching/learning regimes*; Trowler 2005, 2008). Nejradikálnější a nejkompexnější otevření nových teoretických perspektiv však přinesl Paul Ashwin, když nastínil možné propojení směru „přístupů k učení“ se čtyřmi sociálněvědními konceptuálně-teoretickými rámci: Engeströmovou teorií činnosti, symbolickým interakcionismem, sociolingvistikou Basila Bernsteina a Bourdieuho teorií pole, kapitálu a habitu (Ashwin 2009).

Závěr

Směr výzkumu učení a výuky v terciárním vzdělávání, jehož centrálním konceptem jsou „přístupy k učení“, se od svého vzniku v polovině sedmdesátých let 20. století stal zdaleka nejplodnějším a nejdůležitějším výzkumným směrem v této oblasti. Za svou popularitu vděčí jak bezprostřední srozumitelnosti klíčových konceptů, tak trvalému teoretickému rozvoji od „přístupů k učení“ až po komplexní modely vztahů mezi vzdělávacími zkušenostmi studujících i vyučujících, jejich vnímáním vzdělávacího prostředí, přístupy k učení i výuce až po výstupy z učení (včetně těch nejkompexnějších, kterými jsou například způsoby myšlení a jednání v různých oborech). Srozumitelnost klíčových konceptů v tomto případě neznamena trivialitu.

V závěrečné kapitole pak prostřednictvím kritické literatury poukazují na to, že potenciál tohoto výzkumného směru je možné ještě lépe využít radikálním rozšířením klíčového konceptu vzdělávacího prostředí na sociální, kulturní a politický kontext terciárního vzdělávání. Takovéto rozšíření zároveň umožní propojovat tento výzkumný směr se sociálněvědními teoriemi a konceptuálními modely. Podobně bude potřeba rozšířit metodologické spektrum, a to na jedné straně návratem ke kvalitativním studiím a přímé analýze výstupů z učení, na druhé straně pak především etnografickými studiemi zahrnujícími zúčastněné pozorování skutečných výukových a studijních praktik.

Mgr. Petr Pabian, Th.D.
petr.pabian@upce.cz
Fakulta filozofická Univerzity Pardubice

Literatura:

1. ALTBACH, Philip G. Research and training in higher education: the state of the art. *Higher Education in Europe*. 2002, 27, 1–2, s. 153–168.
2. ASHWIN, Paul. *Analysing teaching–learning interactions in higher education: accounting for structure and agency*. London: Continuum, 2009.
3. BALASOORIYA, Chinthaka Damith; TOOHEY, Susan; HUGHES, Chris. The cross-over phenomenon: unexpected patterns of change in students' approaches to learning. *Studies in Higher Education*. 2009, 34, 7, s. 781–794.
4. BECHER, Tony; TROWLER, Paul R. *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Ballmoor: SRHE & Open University Press, 2001.
5. BIGGS, John. Personality correlates of certain dimensions of study behaviour. *Australian Journal of Psychology*. 1970, 22, 3, s. 287–297.
6. BIGGS, John. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*. 1996, 32, 3, s. 347–364.
7. BIGGS, John. What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*. 1999, 18, 1, s. 57–75.
8. BIGGS, John; COLLIS, K. F. *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy*. New York: Academic Press, 1982.
9. BIGGS, John; TANG, Catherine. *Teaching for quality learning at university: what the student does*. 4th ed. Maidenhead: Open University Press, 2011.
10. BIGLAN, A. The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*. 1973, 57, 3, s. 195–203.
11. BOWDEN, John A.; WALSH, Eleanor. (eds.) *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 2000.
12. BRENNAN, John; EDMUNDS, Robert; HOUSTON, Muir; JARY, David; LEBEAU, Yann; OSBORNE, Michael; RICHARDSON, John T. E. *Improving what is learned at university: an exploration of the social and organisational diversity of university education*. London: Routledge, 2010.
13. CASE, J. M.; MARSHALL, D. Approaches to learning. In TIGHT, Malcolm; MOK, K. H.; HUISMAN, Jeroen; MORPHEW, Ch. C. (eds.) *The Routledge international handbook of higher education*. New York: Routledge, 2009, s. 9–22.
14. COFFIELD, Frank; MOSELEY, David; HALL, Elaine; ECCLESTONE, Kathryn. *Should we be using learning styles? What research has to say to practice*. London: Learning and Skills Development Agency, 2004.
15. COPE, C.; STAEHR, L. Improving students' learning approaches through intervention in an information systems learning environment. *Studies in Higher Education*. 2005, 30, 2, s. 181–197.
16. D'ANDREA, Vaneeta-Marie. Improving teaching and learning in higher education: can learning theory add value to quality reviews? In WESTERHEI-

STUDIE

- JDEN, Don F.; STENSAKER, Bjørn; ROSA, Maria João. (eds.) *Quality assurance in higher education: trends in regulation, translation and transformation*. Dordrecht: Springer, 2007, s. 209–223.
17. DAHLGREN, Lars-Owe. Learning Conceptions and Outcomes. In MARTON, Ference; HOUNSELL, Dai J.; ENTWISTLE, Noel. (eds.) *The experience of learning: implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997, s. 23–38.
 18. ENTWISTLE, Noel. *Teaching for understanding at university: deep approaches and distinctive ways of thinking*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.
 19. ENTWISTLE, Noel. Taking stock: an overview of key research findings. In HUGHES, Julia Christenses; MIGHTY, Joy. (eds.) *Taking stock: research on teaching and learning in higher education*. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2010, s. 15–57.
 20. ENTWISTLE, Noel; ENTWISTLE, D. The Relationships between Personality, Study Methods and Academic Performance. *British Journal of Educational Psychology*. 1970, 40, s. 132–143.
 21. ENTWISTLE, Noel; RAMSDEN, Paul. *Understanding student learning*. London and Canberra: Croom Helm, 1983.
 22. ERTL, H.; WRIGHT, S. Reviewing the literature on the student learning experience in higher education. *London Review of Education*. 2008, 6, 3, s. 195–210.
 23. FOREST, James J. F. Teaching and learning in higher education. In FOREST, James J. F.; ALTBACH, Philip G. (eds.) *International handbook of higher education*. Dordrecht: Springer, 2006, s. 347–375.
 24. GOURLAY, Lesley. Threshold practices: becoming a student through academic literacies. *London Review of Education*. 2009, 7, 2, s. 181–192.
 25. HAGGIS, Tamsin. Constructing images of ourselves? A critical investigation into 'approaches to learning' research in higher education. *British Educational Research Journal*. 2003, 29, 1, s. 89–104.
 26. HAGGIS, Tamsin. What have we been thinking of? A critical overview of 40 years of student learning research in higher education. *Studies in Higher Education*. 2009, 34, 4, s. 377–390.
 27. HATTIE, John; MARSH, Herbert W. The relationship between research and teaching: a meta-analysis. *Review of Educational Research*. 1996, 66, 4, s. 507–542.
 28. KEMBER, David. International students from Asia. In TIGHT, Malcolm; MOK, K. H.; HUISMAN, Jeroen; MORPHEW, Ch. C. (eds.) *The Routledge international handbook of higher education*. New York: Routledge, 2009, s. 47–60.
 29. LEA, Mary R. Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*. 2004, 29, 6, s. 739–756.
 30. LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The 'academic literacies' model: theory and applications. *Theory into Practice*. 2006, 45, 4, s. 368–377.

31. LINDBLOM-YLÄNNE, Sari; TRIGWELL, Keith; NEVGI, Anne; ASHWIN, Paul. How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*. 2006, 31, 3, s. 285–298.
32. MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.
33. MAREŠ, Jiří; SLAVÍK, Jan; SVATOŠ, Tomáš; ŠVEC, Vlastimil. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů Masarykovy univerzity, 1996.
34. MARSHALL, Delia; CASE, Jennifer. 'Approaches to learning' research in higher education: a response to Haggis. *British Educational Research Journal*. 2005, 31, 2, s. 257–267.
35. MARTON, Ference; DALL'ALBA, Gloria; BEATY, Elizabeth. Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*. 1993, 19, 3, s. 277–300.
36. MARTON, Ference; HOUNSELL, Dai J.; ENTWISTLE, Noel. (eds.) *The experience of learning: implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997.
37. MARTON, Ference; PONG, Wing Yan. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*. 2005, 24, 4, s. 335–348.
38. MARTON, Ference; SÄLJÖ, Roger. On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*. 1976a, 46, 1, s. 4–11.
39. MARTON, Ference; SÄLJÖ, Roger. On qualitative differences in learning: II—Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*. 1976b, 46, 2, s. 115–127.
40. MARTON, Ference; SÄLJÖ, Roger. Approaches to learning. In MARTON, Ference; HOUNSELL, Dai J.; ENTWISTLE, Noel. (eds.) *The experience of learning: implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997, s. 39–58.
41. MEYER, Jan H. F.; LAND, Ray. (eds.) *Overcoming barriers to student understanding: threshold concepts and troublesome knowledge*. London: Routledge, 2006.
42. MOSELEY, David; BAUMFIELD, Vivienne; ELLIOTT, Julian; GREGSON, Maggie; HIGGINS, Steven; MILLER, Jennifer; NEWTON, Douglas. *Frameworks for thinking: a handbook for teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
43. NESPOR, Jan. *Knowledge in motion: space, time, and curriculum in undergraduate physics and management*. London and Washington: Falmer Press, 1994.
44. NEUMANN, Ruth; PARRY, Sharon; BECHER, Tony. Teaching and learning in their disciplinary contexts: a conceptual analysis. *Studies in Higher Education*. 2002, 27, 4, s. 405–417.
45. NEWBLE, D. I.; JAEGER, K. The effect of assessment and examinations on the learning of medical students. *Medical Education*. 1983, 17, s. 25–31.

STUDIE

46. PARPALA, Anna; LINDBLOM-YLÄNNE, Sari; KOMULAINEN, Erkki; LITMANEN, Topi; HIRSTO, Laura. Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Education Psychology*. 2010, 80, 2, s. 269–282.
47. PERRY, William G. *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
48. POSTAREFF, Liisa; LINDBLOM-YLÄNNE, Sari. Variation in teachers' descriptions of teaching: broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 2008, 18, 109-120.
49. PROSSER, Michael. Student 'satisfaction' or student 'experience': interpreting and acting on evaluation results. In SAUNDERS, Murray; TROWLER, Paul; BAMBER, Veronica. (eds.) *Reconceptualising evaluative practices in higher education: the practice turn*. Maidenhead: Open University Press, 2011, s. 46–50.
50. PROSSER, Michael; TRIGWELL, Keith. Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*. 1997, 67, 1, s. 25–35.
51. PROSSER, Michael; TRIGWELL, Keith. *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Buckingham: Open University Press, 1999.
52. PRUDKÝ, Libor; PABIAN, Petr; ŠIMA, Karel. *České vysoké školství. na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009*. Praha: Grada, 2010.
53. RAMSDEN, Paul. The context of learning in academic departments. In MARTON, Ference; HOUNSELL, Dai J.; ENTWISTLE, Noel. (eds.) *The experience of learning: implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997, s. 198–216.
54. RAMSDEN, Paul. A performance indicator of teaching quality in higher education: the course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*. 1991, 16, 2, s. 129–150.
55. RAMSDEN, Paul. *Learning to teach in higher education*. London: Routledge, 2003.
56. RICHARDSON, John T. E. Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. *Educational Psychology*. 2005, 25, 6, s. 673–680.
57. RICHARDSON, John T. E. What can students' perceptions of academic quality tell us? Research using the Course Experience Questionnaire. In TIGHT, Malcolm; MOK, K. H.; HUISMAN, Jeroen; MORPHEW, Ch. C. (eds.) *The Routledge international handbook of higher education*. New York: Routledge, 2009, s. 199–210.
58. SÄLJÖ, Roger. *Learning in the learner's perspective. I. Some common-sense conceptions*. Gothenburg: Institute of Education, University of Gothenburg, 1979.

59. STRUYVEN, K.; DOCHY, F.; JANSSENS, S.; GIELEN, S. On the dynamics of students' approaches to learning: the effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*. 2006, 16, s. 279–294.
60. TEICHLER, Ulrich. Research on higher education in Europe. *European Journal of Education*. 2005, 40, 4, s. 447–469.
61. TIGHT, Malcolm. *Researching higher education*. Maidenhead: Open University Press, 2003.
62. TIGHT, Malcolm. Research into higher education: an a-theoretical community of practice? *Higher Education Research & Development*. 2004, 23, 4, s. 395–411.
63. TIGHT, Malcolm. Higher education research as tribe, territory and/or community: a co-citation analysis. *Higher Education*. 2008, 55, 5, s. 593–605.
64. TRIGWELL, Keith. Measuring teaching performance. In SHIN, Jung Cheol; TOUTKOUSHIAN, Robert K.; TEICHLER, Ulrich. (eds.) *University rankings: theoretical basis, methodology and impacts on global higher education*. Dordrecht: Springer, 2011, s. 165–181.
65. TRIGWELL, Keith; PROSSER, Michael. Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*. 2004, 16, 4, s. 409–424.
66. TRIGWELL, Keith; PROSSER, Michael; WATERHOUSE, F. Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*. 1999, 37, 1, s. 57–70.
67. TROW, Martin. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In FOREST, James J. F.; ALTBACH, Philip G. (eds.) *International handbook of higher education*. Dordrecht: Springer, 2006, s. 243–280.
68. TROWLER, Paul. A sociology of teaching, learning and enhancement: improving practices in higher education. *Revista de Sociologia*. 2005, 76, s. 13–32.
69. TROWLER, Paul. *Cultures and change in higher education: theories and practices*. New York: Palgrave, 2008.
70. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002.
71. VERBURGH, An; ELEN, Jan; LINDBLOM-YLÄNNE, Sari. Investigating the myth of the relationship between teaching and research in higher education: a review of empirical research. *Studies in Philosophy and Education*. 2007, 26, 5, s. 449–465.
72. ZHANG, Li-Fang; STERNBERG, Robert J. (eds.) *Perspectives on the nature of intellectual styles*. New York: Springer, 2009.